

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

ROSANGELA GUERRA

Bolsista CAPES

**MATERIAIS EDUCATIVOS DE MUSEU: estudo de caso das publicações do
projeto “Onde mora a minha história?”, Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB),
Belo Horizonte, MG**

FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE

2021

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

**MATERIAIS EDUCATIVOS DE MUSEU: estudo de caso das publicações do projeto
“Onde mora a minha história?”, Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB), Belo
Horizonte, MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, Mestrado em Educação e Formação Humana, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais, com requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação e Formação Humana.

Linha de Pesquisa 1 – Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Aluna: Rosangela Guerra.

Orientadora: Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman.

FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

FICHA CATALOGráfICA

G934m Guerra, Rosangela.

Materiais educativos de museu: estudo de caso das publicações do projeto “Onde mora a minha história?”, Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB), Belo Horizonte, MG [manuscrito] / Rosangela Guerra. - 2021.

186 f. il., fot., color.

Orientadora: Lana Mara de Castro Siman

Dissertação (mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Referências: 171-182.

1. Educação Patrimonial. 2. Museu de Cidade. 3. Materiais Educativos de Museu. 4. Design editorial. I. Siman, Lana Mara de Castro. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação

Dissertação intitulada **Materiais educativos de museu: estudo de caso das publicações do projeto “Onde mora a minha história?”**, Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB), Belo Horizonte, MG, de autoria de Rosângela Guerra, a ser avaliada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Carina Martins Costa
Professora do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Cirlene Cristina Sousa
Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais

Suplentes:

Prof. Dr. Jezulino Lúcio Mendes Braga
Professor da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Leandro Pena Catão
Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais

Profa. Dra. Karla Pádua Cunha Pádua
Coordenador(a) do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação – PPGE/FaE/UEMG

Data de aprovação: Belo Horizonte, 4 de agosto de 2021.

Rua Paraíba, nº 29, bairro Funcionários, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil – 30130-150. Tel.: (31) 3239-5900.

À mamãe, sábia guerreira que nunca perdeu a
delicadeza.

Aos meus meninos-homens, Chico e Gabriel.

AGRADECIMENTOS

Parte 1

À minha orientadora Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman pela confiança, estímulo e pelas longas conversas que orientam de forma sensível e afetiva.

À coordenadora do Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB), Isabela Tavares Guerra, pela acolhida generosa e solidária. Quanto empenho e presteza para contribuir com a pesquisa! Estou certa de que sem essa colaboração o estudo seria inviabilizado no período de fechamento dos museus por causa da pandemia de Covid-19.

À Profa. Dra. Carina Martins Costa e à Profa. Dra. Cirlene Cristina Sousa pela leitura atenta do meu trabalho e pelas contribuições dadas em meu Exame de Qualificação.

Ao professor Prof. Dr. José Miguel Lopes pelo incentivo para que eu fizesse a seleção para o mestrado na FaE/UEMG no momento em que enfrentava o desemprego e buscava novos caminhos.

Aos professores do mestrado que me ensinaram e me acolheram com afeto.

A todos os funcionários da FaE/UEMG que colaboraram com os meus estudos.

À Vanessa Barboza de Araújo pela generosidade por colaborar com a pesquisa.

Aos queridos colegas da Turma XI do mestrado com os quais aprendi e também me diverti.

Ao querido colega Fernando Dias Júnior (*in memoriam*) que nos deixou apressadamente, não sem antes desejar que eu fosse feliz no meu projeto de pesquisa.

À colega Francilene Ramos Lourenço Soares por ter me dado uma pista para encontrar meu objeto de estudo que estava tão próximo de mim que não podia vê-lo.

À bolsa CAPES, fundamental para que eu pudesse me dedicar com afinco a esse trabalho num período de desemprego e incertezas.

À Rina Bonato que conhece minhas histórias e meus sonhos.

Parte 2

Onde mora a minha cidade

Nasci no interior de Minas. A capital ficava num lugar longínquo na minha imaginação de criança. Vez ou outra eu ia com meus pais à rodoviária para buscar alguém da família que chegava de lá. Meus olhos curiosos esperavam pelo momento em que a porta empoeirada do ônibus se abria. Por ali despontavam, um a um, os passageiros, todos envoltos no ar da cidade grande, cobertos de novidades daquela Belo Horizonte que eu só conhecia pelas imagens congeladas de um álbum de retrato.

Num certo dezembro, minha mãe achou que já era hora de as filhas conhecerem a avenida Afonso Pena com as luzes de Natal. O fato é que minha irmã e eu desembarcamos na Rua do Ouro, número 750, onde ficava a casa dos meus avós paternos. Era noite e a neblina desfocava a rua por onde caminhava o guarda noturno com capa de lã grossa e cinza, soprando um apito agudo que ecoava pelo bairro da Serra. Foi assim que eu vi e senti Belo Horizonte pela primeira vez. Isso em meados da década de 1950.

Sorte a minha que alguns anos depois passei a morar em Belo Horizonte e podia me aventurar sozinha por suas ruas e avenidas. Sorte também porque recebi na infância doses de um fortificante natural que é a liberdade. Assim fui colecionando experiências para construir meu museu imaginário, onde guardo o som do trólebus que circulava na cidade nos anos de 1960, os vestidos da Sibéria Modas na Rua Espírito Santo, as bijuterias que pareciam joias da Casa Sloper e a figura enigmática de uma senhora russa que colocava na vitrine de sua loja flocos de algodão como se ali nevasse o ano inteiro (pelo menos era o que eu imaginava).

A loja da russa ficava na avenida Afonso Pena, ao lado da Copiadora Brasileira que tinha todas as lunetas do mundo, réguas, compassos, aquarelas e tubinhos de tintas. Se fosse artista eu pintaria aqueles vidros enormes de balas coloridas da confeitaria no início da Rua da Bahia, cobriria as paredes com os papeis de presentes vendidos na Livraria Oliveira Costa ou, quem sabe, aprisionaria num vidro o cheiro da Perfumaria Lourdes ou os botões dos armarinhos da Rua dos Caetés. Mas não sou nada disso.

Como muitos, sinto a minha cidade com corpo e alma. Devo a Belo Horizonte a minha formação na infância, juventude e maturidade. Sei bem por onde caminhei. Por exemplo? Sempre estudei em escolas públicas, do antigo primário à pós-graduação. Na juventude, a cidade me ofereceu a Livraria do Estudante, o cinema de arte no Pathé, a vanguarda no Teatro Marília, as óperas do Francisco Nunes e do Palácio das Artes, os

Concertos para a Juventude (desde o tempo que eram no auditório do Instituto de Educação) e um bando de jovens vizinhos da Rua Ramalhete que cantavam e tocavam violão na mureta das casas quase todo fim de tarde. Foi bom, é claro, mas é importante que o tempo ande e nos leve junto, mudando o tom e o ritmo.

Hoje, na idade madura, caminho numa outra Belo Horizonte, num outro espaço de um outro tempo, com a inquietação e a curiosidade que as grandes transformações da contemporaneidade nos trazem sobre a vida urbana. Sei que minha cidade mora comigo, na minha história, como na de tantos outros que aqui vivem.

Meus estudos sobre o material educativo do projeto *Onde mora a minha história?*, do Museu Histórico Abílio Barreto, são uma forma de agradecimento à cidade que me acolhe e educa desde sempre. Muito obrigada, Belo Horizonte! Faz tempo que te amo radicalmente. Itabira, minha cidade natal, sabe disso e não tem nem um pinga de ciúme.

“Teima, filho, é só teimar que dá!”

Dona Lindu, mãe do presidente Lula.

RESUMO

GUERRA, Rosangela. MATERIAIS EDUCATIVOS DE MUSEU: estudo de caso das publicações do projeto “Onde mora a minha história?”, Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB), Belo Horizonte, MG.

Esta pesquisa busca compreender qual é a perspectiva de educação patrimonial revelada pelas publicações (*Cadernos de Atividades*) do projeto *Onde mora a minha história?*, do Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB), em Belo Horizonte, MG. Realizado de 2005 a 2007, o projeto é precursor de uma política cultural de aproximação do museu com a cidade. O MHAB apresentou uma proposta de parceria a nove escolas municipais para realização de uma pesquisa histórica sobre bairros e de uma exposição na comunidade, além da produção de materiais educativos. Produzidos *com* professores e alunos e não *para* esse público, como ocorre habitualmente, os *Cadernos de Atividades* contam a história de bairros que se formaram e cresceram no alto das serras ou na periferia da cidade em condições precárias para abrigar os excluídos do processo de urbanização. O desenvolvimento da pesquisa organizou-se em três fases. Na primeira, foram feitos levantamentos da produção acadêmica sobre material educativo de museus e referenciais que dialogam com o tema da pesquisa (CHAGAS, 2007, 2006; COSTA, 2017, 2008; DUTRA, 2018; MARANDINO *et al.*, 2016; MENESES, 2018, 2011, 2009, 2003, 2000, 1992, 1985; VYGOTSKY, 2010; FREIRE 2005, 2004, 1992 entre outros autores). A segunda fase foi dedicada à coleta de dados, por meio de análises documentais do Programa de Educação Patrimonial do MHAB e do projeto *Onde mora a minha história?* e de entrevistas semiestruturadas com historiadores que participaram do programa e do projeto e da produção das publicações. Na terceira fase foi feita a triangulação dos dados coletados para a análise dos *Cadernos de Atividades*, a qual levou também em conta elementos da área de produção de publicações, no que se refere à edição de texto e ao *design* editorial. As análises das narrativas escritas e visuais revelam que as publicações do projeto *Onde mora a minha história?* apresentam potencial para a fazer a mediação pedagógica, possibilitando que o aluno identifique e interprete os bens e as referências culturais, atribuindo-lhes sentidos e valor e, ainda, estimulando-o a exercer a cidadania e a responsabilidade de compartilhar, preservar e valorizar os patrimônios presentes no território em que vive.

Palavras-chave: Educação patrimonial. Museu de cidade. Materiais educativos de museu. *Design* editorial.

ABSTRACT

GUERRA, Rosangela. MATERIAIS EDUCATIVOS DE MUSEU: estudo de caso das publicações do projeto “Onde mora a minha história?”, Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB), Belo Horizonte, MG.

This research seeks to understand what is the heritage education perspective revealed by the publications (Activity Notebooks) of the project *Onde mora a minha história?* (Where does my history live?), of the Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB), in Belo Horizonte, MG. Carried out from 2005 to 2007, the project is a precursor of a cultural policy to bring the museum closer to the city. The MHAB presented a proposal for a partnership with nine municipal schools to carry out a historical research on neighborhoods and an exhibition in the community, in addition to the production of educational materials. Produced with teachers and students, and not for this public, as usually happens, the Activity Notebooks tell the story of neighborhoods that were formed and grew on top of the mountains or on the outskirts of the city in precarious conditions to shelter those excluded from the urbanization process. The development of the research was organized in three phases. In the first, surveys were made of the academic production about educational material in museums and references that dialogue with the research theme (CHAGAS, 2007, 2006; COSTA, 2017, 2008; DUTRA, 2018; MARANDINO *et al.*, 2016; MENESES, 2018, 2011, 2009, 2003, 2000, 1992, 1985; VYGOTSKY, 2010; FREIRE 2005, 2004, 1992 among other authors). The second phase was dedicated to data collection, through documentary analysis of the Heritage Education Program of the MHAB and the project Where does my history live? and semi-structured interviews with historians who participated in the program, in the project and in the production of the publications. In the third phase, the triangulation of the data collected was carried out for the analysis of the Activity Notebooks, which also took into account elements from the production area of publications, regarding text editing and editorial design. The analyses of the written and visual narratives reveal that the publications of the project *Onde mora a minha história?* have the potential pedagogical mediation, enabling the students to identify and interpret the cultural assets and references, giving them meanings and value, and also stimulating them to exercise citizenship and the responsibility of sharing, preserving and valuing the heritage present in the territory where they live.

Keywords: Heritage education. City museum. Museum educational materials. Editorial design.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – <i>Álbum MHAB</i> : edições de 2002, 2007 e 2008	83
FIGURA 2 – <i>Álbum MHAB</i> : edições de 1999, 2003 e 2012	83
FIGURA 3 – <i>Álbum MHAB</i> : edições de 2005 e 2006	83
FIGURA 4 – <i>Almanaque MHAB</i> : números 2 (2004), 3 (2005), 4 (2006) e 5 (2007).....	85
FIGURA 5 – <i>Almanaque MHAB</i> : número 2 (2004, p. 5)	88
FIGURA 6 – Capa da publicação <i>Casarão do MHAB – Museu de Cidade: Caderno de Visitação</i> (2010)	89
FIGURA 7 – Exposição na E. M. José Maria Alkmim, bairro Serra Verde (2005).....	105
FIGURA 8 – Detalhe da exposição na E. M. José Maria Alkmim, bairro Serra Verde (2005)	105
FIGURA 9 – Logotipo do <i>Caderno de Atividades</i> na capa da publicação do bairro Serra Verde	118
FIGURA 10 – Mapa da capa do <i>Caderno de Atividades – Bairro Serra Verde</i> (2005).....	123
FIGURA 11 – Mapa no <i>Caderno de Atividades – Bairro Serra Verde</i> (2005, p. 10-11)	124
FIGURA 12 – Mapa da capa do <i>Caderno de Atividades – Bairro Alto Vera Cruz</i> (2006)....	125
FIGURA 13 – Mapa do <i>Caderno de Atividades – Bairro Alto Vera Cruz</i> (2006, p. 10-11)..	125
FIGURA 14 – Mapa da capa do <i>Caderno de Atividades – bairro Cachoeirinha</i> (2007)	126
FIGURA 15 – Mapa do <i>Caderno de Atividades – Bairro Cachoeirinha</i> (2007, p. 10-11)....	127
FIGURA 16 – Mapa da capa do <i>Caderno de Atividades – bairro Guarani</i> (2007).....	128
FIGURA 17 – Mapa do <i>Caderno de Atividades – bairro Guarani</i> (2007, p. 10-11).....	128
FIGURA 18 – Mapa da capa do <i>Caderno de Atividades – bairro Havaí</i> (2007).....	129
FIGURA 19 – Mapa do <i>Caderno de Atividades – bairro Havaí</i> (2007, p. 10-11)	130
FIGURA 20 – Mapa da capa do <i>Caderno de Atividades – bairro Santa Maria</i> (2007)	131
FIGURA 21 – Mapa do <i>Caderno de Atividades – bairro Santa Maria</i> (2007, p. 10-11)	131
FIGURA 22 – Mapa da capa do <i>Caderno de Atividades – bairro Santa Terezinha</i> (2007) ..	132
FIGURA 23 – Mapa do <i>Caderno de Atividades – bairro Santa Terezinha</i> (2007, p. 10-11)	132

FIGURA 24 – Mapa da capa do <i>Caderno de Atividades – bairro Tirol</i> (2007).....	134
FIGURA 25 – Mapa do <i>Caderno de Atividades – bairro Tirol</i> (2007, p. 10-11).....	134
FIGURA 26 – Contracapa do <i>Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra</i> (2007).....	135
FIGURA 27 – Mapa da capa do <i>Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra</i> (2007).....	137
FIGURA 28 – Mapa do <i>Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra</i> (2007, p. 10-11) ..	138
FIGURA 29 – Apresentação – <i>Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra</i> (2007, p. 1)	139
FIGURA 30 – Seção “A cidade e o bairro”, <i>Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra</i> (2007, p. 2-3).....	142
FIGURA 31 – Seção “Os primeiros tempos...”, <i>Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra</i> (2007, p. 2-3).....	144
FIGURA 32 – Seção “A luta do dia-a-dia”, <i>Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra</i> (2007, p. 6-7).....	146
FIGURA 33 – Seção “Nossos lugares”, <i>Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra</i> (2007, p. 8-9).....	148
FIGURA 34 – Seção “Nosso patrimônio”, <i>Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra</i> (2007, p. 12-13).....	150
FIGURA 35 – Seção “Eu e o bairro”, <i>Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra</i> (2007, p. 14-15).....	153
FIGURA 36 – Seção “Olhares”, <i>Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra</i> (2007, p. 16-17)	154
FIGURA 37 – Seção “O amanhã...”, <i>Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra</i> (2007, p. 28-19).....	156
FIGURA 38 – Ficha técnica, <i>Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra</i> (2007, p. 20)	158

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Lista de acepções da expressão ‘ação educativa’	45
QUADRO 2 – <i>Caderno de Atividades</i> , cores e ilustradores	120
QUADRO 3 – <i>Caderno de Atividades</i> : seções e propostas de atividades.....	159

ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Alfabetização científica

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEUs – Centros Educacionais Unificados

CNM – Cadastro Nacional de Museus

CPPA – Comissão Permanente de Política de Acervo

E. E. – Escola Estadual

E. M. – Escola Municipal

EJA – Educação para Jovens e Adultos

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FaE – Faculdade de Educação

GEENF – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação da Ciência

GTs – Grupos de Trabalhos

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museu

ICOM – Conselho Internacional de Museu

Iphan – Instituto do Patrimônio Histórico Nacional

MEC – Ministério da Educação

MES – Ministério da Educação e Saúde

MHAB – Museu Histórico Abílio Barreto

MHN – Museu Histórico Nacional

MinC – Ministério da Cultura

MINOM – Movimento Internacional para uma Nova Museologia

MN – Museu Nacional

ONGs – Organizações não governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PC – RMEBH – Proposições Curriculares Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIDESC – Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PMBH – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

PNEM – Política Nacional de Educação Museal

PNM – Política Nacional de Museus

PNSM – Plano Nacional Setorial de Museus

PPGE FaE/UEMG – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais

ProPed – Programa de Pós-Graduação em Educação

RMEBH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SAEHN – Seção de Assistência do Ensino de História Natural

SBM – Sistema Brasileiro de Museus

SEBRAMUS – Seminário Brasileiro de Museologia

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (atual Iphan)

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	27
CAPÍTULO 1: A trajetória de construção do objeto de pesquisa e as primeiras incursões no campo	33
1.1 A escolha do objeto.....	33
1.2 Buscas no campo pesquisado.....	36
1.3 Ação educativa e materiais educativos de museus	43
1.4 Percursos na interface dos campos do patrimônio, do museu e da educação no contexto de cidade	47
1.5 Campo museal e educação	54
1.6 De volta ao objeto de pesquisa.....	61
CAPÍTULO 2: “Onde mora a minha história?”: um projeto inovador no museu revitalizado	63
2.1 Um breve recuo no tempo: Abílio Barreto e a memória da cidade	65
2.2 Tempo de mudanças e o desafio da reinvenção.....	67
2.3 Setor educativo: inserção do MHAB na cidade.....	72
2.4 Programa de Educação Patrimonial do MHAB.....	79
2.5 Materiais educativos do MHAB	82
2.5.1 <i>Caderno pedagógico</i>	82
2.5.2 <i>Álbum MHAB</i>	82
2.5.3 <i>Almanaque MHAB</i>	85
2.5.4 <i>Casarão do MHAB – Museu da Cidade: Caderno de Visitação</i>	89
2.5.5 <i>Caderno de Atividades</i>	91
CAPÍTULO 3: “Onde mora a minha história?” e o diálogo do MHAB com a cidade	93
3.1 Concepção do projeto	93
3.2 Desenvolvimento do projeto	98
3.2.1 <i>Produção dos Cadernos de Atividades</i>	107
3.3 Avaliação do projeto	111

CAPÍTULO 4: O que as narrativas escritas e visuais dos <i>Cadernos de Atividades</i> revelam sobre educação patrimonial.....	115
4.1 Produção de publicações: um trabalho de equipe multidisciplinar	115
4.2 Conteúdo, forma e a missão editorial	117
4.3 Capas dos <i>Cadernos de Atividades</i>	119
4.4. Miolo dos <i>Cadernos de Atividades</i>	120
4.5 Mapas ilustrativos (da capa e do miolo) dos <i>Cadernos de Atividades</i>	122
4.6 Contracapas dos <i>Cadernos de Atividades</i>	134
4.7 Narrativas escritas e visuais do <i>Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra</i>	136
4.7.1 Mapas ilustrativos do Aglomerado da Serra.....	136
4.7.2 Apresentação.....	139
4.7.3 A cidade e o bairro.....	142
4.7.4 Os primeiros tempos... ..	143
4.7.5 A luta do dia a dia	145
4.7.6 Nossos lugares	147
4.7.7 Nosso patrimônio.....	149
4.7.8 Eu e o bairro.....	152
4.7.9 Olhares	153
4.7.10 O amanhã... ..	156
4.7.11 Ficha técnica	158
4.8 Atividades propostas	159
4.9 Considerações finais.....	162
REFERÊNCIAS	171
Fontes	171
Textos técnicos	172
APÊNDICE	183
Roteiros de entrevistas.....	183
1 – Roteiro para entrevista com a coordenadora do Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB), Isabela Tavares Guerra.....	183
2 – Roteiro para entrevista com Vanessa Barboza de Araújo, ex-educadora do museu que participou da construção do Programa de Educação Patrimonial do MHAB	186

INTRODUÇÃO

Em meio a tantas indagações sobre o papel das instituições culturais nas sociedades contemporâneas, os museus históricos repensam seus discursos, memórias, esquecimentos e relações com a comunidade e com a escola. O incentivo de políticas públicas para que museus assumam o compromisso com a democratização tem fortalecido o debate sobre os desafios e as potencialidades da instituição museal no atendimento a um público muito expressivo, ou seja, crianças e jovens. Com setores educativos em atuação, muitos museus oferecem a alunos e professores que os visitam, além de exposições, oficinas e cursos, diversos materiais impressos e digitais, como cartilhas, livros, cadernos, folderes, revistinhas, guias, catálogos e jogos, dentre outros. Entretanto, são recentes e, ainda, escassas as pesquisas nesse campo, o que desperta o interesse em estudar os materiais educativos produzidos em museus, que tantas contribuições podem trazer à formação de cidadãos críticos e participativos no que se refere ao patrimônio¹ e à memória² de sua comunidade, cidade ou de locais em outras escalas espaciais, temporais e culturais das sociedades.

Museu e educação têm uma longa história de aproximações. No entanto, a construção do campo teórico nessa área apresenta aspectos ainda a serem explorados pela investigação científica (BRAGA, 2016; FERNANDES; ARAÚJO, 2013; COSTA, 2008), o que será tratado no Capítulo 1 deste trabalho. Na visão de Scifoni (2017), o uso de diferentes denominações – educação museal, educação patrimonial, ação educativa em museus, educação para o patrimônio – sinaliza a fragmentação na área, o que representa um obstáculo para o avanço e a consolidação de uma base conceitual que ainda se mostra incipiente. A autora argumenta que é preciso buscar uma renovação na elaboração de práticas nesse campo para superar abordagens tradicionais e conservadoras, o que, segundo ela, só será possível com investimento no campo conceitual e em reflexão crítica. Nesse sentido, Scifoni (2017) defende a necessidade de se produzirem materiais educativos que contribuam para que os alunos se reconheçam como sujeitos de sua própria história e cultura e para que sejam capazes de agir em busca de transformações necessárias.

Como jornalista da área de produção de publicações dirigidas a alunos e professores da Educação Básica (ver Capítulo 1), senti-me motivada a desenvolver pesquisa situada no arco de minha atuação profissional, que interliga a comunicação e a educação. As publicações

¹ O conceito de patrimônio é abordado nos Capítulos 1 (CHAGAS, 2006; IPHAN, 2021) e 4 (GONÇALVES, 2005).

² O conceito de memória é abordado nos Capítulos 1 (NORA, 1993) e 4 (HALBWACHS, 1990).

impressas (*Cadernos de Atividades*) do projeto *Onde mora a minha história?* do Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB), em Belo Horizonte, Minas Gerais, despertaram meu interesse por sua vinculação a um projeto inovador de instituição considerada um “museu de cidade”, no sentido de ser um patrimônio cultural de todos os cidadãos, dedicando-se ao que é significativo para a construção e a transformação da cidade (MENESES, 1985).

Nesse projeto, realizado de 2005 a 2007, o MHAB apresentou às escolas municipais proposta de parceria para realizar uma pesquisa histórica sobre os bairros, uma exposição na comunidade, além de produzir materiais educativos. Participaram do projeto nove escolas, uma de cada Regional Administrativa de Belo Horizonte. Os *Cadernos de Atividades* foram produzidos *com* professores e alunos, não *para* esse público, como ocorre habitualmente. Esses materiais contam a história de bairros (Aglomerado da Serra, Alto Vera Cruz, Cachoeirinha, Guarani, Havaí, Santa Maria, Santa Terezinha, Serra Verde e Tirol) que pouco aparecem em publicações direcionadas à educação escolar sobre a história de Belo Horizonte; são bairros que se formaram e cresceram no alto das serras e na periferia da cidade em condições precárias para abrigar os excluídos do processo de urbanização.

Por seu caráter inovador, *Onde mora a minha história?* recebeu, em 2008, o primeiro lugar no Prêmio Darcy Ribeiro, concedido pelo Ministério da Cultura por meio do então Departamento de Museus. É importante destacar que esse projeto foi desenvolvido em período marcado pela dinâmica nos campos patrimonial e museológico o qual resultou em iniciativas e políticas públicas no país. A partir da Política Nacional de Museus (PNM), de 2003, foram criados o Sistema Brasileiro de Museus (SBM), em 2004, e o Cadastro Nacional de Museus (CNM) em 2006. Já o Estatuto de Museus e o Ibram foram criados em 2009.

Tendo como base essas considerações, dei início à pesquisa exploratória para verificar a pertinência do estudo e buscar uma delimitação para a análise do objeto. As “navegações” em *sites* dedicados à produção acadêmica, com base em palavras-chave, mostraram-me que o campo para a pesquisa de materiais educativos de museus está aberto à investigação, apresentando lacunas a serem exploradas, o que sinaliza a relevância de estudo com essa temática. Encontrei em Meneses (2018, 2011, 2009, 2003, 2000, 1992, 1985), Dutra (2018), Costa (2017, 2008), Marandino *et al.* (2016), Vygotsky (2010), Chagas (2007, 2006), Freire (2005, 2004, 1992), Nora (1993) e Le Goff (1990) referências fundamentais para o estudo.

As minhas “navegações” seguiram também a rota dos campos editorial e da comunicação (BRINGHURST, 2018; RIBEIRO, 2016; CHARTIER, 2011; SCALZO, 2011; ALI, 2009; HASLAM, 2007), pois

Para conseguir transmitir e expressar as ideias do conteúdo, é preciso manipular e equilibrar todos os componentes: mensagem, linguagem, imagens, tipografia, espaço, cor, sequência, contrastes, ordem e tudo o mais para orquestrá-los em um todo visualmente unificado e intelectualmente consistente. Não tem muito a ver com “arte”. Mas tem tudo a ver com comunicação (ALI, 2009, p. 96).

Essa rota de navegação chamou minha atenção para a importância de incluir na análise dos *Cadernos de Atividades* elementos da área de produção de publicações (revistas e livros) no que se refere à edição de texto e ao *design* editorial. Além disso, pude perceber que o *design* editorial, em publicações destinadas à educação, ainda é campo pouco pesquisado (MORAES, 2010).

Essa pesquisa inicial possibilitou a formulação da seguinte pergunta: qual é a perspectiva de educação patrimonial revelada pelas publicações (*Caderno de Atividades*) do projeto *Onde mora a minha história?* Ressalto desde já que, ao considerar o circuito de produção e recepção de publicações, meu estudo limita-se ao âmbito da produção das publicações.

Trata-se de um estudo qualitativo, cuja abordagem metodológica apresenta como uma de suas características a natureza predominantemente descritiva dos dados coletados:

Descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos (PATTON, 1986, p. 22 *apud* ALVES, 1991, p. 54).

Sandín Esteban (2010) considera o pesquisador como o principal instrumento de investigação em sua interação com a realidade para coletar e interpretar dados. Segundo Alves (1991), em contraposição ao paradigma positivista, os pesquisadores qualitativos argumentam que no processo de investigação não há neutralidade e independência entre sujeito e objeto.

[...] a realidade é uma construção social, da qual o pesquisador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos numa perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações do tipo estatístico (ALVES, 1991, p. 55).

Considerando as publicações do projeto como uma unidade de análise, a pesquisa apresenta-se delimitada e com contornos claramente definidos, constituindo-se um estudo de caso:

Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e

as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-19).

Na fase de investigação focalizada (ALVES, 1991), foi feita a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com historiadores que participaram da concepção e da implementação do programa e do projeto e da produção das publicações, além de análises documentais do Programa de Educação Patrimonial do MHAB e do projeto *Onde mora a minha história?*

A seguir, na fase de análise, foi feita a triangulação dos dados coletados por meio de diferentes procedimentos de pesquisa, como é de praxe em um estudo de caso, a fim de verticalizar e aprofundar o conhecimento sobre determinado problema.

A metodologia adotada pretendeu, portanto, atender ao objetivo geral da pesquisa, que é identificar e analisar elementos que configuram a perspectiva de educação patrimonial presentes nos materiais educativos do projeto *Onde mora minha história?*, do MHAB, e cumprir estes objetivos específicos:

- a) Situar o projeto *Onde mora a minha história?* e suas publicações no contexto histórico do MHAB e de seu setor educativo.
- b) Compreender a construção conceitual e a trajetória metodológica do projeto e da produção de suas publicações.
- c) Analisar as publicações (*Cadernos de Atividades*) do projeto, considerando suas narrativas escritas e visuais.

Considero que os resultados da pesquisa podem trazer contribuições para a análise de publicações de museus e, também, para orientar a produção de materiais educativos.

Este texto é estruturado como descrito a seguir. No primeiro capítulo, depois de contar a minha afinidade com o campo editorial, apresento um consolidado dos achados em minhas “navegações” na internet sobre o tema pesquisado e rememoro pontos referenciais para a investigação. No segundo capítulo, faço um recuo no tempo a fim de compreender a intensa movimentação vivida no MHAB em sua trajetória para afirmar-se como museu de cidade, em sintonia com mudanças que se processavam no campo museológico e da educação à época. Detenho-me, especificamente, no chamado *processo de revitalização do museu* (de 1993 a 2003), ao destacar o trabalho do setor educativo com seus projetos e a construção do Programa de Educação Patrimonial, tendo como referência os princípios da pedagogia crítica. O terceiro capítulo é dedicado à metodologia que possibilitou a realização do projeto em parceria com escolas municipais e destaca o processo de produção das publicações.

Apresento a análise das narrativas escritas e visuais dos *Cadernos de Atividades* no quarto capítulo. Proponho, no início, uma reflexão sobre o processo colaborativo da produção de publicações ao enfatizar o papel do *design* editorial na produção do objeto livro. A seguir, analiso as capas das publicações, os mapas ilustrativos dos bairros e as contracapas. Como o miolo das diferentes publicações do projeto apresenta a mesma estrutura do ponto de vista do conteúdo e do *design* editorial, optei por uma delas para fazer a análise das narrativas escritas e visuais. Escolhi o *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, por minhas vivências na Serra, bairro que estabelece fronteira com o Aglomerado. Nessa análise, busco, em diversos momentos, comparar o *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra* com os demais *Cadernos*, na tentativa de verificar mudanças de uma publicação para outra, em suas reescritas ou mudanças de *layout*, voltadas ao aprimoramento do material.

Resta registrar que esta pesquisa foi desenvolvida no período da pandemia de Covid-19, quando muitos de nós nos recolhemos em casa. Com escolas, museus, bibliotecas e outras instituições fechadas, a cidade parece ter sido silenciada, apagada de nossas vidas; talvez, por isso mesmo, tão desejada. A pandemia mudou o nosso dia a dia, afetou nossos planos, estudos e trabalhos, trazendo-nos reflexões, medos, inquietações e interrogações sobre o que vivemos hoje e viveremos amanhã. Como não poderia ser diferente, a pesquisa³ guarda as marcas desse tempo estranho, em crise sanitária, econômica, política, social, educacional etc., de um Brasil desgovernado, sendo destruído diante de nossos olhos e perdendo, tragicamente, centenas de milhares de seus cidadãos.

³ A pesquisa de campo foi interrompida em 18 de março de 2020, quando o MHAB fechou por causa da pandemia de Covid-19. Solicitei entrevistas a cinco profissionais que participaram do programa e do projeto, sendo que duas se dispuseram a contribuir com a pesquisa. As entrevistas foram feitas a distância (*e-mail* e áudio do WhatsApp). Só consegui a coleção completa dos *Cadernos de Atividades* em 13 de outubro de 2020, quando a coordenadora do MHAB, Isabela Tavares Guerra, emprestou-me quatro publicações esgotadas para distribuição ao público que fazem parte de seu acervo pessoal (*Caderno de Atividades* dos bairros Alto Vera Cruz, Cachoeirinha, Santa Maria e Serra Verde). A pesquisa bibliográfica foi bastante prejudicada pela falta de acesso às bibliotecas, pois nem tudo encontra-se na internet. Nesse período, os encontros com minha orientadora ocorreram virtualmente, o que possibilitou descobrir, juntamente com ela, novos caminhos para a pesquisa.

CAPÍTULO 1: A trajetória de construção do objeto de pesquisa e as primeiras incursões no campo

Começo este capítulo contando minha afinidade com o campo editorial, razão pela qual escolhi como objeto de pesquisa os *Cadernos de Atividades* do projeto *Onde mora a minha história?* do MHAB. Depois, apresento um consolidado dos achados em minhas “navegações” na internet sobre o tema pesquisado e procuro refletir sobre a complexidade dos materiais educativos produzidos em museus. Rememoro, mais adiante, pontos referenciais para a minha investigação e faço um passeio pelos caminhos para a construção de conceitos e políticas nos campos do museu e do patrimônio.

1.1 A escolha do objeto

Como objetos tridimensionais, livros, revistas e cadernos atraem o leitor não só pelo texto, mas, também, por seus formatos, cores, texturas, formas e tamanhos das letras, imagens e arranjo harmonioso de tudo isso nas páginas.

Desde a infância, publicações me interessam. Além dos livros de contos de fadas, uma das minhas paixões era *Better Homes and Gardens*,⁴ uma revista em inglês sobre vida em família, casa e jardim que chegava, por assinatura, onde eu morava na pequena cidade do interior de Minas Gerais. Apesar de nenhum de meus familiares saber esse idioma, todos se encantavam com essa revista de belas imagens e *design*. Considerada um *case* de sucesso da globalização de revistas, a americana *Better Homes and Gardens*, em suas aproximadas 300 páginas, possibilitou que eu ilustrasse meus cadernos escolares com imagens ali publicadas (ainda tenho exemplares que mostram os recortes feitos nas páginas). Além da minha letra redonda e pequena, meus cadernos exibiam imagens de pessoas, casas, móveis, carros, bolos, eletrodomésticos, latas de sopas da marca Campbell, enfim o *American way of life*⁵ que a indústria americana vendeu ao mundo pelos meios de comunicação; ideias a serem consumidas por crianças, jovens e adultos de diferentes línguas e culturas (sabendo ou não inglês). *Better Homes and Gardens*, que tanto me encantou na infância, tornou-se um caso

⁴ A revista *Better Homes and Gardens*, criada em 1922, continua em produção pela Meredith Corporation; dedicada aos temas casa, decoração, culinária, jardinagem e vida em família, é uma das revistas mais vendidas do mundo. Cf. BETTER HOMES AND GARDENS. *Homepage* inicial. 2021. Disponível em: <https://www.bhg.com/>. Acesso em: 26 ago. 2021.

⁵ *American way of life*: estilo de vida americano propagado a partir do período entre guerras e que se fortaleceu após a Guerra Fria. Expressa o nacionalismo criado no século XVIII, pautado pelos princípios da liberdade, pela busca da felicidade e pela crença dos direitos à vida.

emblemático para mim e despertou minha curiosidade, reflexão e muitos questionamentos sobre a mídia, seu alcance e consumo, principalmente, no caso do público infantil.

Ao longo do tempo, minha afinidade por revistas foi se consolidando ao compreender melhor as características desse tipo de publicação e as ricas possibilidades de leitura como decorrência do diálogo entre texto, imagem e *design*. Assim, em 1979, quando ingressei na Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero, São Paulo (SP), já tinha como foco o jornalismo de revista. No primeiro semestre do curso, comecei a trabalhar (isso naquela época era permitido) como *freelancer* na Editora Abril na capital paulista, o que era meu sonho por causa da diversidade de revistas e da minha vontade de aprender com profissionais de referência no mercado editorial que atuavam nas redações. Foi o início da minha trajetória em revistas, a maioria delas do segmento da educação,⁶ uma área que logo me interessou por sua relevância social e sua dimensão humana e sensível.

A entrada no campo de educação, por meio de revistas do segmento, aproximou-me da produção de materiais educativos destinados a alunos e professores. Muitos deles foram desenvolvidos por ONGs (principalmente ligadas à educação popular e à educação ambiental) e por órgãos públicos da área de educação. Paralelamente ao meu trabalho em revistas, participei da produção de materiais educativos (algumas vezes como repórter e redatora, outras como editora) juntamente com profissionais de diferentes áreas (educadores, geógrafos, biólogos, geólogos, cientistas sociais, redatores, revisores, ilustradores, *designers* e gestores de ONGs e do poder público etc.). Esse trabalho, que considero fruto de uma autoria coletiva, envolveu um desafiante exercício de fazer e refazer (por diversas vezes) com base em diferentes olhares dos vários sujeitos que participam direta ou indiretamente da produção do material. Em função desse trabalho, senti a necessidade de fazer um curso de produção editorial⁷ a fim de melhor me preparar para criar e desenvolver publicações na área educacional.

Nas revistas em que trabalhei, o museu sempre foi considerado um espaço importante de educação. No início dos anos 1990, a revista *Nova Escola*, editada pela Fundação Victor Civita, publicou uma série de reportagens sobre museus brasileiros em diferentes regiões do país. Com isso, visitei como repórter dessa revista alguns museus nas chamadas “cidades históricas” de Minas. Tive ainda muitas outras oportunidades de fazer matérias sobre museus e temas como memória, patrimônio cultural, cidade educadora,

⁶ Revistas *Nova Escola* e *Sala de Aula* (Fundação Victor Civita), *Revista da TV Escola* (MEC), *Revista Presença Pedagógica* (Editora Dimensão), *Revista do Professor* (Editora do Professor) etc.

⁷ Curso de Produção Editorial, Universidade de Livro (formação a distância), São Paulo (2014-2015).

histórias de cidade (seção “Que lugar é esse?”) nas diversas regiões brasileiras para a *Revista da TV Escola*, do MEC, onde trabalhei como repórter de 1995 a 2003. Como editora de revistas de educação, pude publicar artigos sobre museus e relatos de práticas docentes nessas instituições.⁸

Em visita ao Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB), conheci algumas de suas publicações que chamaram a minha atenção por qualidade gráfica, *design* e, sobretudo, propósito de contar a história da cidade para alunos e professores de uma forma que, à primeira vista, me parecia diferente e inovadora. É o caso das edições do *Álbum MHAB* com figurinhas que fazem referência ao acervo do museu, aos fatos, ao cotidiano vivido na capital mineira em diferentes épocas e às edições temáticas do *Almanaque MHAB* que mesclam informação, literatura e entretenimento.

As publicações do projeto *Onde mora a minha história?* sobre bairros de Belo Horizonte “encheram meus olhos”. Vi nesse material, feito por diferentes sujeitos (historiadores, professores, alunos, ilustradores e *designers*), a possibilidade de estudar o processo de concepção e produção de publicações de uma instituição museal que transpuseram seus muros e se deslocaram aos bairros que cresceram no alto das serras e na periferia da cidade para abrigar os excluídos do processo de urbanização, que pouco aparecem em publicações direcionadas à educação escolar.

Preciso confessar que demorei a encontrar meu objeto de pesquisa. De forma breve, conto aqui como se deu esse encontro que considero feliz. No segundo semestre de 2017, cursei a disciplina isolada “Educação das Sensibilidades: Cidade e Patrimônio” (PPGE FaE/UEMG)⁹ já pensando em preparar-me para o mestrado. Nessa disciplina, fui aluna da professora a Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman. Interessada na temática da cidade, antes mesmo de ser aprovada no processo seletivo do mestrado, passei a participar do grupo de Pesquisa (CNPq) Pólis e Mnemosine: Cidade, Memória e Educação, liderado pela Profa. Dra. Lana.

Meu projeto apresentado à banca de seleção do mestrado tinha como tema leituras da cidade feitas por jovens alunos moradores de vilas e aglomerados de Belo Horizonte. No entanto, os estudos e as vivências durante o primeiro semestre do curso foram desviando-me desse tema e aproximando-me de outro. Para isso foi fundamental ter assistido, por sugestão

⁸ MACEDO, Ana Maria Reis. O que a cidade ensina. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 19, n. 109, p. 16-23, jan./fev. 2013; BECHELANY, Camila Campelo. Exposição: onde o olhar e o pensar se encontram. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 19, n. 113, p. 72-77, 2013.

⁹ Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE FaE/UEMG).

de minha orientadora, ao exame de qualificação de Francilene Ramos Lourenço Soares, com sua pesquisa “Programa de Educação Patrimonial *Por dentro da história* na cidade de Contagem: um olhar sobre o programa a partir da análise da sua produção didática”, orientada pela Profa. Dra. Lana.

Durante o exame de qualificação, realizado em 28 de junho de 2019, surpreendi-me especialmente atenta às falas das professoras participantes e da aluna e, também, à análise dos materiais educativos apresentada. Foi quando percebi que a partir dali eu deveria começar um novo caminho, dessa vez em direção às publicações para crianças e jovens, que sempre me interessaram. Com apoio e estímulo de minha orientadora, investi na mudança do projeto e iniciei buscas por materiais sobre Belo Horizonte na Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais, até que me lembrei das publicações do MHAB as quais já conhecia em visitas ao museu.

Havia ainda um longo caminho pela frente. Perdi a conta das escritas e rescritas da pergunta da pesquisa, dos objetivos geral e específicos e da metodologia do projeto após, e mesmo durante, as sessões de orientação. Tudo isso foi um exercício muito desafiador para mim. Não é à toa que um verso de Cecília Meireles escrito numa das paredes do prédio do mestrado FaE/UEMG chamava tanto a minha atenção: “Hoje desaprendo o que tinha aprendido até ontem e que amanhã recomencerei a aprender. [...]. Esta frágil escola que somos, levanto-a com paciência dos alicerces às torres, sabendo que é trabalho sem termo” (MEIRELES, 2001, p. 1.442).

1.2 Buscas no campo pesquisado

Concordando com Luna (2002, p. 92) no sentido de que não se pode entrar em uma área de pesquisa “sem realizar (ou ter acesso a) uma boa revisão histórica de seus conceitos”, dediquei-me a pesquisar o campo de estudo que envolve a educação, a cidade, o patrimônio, o museu e seus materiais educativos.

A busca no *site* do Seminário Brasileiro de Museologia (SEBRAMUS), que se propõe um espaço de construção solidária e dialógica da Museologia no cenário nacional, mostrou-me que a educação tem lugar garantido nos debates desse campo. Em navegação guiada pelos Anais do IV Seminário, o último, de 2019, ao I Seminário, de 2014, identifiquei nos diferentes GTs, 53 artigos que apresentam em seus títulos e/ou palavras-chave referências

diretas à educação. Destaco que desses artigos apenas um¹⁰ refere-se a materiais educativos de museus. Nesse *site*, encontrei o artigo “Uma mirada para o passado: projetos educativos do Museu Histórico Nacional (1922-1960)” publicado por Costa nos Anais do III Sebramus, de 2017.¹¹ Mais à frente, voltarei a esse texto que trata de experiências pedagógicas desenvolvidas no passado.

Empreendi também buscas no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), dada a importância da instituição como espaço de interlocução dos pesquisadores da área educacional. A “navegação” no *site* da ANPED, da 39ª Reunião Anual da ANPED (2019), última até esta data, até a 24ª (2001), permitiu a identificação de oito artigos relacionados aos temas *museu e escola*, *educação patrimonial*, *educação museal* e *educação para o patrimônio* nas seguintes Reuniões Anuais:¹² 37ª (2015, dois artigos); 36ª (2013); 34ª (2011); 31ª (2008); 29ª (2006); 25ª (2002); 24ª (2001). Os artigos são relativos a pesquisas realizadas nas regiões Sul e Sudeste, sendo cinco no Rio de Janeiro, cidade onde se concentra o maior número de museus brasileiros. Destaco que nenhum dos artigos encontrados trata de materiais educativos de museus.

O trabalho de revisão tomou também outros cursos, como *sites* de universidades, revistas e eventos acadêmicos. Passo agora a me dedicar aos artigos que tratam de materiais educativos achados em minhas “navegações” nos *sites* citados.

Em seu artigo publicado na *Revista Teias*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Scifoni (2017) refere-se à antiga Portaria nº 230/2002 do Iphan, que instituiu a necessidade de Programa de Educação Patrimonial no âmbito da aprovação de projetos que interferissem em sítios arqueológicos e gerou diversas ações educativas para cumprimento dessa exigência. Segundo a autora, o que poderia ampliar as práticas de educação patrimonial acabou tornando-se excessiva produção de folhetos e cartilhas sobre arqueologia direcionada à escola pública sem relação com os conteúdos da sala de aula, em linguagem desvinculada de uma relação mais

¹⁰ MALHEIROS, Ubiraécio da Silva; MIRANDA, Dávison Cirilo Queiroz; MORAES; Rian Araújo, PEREIRA; Mônica de Nazaré da Costa. O jogo 3D como recurso pedagógico para a aprendizagem sobre arte pública. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE MUSEOLOGIA / SEBRAMUS, 3., 2017, Belém. *Anais* [...]. Belém: UnB, 2017. Disponível em: <http://www.sebramusrepositorio.unb.br/index.php/3sebramus/3Sebramus/paper/view/788/342>. Acesso em: 28 fev. 2019.

¹¹ O artigo foi apresentado no GT 10, intitulado “História e memória dos museus e da museologia no Brasil – Museologia e trabalho em museus: trajetórias, tendência”, do III Sebramus, realizado em 2017.

¹² Os artigos foram encontrados nos Grupos de Trabalhos (GTs) da ANPED: Educação de Pessoas Jovens e Adultos (GT 18); Educação Popular (GT 06); Currículo (GT 12); Formação de Professores (GT 08); Sociologia da Educação (GT14); Didática (GT04). Não foram encontrados artigos relacionados aos temas citados nas Reuniões Regionais de 2018 e 2016.

aprofundada com o patrimônio cultural. Nas palavras da pesquisadora, esse tipo de material mostra-se “estéril e pouco sensibilizador das questões de proteção da memória e do patrimônio” (SCIFONI, 2017, p. 9). Ela também critica os materiais educativos com ênfase em informação e ludicidade (cruzadinhas, jogo dos sete erros, ligue os pontos etc.) e questiona se tais atividades sensibilizam as novas gerações para a preocupação com a memória coletiva ou com o patrimônio. Scifoni (2017) defende que “o compromisso da educação patrimonial deve superar a ideia de transmissão de cultura e da informação, para entendê-lo como processo de formação de consciência crítica sobre a realidade” (SCIFONI, 2017, p. 13). Ela espera que a Instrução Normativa nº 01, de 2015, que substitui a Portaria nº 230/2002, mude o tratamento dado às ações educativas, uma vez que há agora a exigência de um Plano Integrado de Educação Patrimonial, que deve explicitar a sua concepção, metodologia e forma de implementação.

Cury (2013), em artigo publicado na *Ensino Em Re-Vista*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), também reflete sobre os materiais (com ou sem uso de tecnologia) baseados em práticas de memorização ou de lazer, como jogo da memória, quebra-cabeça, caça-palavra, cruzadinha, liga-pontos, folha para colorir, caça ao tesouro etc. A autora argumenta que essas práticas são

[...] supostas respostas à crítica que se faz aos museus como “lugar de coisa velha”, monótono e, chato. Se há reformulações a serem feitas na forma como o museu se comunica com o público, certamente recorrer à indústria do entretenimento como modelo não é exatamente uma solução, ao contrário, é esquivar-se do problema ou distanciar-se do que seria a problemática do museu e seu papel social (CURY, 2013, p. 14).

Em artigo da *Educação em Revista*, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Costa (2008) parte de materiais pedagógicos produzidos pelos museus para perceber concepções de história, memória e aprendizagem instrumentalizadas pelos museus com o objetivo de educar. Para seu estudo, ela selecionou materiais das seguintes instituições: Museu Imperial (Petrópolis, RJ); Museu Histórico de Santa Catarina (Florianópolis, SC); Museu Castro Maya (Rio de Janeiro, RJ).

No Museu Imperial, a pesquisadora analisou uma ficha didática, produzida nos anos de 1980, para ser preenchida pela criança em espaços pontilhados. As atividades propostas (completar o desenho da fachada do prédio do museu, escrever uma frase com informações pontuais sobre a visita etc.) são pautadas por observação, cópia e memorização de

informações factuais, revelando as marcas de uma concepção objetivista da aprendizagem segundo Costa (2008). A pesquisadora lembra que o Museu Imperial foi pioneiro na aplicação da educação patrimonial no Brasil, tendo sediado o I Seminário de Educação Patrimonial, em 1983. A partir de então, a diretora da instituição, Maria de Lourdes Horta, teve importante atuação na divulgação dos pressupostos da metodologia, como no trabalho referencial em que a educação patrimonial foi definida como “um processo permanente e sistemático educacional, centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6). Com atividades de observação, registro, exploração e apropriação, essa metodologia deveria propiciar o desenvolvimento de habilidades e conceitos a partir do objeto, a fim de possibilitar ao indivíduo a leitura do mundo levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Costa (2008) destaca que

[...] o descompasso entre a metodologia e a ficha reproduzida pode demonstrar, entre vários fatores, a dificuldade em romper não apenas com os métodos de ensino, mas, sobretudo, com uma concepção de História que privilegia a informação e o fato em detrimento das habilidades e dos contextos (COSTA, 2008, p. 225).

Nos anos de 1990, o Museu Imperial editou dois livros destinados ao público infantil: *Uma princesa de fibra...* (1997); *D. Ratão, um rato brasileiro* (1999). Escrito por Maria de Lourdes Horta e ilustrado por Pedro Mazzillo Costa, *Uma princesa de fibra...* foi produzido com o objetivo de acompanhar a exposição do bicentenário do nascimento da imperatriz D. Leopoldina. A narrativa do livro, que se estende por 12 páginas, enfatiza detalhes da vida da princesa ao evidenciar suas qualidades, como inteligência, coragem, firmeza e atitude de defensora do Brasil, mesmo sendo uma estrangeira. Costa (2008) observa que o livro traz apenas duas interlocuções com o leitor por meio de perguntas factuais e baseadas em conhecimentos prévios:

- “Você sabe como ela se chamava e onde ela nasceu?” (HORTA, 1997, p. 1).
- “Era o dia 7 de setembro de 1822. Você sabe o que aconteceu então?” (HORTA, 1997, p. 13).

A autora destaca a ilustração da última página do livro:

Leopoldina aparece como uma miragem entre as nuvens, sendo aclamada por uma multidão, na qual se destacam, em primeiro plano, as imagens de um índio, um branco e um negro. A democracia racial sorri para o estrangeiro. O tempo presente é referenciado pelos edifícios, que separam o “povo” da imagem da Princesa. Os braços erguidos com punhos cerrados de dois personagens indicam luta. Pela liberdade. Qual liberdade? (COSTA, 2008, p. 226).

O segundo livro, *D. Ratão, um rato brasileiro*, é de autoria de Maria de Lourdes Horta, com ilustrações de Cláudia Nunes. Com 18 páginas e impresso em preto e branco, sua narrativa é centrada na visita de uma família de ratos que chega ao Museu Imperial em uma liteira trazida por ratos escravos. D. Ratão decide brincar de imperador e, para isso, usa os símbolos imperiais: a coroa, o manto e o cetro. Segundo a pesquisadora, “O episódio de destaque é a abolição da escravidão na Ratolândia que a princesinha faz em resposta a [...] um bando de camundonguinhos pretos [...] [que] estavam chorando e pedindo para serem libertados!” (COSTA, 2008, p. 226).

Costa (2008) relata que há dois momentos de interlocução com o leitor. Na primeira página, é solicitado à criança escrever seu nome e a data da visita ao museu. Na última, há uma atividade de ligar pontinhos da serpe acompanhada destas perguntas: “Você já viu esse animal? Aonde?” (HORTA, 1999). Há, ainda, a sugestão de colorir os desenhos do livro, escrever uma aventura do D. Ratão, criar uma música ou desenhar um palácio para ele e fazer uma coroa para a própria criança.

A pesquisadora conclui que ambas as publicações analisadas não utilizam os princípios da educação patrimonial do Museu Imperial em sua construção textual.

A despeito das profundas reavaliações historiográficas das últimas décadas, o museu reitera a interpretação dos ‘fatos’ como resultantes de ações individuais, que não permitem compreender os cenários, nem os processos de mudança e permanência. Neste sentido, a proposta da autora de que os leitores se compreendam como sujeitos históricos é dificultada pela abordagem dos materiais (COSTA, 2008, p. 227).

No Museu Histórico de Santa Catarina, Costa (2008) analisou a revista em quadrinhos *Uma aventura no Museu!* (2004), escrita por Renato Gomes Tapado e ilustrada por Juliana Cardin. Essa publicação, de 22 páginas policromáticas e com capa dura, conta a história das crianças Paula e Beto que vão ao museu fazer uma pesquisa para a escola e lá encontram as estátuas falantes o Tempo (homem) e a Memória (mulher). Costa (2008) observa que os nomes Tempo e Memória parecem não ter relação com a abordagem conceitual; não há tratamento de questões de temporalidade histórica, a não ser de referência cronológica, assim como não há nenhuma discussão sobre a memória preservada no museu ou sobre a existência de outras memórias.

Costa (2008) analisou, ainda, *As coleções de Raymundo*, material do Museu Castro Maya concebido e escrito por Vera Beatriz Junqueira (s. d.). Trata-se de uma pasta com capa dura e com fichas em seu interior. A capa exhibe uma montagem de fotografias pessoais do colecionador Raimundo Castro Maya, e a contracapa traz uma breve apresentação de sua biografia com episódios de vida. A criança é convidada a conhecer os fatos da vida do

coleccionador e a fazer uma ordenação temporal de seus objetos, sinalizando, portanto, a interatividade. Fazem parte do material pranchas com temáticas variadas (coleccionismo, biblioteca, coleção Brasileira, arte europeia, Portinari e Debret), sem numeração, que asseguram a flexibilidade na leitura e o manuseio do material pela criança. Compostas por um texto informativo e sugestões de atividades variadas ligadas à apreciação estética, as pranchas têm espaços para o leitor escrever ou desenhar, estimulando-o a imaginar e criar. O material também contempla a história da Chácara do Céu, onde está situado o museu. Segundo Costa (2008), os textos de *As coleções de Raymundo* são estruturados de forma a contextualizar e problematizar os conceitos com uma preocupação em pensar a formação do colecionador, da coleção, do acervo e dos museus.

“Estamos mesmo a ouvir-te, Tom? Uma análise de um material educativo do Instituto Tom Jobim” é o título do artigo de Dutra e Melo (2018), publicado nos anais do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada de Ensino de História e Educação. As autoras analisam *O Observador da Natureza – Caderno o Professor*, que foi elaborado para acompanhar a exposição *Tom Jobim, música e natureza* produzida pelo Instituto Tom Jobim e inaugurada em 2012.

Dutra e Melo (2018) explicam que construíram uma estrutura analítica nas quatro dimensões a seguir: 1) informações gerais; 2) focos de ensino; 3) abordagem comunicativa; 4) competências mobilizadas. Na primeira dimensão, as pesquisadoras se dedicaram a colher informações como: objetivo do material; autoria; ano de publicação; público-alvo; natureza do material (caderno, livro, revista, CDR etc.); tipo de suporte (digital, escrito, jogos etc.); identificação da presença de atividades didáticas; áreas do conhecimento abordadas; níveis de ensino destinados; disciplinas/áreas do conhecimento contempladas em cada atividade.

A segunda dimensão (focos de ensino) é voltada ao detalhamento de cada atividade sugerida, para que se infiram as intenções do professor por meio de sugestões e orientações explícitas no material como: criar um problema; explorar a visão dos estudantes; introduzir e desenvolver ideias científicas; oferecer oportunidades aos estudantes de falar, pensar, criar e ou aplicar ideias científicas; analisar os conteúdos abordados em determinadas áreas de saber.

A terceira dimensão é pautada pela identificação do tipo de abordagem comunicativa sugerida e/ou possibilitada pelas atividades. O conceito de “abordagem comunicativa” (MORTIMER; SCOTT, 2002, p. 287) fornece a perspectiva de como o professor trabalha as intenções e o conteúdo do ensino por meio das diferentes intervenções pedagógicas que resultam em diferentes padrões de interação. Mesmo considerando que a pesquisa desenvolvida não incide sobre os discursos em sala de aula, as autoras compreendem que as

propostas de atividade sugerem tipos de interação entre professor e aluno e interpares, podendo oferecer indícios acerca da perspectiva educativa que norteia o material analisado. A quarta e última dimensão (competências mobilizadas) está relacionada à identificação dos sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato) mobilizados e às competências demandadas e/ou a serem desenvolvidas pelos alunos de modo a cumprir os desafios de cada atividade.

Em análise parcial do material educativo, Dutra e Melo (2018) destacam a diversidade de estratégias pedagógicas no material com o objetivo de favorecer a construção de significados acerca da obra de Tom Jobim e de diferentes temáticas abordadas diante de dez canções do maestro. As atividades propostas contemplam estas áreas de conhecimentos: Língua Portuguesa; Geografia; Artes (visuais e plásticas); Ciências; História. Segundo as autoras, muitos dos temas propostos mantiveram relação estreita com a temática da exposição *Tom Jobim, música e natureza*. Entretanto, observam que, nas atividades propostas,

[...] percebe-se nitidamente um aproveitamento maior dos conteúdos das letras das canções do que na música propriamente dita, nomeadamente, nas suas componentes musicais (a melodia, harmonia, ritmo, os instrumentos musicais, etc.). Muitos críticos sobre o ensino de música nas escolas tendem a apontar essa prática como utilitarista. A combinação entre a letra e a melodia que compõem a canção poderia ser objeto de maior investimento nas atividades, permitindo uma imersão no universo musical que compõe a maior parte do acervo do Instituto e nas suas relações com as outras artes. Outra dimensão negligenciada é a exploração, mesmo que através de mera observação de imagens, dos instrumentos musicais que estão presentes numa dada canção, e ou que fazem parte da cultura material de uma região ou país (DUTRA; MELO, 2018, p. 636).

As pesquisadoras finalizam o artigo enfatizando que materiais pedagógicos instrucionais e conteudistas costumam ter uma forte adesão dos professores, mas lembram que isso pode inibir um olhar mais polifônico – a essência da criação e da apreciação artística e estética. Dutra e Melo (2018) propõem que museus e centros culturais, independentemente de suas tipologias, engendrem processos de aprendizagens que ultrapassem as disciplinas do currículo e permitam, assim, compreensão mais holística do mundo dos saberes.

Continuando as buscas sobre materiais educativos de museus, encontrei referências ao trabalho do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação da Ciência (GEENF), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Os pesquisadores do GEENF argumentam que é preciso adotar uma base teórica metodológica para a análise desses materiais. Nesse sentido, citam pesquisas (em fase de andamento), como a dissertação de mestrado de Juliana Rodrigues e a tese de doutorado de Márcia Lourenço, nas quais são analisados materiais educativos de museus de ciências, tendo como perspectiva teórico-metodológica a alfabetização científica (AC). Entendida como um processo contínuo

ao longo da vida, a alfabetização científica pressupõe o conhecimento de conceitos científicos básicos, noções de epistemologia e conscientização das complexas relações entre ciência, tecnologia e sociedade, almejando o posicionamento dos cidadãos (CERATI, 2014). Nas pesquisas citadas, são utilizados indicadores de alfabetização científica como uma ferramenta de análise e monitoramento que permite identificar elementos promotores da AC nos materiais educativos: a) indicador científico (material com oferta de suporte para que o usuário construa conhecimento científico); b) indicador institucional (presença no material de informações sobre a instituição científica que concebeu o material, atividades científicas que desenvolve e suas funções social, cultural e histórica); c) indicador interface social (capacidade do material de estimular a compreensão e aplicação do conhecimento científico em situações cotidianas e também as consequências que esse conhecimento pode desencadear para a atual e as futuras gerações; d) indicador estético-afetivo (capacidade de despertar emoções, sensações, observações no usuário).

A análise inclui identificação, descrição e caracterização dos materiais com base em dados obtidos por meio de entrevistas aos conceptores, observações e registros dos materiais, da análise documental sobre os mesmos, e entrevistas e observações do público quando utilizam essas produções.

1.3 Ação educativa e materiais educativos de museus

No final do século XIX os setores educativos de museus da Inglaterra passaram a organizar *kits* de objetos para empréstimo às escolas, como caixas com os espécimes de animais empalhados, fósseis, rochas etc. (MARTINS, 2011). No início do século XX, por influência da Escola Nova, os museus brasileiros passaram a disponibilizar materiais educativos para empréstimos às escolas, a exemplo do que ocorria em outros países (MARTINS, 2011).

Ao longo dos anos, a crescente elaboração desses materiais pelos setores educativos tem revelado uma produção singular dos educadores dos museus, segundo o livro *A Educação em Museus e os Materiais Educativos* (MARANDINO *et al.*, 2016), produzido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação da Ciência (GEENF), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). O livro expressa a aposta do GEENF de que

[...] por meio da produção e do uso de materiais educativos nos museus, os educadores de museus fortalecem suas ações, empoderam os setores educativos e criam uma identidade própria do “educador do museu” (MARANDINO *et al.*, 2016, p. 7).

Em estudo sobre a tipologia das ações educativas em museus brasileiros, Cabral (2006) mostra que, no universo de 192 museus (que responderam ao questionário da pesquisa), as ações educativas podem ser assim listadas: visitas de escolares; visitas de público em geral; exposições itinerantes; capacitação de professores; programas de portadores de necessidades especiais; oficinas; museu vai à escola; programa para as famílias, programas de inclusão sociocultural. De acordo com estimativa do Departamento de Museus e Centros Culturais do Ministério da Cultura, o Brasil possuía cerca de 2000 museus em 2006, época em que a pesquisa de Cabral foi realizada.

É interessante observar que a produção de materiais educativos em museus não esteja elencada entre as ações educativas apontadas pelo estudo, mesmo considerando que esses materiais possam fazer parte da capacitação de professores e de outras iniciativas listadas.

No entanto, a produção de materiais educativos de museus parece encontrar guarita em definições de “ação educativa”. Nesse sentido, a seguir, reproduzo o quadro elaborado por Bandeira (2013, p. 178) em seu artigo “Ação educativa e mediação: questões de investigação”.

QUADRO 1 – Lista de acepções da expressão ‘ação educativa’

Fonte	Definição de ação educativa
GAMA, Rita. Programa educativo Oi Futuro – compartilhando experiências em mediação. In: FONTES, Adriana; GAMA, Rita. (org.). Reflexões e experiências. 1º Seminário OI Futuro.	Campo de recepções poéticas, negociações e construção de sentido, com tolerância, respeito e acolhimento da opinião alheia, conectando um ponto de vista com o outro; estimular e instigar os visitantes, atentar para as observações e as opiniões, compartilhar as experiências, num exercício de cidadania, para possibilitar a construção de saberes e de um olhar crítico.
GLOSSÁRIO. Revista Museu. Disponível em: http://www.revistamuseu.com.br/glossario/glos.as p. Acesso em: 2 maio 2013. ¹³	Procedimentos que promovem a educação no museu. O acervo é o centro destas atividades; Propostas de transmissão de conhecimento dogmático ou para ampliar a participação, reflexão crítica e transformação da realidade social; Propostas que visam assegurar a ampliação das possibilidades de expressão de indivíduos e grupos nas diferentes esferas da vida social; Atividades que objetivam oferecer benefícios para a vida em sociedade, em última instância, fortalecem o papel social dos museus.
JULIÃO, Letícia (coord.). <i>Cadernos de diretrizes museológicas 2: mediação em museus: curadorias, exposições, ação educativa</i> . Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2008.	Contemplam os elementos fundamentais do processo de comunicação, além da preservação e da investigação, forma o pilar de sustentação de todo museu, qualquer que seja sua tipologia; Formas de mediação entre o sujeito e o bem cultural, as ações educativas facilitam sua apreensão pelo público, com objetivo de angariar respeito e valorização do patrimônio cultural.
GRINSPUM, Denise. <i>Educação para o patrimônio: museu de arte e escola – responsabilidade compartilhada na formação de públicos</i> . 131 fls. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.	Formas de mediação que propiciam aos diversos públicos a possibilidade de interpretar bens culturais, possibilitam encontrar os mais diversos sentidos, no exercício da cidadania e da responsabilidade social de compartilhar, preservar e valorizar patrimônios, material e imaterial, com excelência e igualdade.

Fonte: Bandeira (2013, p. 7, Tab. 1).

No caso de materiais educativos em formato de publicações, faz sentido a indagação da professora Carina Martins Costa ao dar seu parecer sobre meu projeto de pesquisa em novembro de 2019: “Se não é um livro didático ou um paradidático, o que é o material educativo de museu?”. Busco aqui refletir sobre essa questão que tanto me inquietou.

¹³ O texto indicado não está mais disponível no site da Revista Museu.

O que é um material didático? Gatti Júnior (1997) alerta para pluralidade na conceituação do livro didático, evidenciada nos textos de autores que se dedicam a essa temática. Segundo o autor, isso é um indicativo

[...] da complexidade da qual se traveste o objeto do qual tratamos, levando em conta que os livros escolares são tomados simultaneamente como: ‘material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação’; materiais ‘caracterizados pela seriação dos conteúdos’; ‘mercadoria’; ‘depositário de conteúdos educacionais’; ‘instrumento pedagógico’; ‘portador de um sistema de valores’; ‘suportes na formulação de uma História Nacional’; ‘fontes de registros de experiências e de relações pedagógicas ligados a políticas pedagógicas da época’; e ainda materiais ‘reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional’ (GATTI JÚNIOR, 1997, p. 30).

Pode-se, ainda, considerar o livro didático como um objeto da cultura e da memória da escola e da sociedade, atrelado ao currículo escolar, que faz parte de políticas públicas de educação e que movimenta o mercado editorial. Como objeto, o livro didático tem uma materialidade, um contexto de produção e de circulação. Além de alunos e professores, vários sujeitos estão envolvidos com o livro didático, como autores, editores, educadores e entre outros profissionais (GATTI JÚNIOR, 1997).

De acordo com o *Glossário Ceale* (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da Faculdade de Educação da UFMG, o termo ‘paradidático’ surgiu como adjetivo para qualificar um tipo de publicação que, a partir da década de 1970, começou a fazer parte da produção editorial brasileira destinada ao uso escolar. Enquanto os livros didáticos tradicionais estavam associados a uma disciplina, organizados em coleções seriadas e usados no cotidiano da escola, os paradidáticos não pretendiam cobrir a matéria de uma série. Tinham como foco um tópico de interesse curricular, portanto, sendo tratados de forma mais aprofundada. Algumas vezes, eram usados por mais de uma disciplina, como História e Geografia. Em níveis de ensino mais elevados, os paradidáticos podiam se assemelhar a obras de divulgação científica ou mesmo a produções literárias ou de entretenimento. Com isso, o termo ‘paradidático’ passou a ser usado como substantivo para designar um tipo de produção editorial. Nessa condição, os paradidáticos despertam interesse de políticas públicas em educação, do mercado editorial e da pesquisa acadêmica.

Muitos pesquisadores têm se perguntado se os paradidáticos constituiriam um gênero discursivo, a exemplo do que outros investigadores postularam para os livros didáticos. No entanto, a variabilidade desses materiais é bastante ampla, dificultando a definição de características que lhes seriam exclusivas. Em contrapartida, os seus muitos usos escolares – sempre complementares e/ou alternativos aos tradicionalmente associados aos livros didáticos – é que têm sido decisivos para que certas produções editoriais sejam consideradas paradidáticas (RANGEL *apud* CEALE; FAE/UFMG, [202-?], *on-line*).

Retomo agora a pergunta inicial: o que é o material educativo de museu? Considerando o que consta no *Glossário Ceale*, chego a pensar na possibilidade de o material educativo de museu ter algumas características de um paradidático com a especificidade de ser produzido por uma instituição museal, de acordo com seu propósito educativo. É possível dizer, ainda, que o material educativo é mediador do projeto político-pedagógico do museu.

Para Marandino *et al.* (2016, p. 7), os materiais educativos são frutos de adaptações do conhecimento que buscam possibilitar a compreensão de ideias presentes nas coleções, nos objetos e nas investigações feitas por museus. Sua produção envolve processos de seleção de conteúdos, adequação de linguagem, proposição de formas que os tornem visivelmente atraentes e conceitualmente corretos, mas acessíveis e instigantes. Mais: envolve a articulação de saberes de diferentes áreas do conhecimento, como artes, ciência, educação e comunicação, dentre outras. Essas considerações podem dar uma medida da complexidade do material educativo de museu; lembra-se, aliás, que esses objetos, muitas vezes, dialogam com o currículo escolar e seus materiais didáticos e com a cultura, de uma maneira geral.

1.4 Percursos na interface dos campos do patrimônio, do museu e da educação no contexto de cidade

Rememoro, a seguir, alguns pontos e conceitos referenciais para minha investigação sobre os materiais educativos de museus.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, firmada em 1948, lançou as bases para que todos tenham o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade e de fruir das artes (artigo XXVII). Em 1966, a Organização das Nações Unidas (ONU) passou a considerar o direito à participação na vida cultural um dos três direitos culturais básicos no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216, ampliou o conceito de patrimônio estabelecido pelo Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Dessa maneira, a expressão ‘Patrimônio Histórico e Artístico’ foi substituída por ‘Patrimônio Cultural Brasileiro’, incorporando o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial. O artigo 216 da Constituição conceitua patrimônio cultural como os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Estão incluídos nesses bens: formas de expressão; modos de criar, fazer e viver; criações científicas, artísticas e tecnológicas; obras, objetos,

documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

De acordo com o *site* do Iphan, a educação patrimonial

[...] constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (IPHAN, 2021, *on-line*).

As ações educativas, para o Iphan, devem ser amparadas em uma série de premissas conceituais, tais como: as comunidades devem participar das ações educativas; os territórios são espaços educativos; os bens culturais estão inseridos nos espaços de vida das pessoas; a educação patrimonial é um processo de mediação; o patrimônio cultural é um campo de conflito; as ações educativas devem considerar a intersetorialidade das políticas públicas; a abordagem transversal e dialógica da educação patrimonial (IPHAN, 2020).

Scifoni (2017) relaciona o uso de várias denominações (educação patrimonial, educação museal, ação educativa em museus, educação para o patrimônio), inicialmente, à recusa do termo ‘educação patrimonial’ em razão da forma como o mesmo veio a público nos anos de 1980. A expressão ‘educação patrimonial’ foi lançada em 1983, durante o I Seminário de Educação Patrimonial, em Petrópolis, Rio de Janeiro, quando foi vinculada a uma determinada experiência em museu, trazida da Inglaterra (*Heritage Education*). Mais tarde, nos anos de 1990, essa expressão foi usada no *Guia Básico de Educação Patrimonial* do Iphan e novamente suscitou recusa ao termo. Segundo a autora, ao qualificar a educação patrimonial como uma determinada metodologia (baseada em observação, registro, exploração e apropriação) proposta pela publicação, o *Guia* acabou limitando as possibilidades de compreensão do termo como aquilo que designa um campo de atuação e que pode, portanto, contemplar diversas metodologias. Scifoni (2017) relata que o *Guia* gerou críticas de profissionais de museus, como as de Chagas (2006) e as de Grinspun (2000), e que essas se desdobraram em outras denominações para essa mesma área. Entretanto, mesmo com diferentes nomes, a perspectiva é comum, ou seja, “de um trabalho educativo voltado à mobilização de saberes em torno do patrimônio, memória e da herança cultural, tanto em espaços da educação formal como informal” (SCIFONI, 2017, p. 6). Ela argumenta que é

preciso superar esse problema da dispersão a fim de convergir esforços para que seja constituído um arcabouço conceitual para o campo da educação patrimonial (SCIFONI, 2017).

A autora destaca outro problema da educação patrimonial no Brasil: a insistência em reafirmar formulações feitas no passado que tinham sentido nas condições da época e são repetidas hoje “de forma acrítica e pouco reflexiva, como se fossem verdades universais e inquestionáveis” (SCIFONI, 2017, p. 7). Ela cita, por exemplo, a expressão ‘Conhecer para preservar’, que se tornou um jargão que contribui para despolitizar o debate, impedindo os avanços na área. A origem da expressão ‘Conhecer para preservar’ vem dos anos de 1930, durante a constituição oficial do Iphan, quando se afirmava que a preservação do patrimônio passava, necessariamente, pelo seu conhecimento. A expressão ligava-se à legislação que estava sendo criada no país para instituir o tombamento, a exemplo do que já acontecia em países europeus. Como a experiência era inédita no Brasil, era preciso esclarecer a população que havia uma legislação protetora, sobretudo naquele momento de franca expansão urbana-industrial.

Scifoni (2017) alega que a noção do “Conhecer para preservar” não se adequa à realidade atual, pois, cada vez mais, o patrimônio está presente nos meios de comunicação e em programas educativos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A mídia tem mostrado exemplos de patrimônios que entraram para a agenda política como resultado da organização e luta de grupos sociais nas grandes cidades (Ocupe Estelita, Recife, Pernambuco; e o Movimento pelo Cine Belas Artes, em São Paulo, São Paulo, dentre outros). Para a pesquisadora, o “Conhecer para preservar” parte do pressuposto da ignorância da população sobre seu patrimônio e “credita a este sujeito indefinido – população – a fonte de todos os problemas do patrimônio” (SCIFONI, 2017, p. 7), deixando de explicitar o que está por trás das dificuldades da preservação, como especulação imobiliária, dentre outros motivos. Ela defende que os educadores superem as frases de efeito já descontextualizadas, como “Conhecer para preservar”, e situem a educação patrimonial na realidade atual, considerando a realidade complexa de interesses e ações público-privadas, posicionando-se criticamente.

Em sua tese, Grinspum (2000) destaca que os museus implantam programas educativos a partir da definição de seus públicos-alvo, formulando objetivos e ações para atender à especificidade de cada um deles. Como a maioria do público visitante dos museus brasileiros é formada por alunos da Educação Básica, os educadores têm discutido a necessidade de definição e articulação entre os territórios museu e escola. A autora lembra

que, a partir da publicação do artigo “A favor da desescolarização dos museus”, escrito por Lopes (1991), construiu-se uma imagem desvantajosa do museu em relação à escola. Nesse artigo, Lopes (1991) aponta que os museus brasileiros passaram ao largo do “escolanovismo”, introduzido no Brasil a partir da década de 1920, e centraram-se mais nos princípios da educação permanente, amplamente disseminada pela UNESCO, na década de 1960.

Lopes (1991) afirma em seu texto que os museus não criaram programas educacionais apropriados e adotaram as metodologias e práticas do ensino escolar, o que tornou suas exposições meras ilustrações dos currículos escolares, e atribuiu esse problema à falta de formação específica dos educadores dos museus, geralmente professores de escolas de 1º e 2º Graus (atuais escolas de Ensinos Fundamental e Médio) que desconheciam as pesquisas de base e o processo de comunicação museológica, que se inicia a partir da relação com os objetos.

Os anos de 1980, e mais acentuadamente os de 1990, marcaram grande transformação tanto na escola como no museu, sendo que hoje há maior interação entre suas práticas educativas, segundo Grinspum (2000). Essa pesquisadora argumenta que a escola torna acessível aos seus alunos aspectos da cultura fundamentais para seu desenvolvimento integral, e, com isso, criam-se novas fronteiras e trâmites entre as duas instituições. Ou seja, a escola não vê o museu como “mero ilustrador” de seus projetos curriculares, sim como espaço que se utiliza de recursos e mediações comunicacionais diversas para o conhecimento da própria cultura ou de outras culturas ao propiciar o contato multissensorial com objetos de suas coleções ou exposições, contribuindo para a expressão e o desenvolvimento da capacidade crítica de cada sujeito. Para a pesquisadora, a escola ajuda os educadores de museu a conhecerem como se ensina e como se aprende com base em pesquisas e reflexões na área pedagógica. Em sua tese de doutorado, dedicada à responsabilidade compartilhada entre escola e museu de arte para a formação de públicos, Grinspum (2000, p. 46) considera que “o vácuo entre o que a exposição pretende apresentar e a possibilidade de fruição dos diversos públicos é precisamente o espaço para a mediação”, bem como destaca que instrumentos de mediação, como textos de parede, folhetos, catálogos, áudio-tours etc., são, com frequência, utilizados para facilitar o diálogo com o público, embora não possam ser vistos como únicos recursos para acessibilidade ao conhecimento “criptografado” dos objetos. Ela lembra que a intervenção pedagógica mais frequente nos museus é a visita monitorada ao assinalar o valor do contato pessoal que o monitor estabelece com diversos públicos.

No que se refere à escola, vale lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados nos anos de 1990, incluem o patrimônio no tema transversal pluralidade

cultural (BRASIL, 1998). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Básica, elenca Temas Contemporâneos, “que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (BRASIL, 2017, p. 19) a serem incorporados aos conteúdos disciplinares de forma transversal e integradora. A educação patrimonial não está explicitada diretamente nos temas elencados, mas pode ser incluída nos temas diversidade cultural e preservação do meio ambiente.

Girardi (2019) lembra que o artigo 26 da LDB determina que os currículos devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, contemplando as características regionais e locais de onde vivem os alunos. Para a autora, é nesse contexto que se insere a educação patrimonial nas suas múltiplas formas e possibilidades de atender a demandas e necessidades para as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

O Programa Mais Educação,¹⁴ criado em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de ampliar o tempo e o espaço educativo, visando à formação integral dos alunos da rede pública de ensino do país, publicou a *Série Educação Patrimonial*. Os fascículos que compõem a série expressam a proposta do Mais Educação em relação à educação patrimonial e trazem informações e sugestões de atividades. Como consta da publicação,

A Educação Patrimonial no Mais Educação propõe uma forma dinâmica e criativa da escola se relacionar com o patrimônio cultural de sua região e, a partir dessa ação, ampliar o entendimento dos vários aspectos que constituem o nosso patrimônio cultural e o que isso tem a ver com formação de cidadania, identidade cultural, memória e outras tantas coisas que fazem parte da nossa vida mas, muitas vezes, não nos damos conta do quão importantes elas são (MAIS EDUCAÇÃO, s. d., p. 4).

Para o Mais Educação por meio dessas atividades é possível estimular um novo olhar para a escola e seu território a partir da ideia de torná-los espaços educativos, pois os patrimônios culturais que estão na escola e no seu entorno certamente podem ajudar nessa transformação.

¹⁴ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo sete horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Saiba Mais – Programa Mais Educação. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretaria112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acesso em: 20 mar. 2021.

O melhor guardião do patrimônio cultural é sempre seu dono. São as pessoas que o fabricam, o praticam, moram nele, ou em seus arredores ou, em termos mais gerais, são as pessoas para as quais esse patrimônio tem importância direta, por estar intimamente associado às suas vidas. A proposta da Educação Patrimonial na escola é envolver a comunidade escolar no reconhecimento e valorização dos bens culturais e das pessoas que formam o patrimônio cultural, e que estão bem ao nosso lado (MAIS EDUCAÇÃO, s. d., p. 10).

Antes limitado a noções de edifício, coleção e público, o conceito de museu, a partir dos anos de 1970, passou a ser confrontado e ampliado com “as categoria de território (socialmente praticado), patrimônio (socialmente construído) e comunidade (construída por laços de pertencimento)” (CHAGAS, 2006, *on-line*). Segundo o autor,

Museu, memória e patrimônio configuram campos interdependentes, ainda que articulados entre si. Eles são arenas políticas, territórios em litígio, lugares onde se disputa o passado, o presente e o futuro. Para além de todas as diferenciações, [...] resta o reconhecimento de que o museu, o patrimônio e a educação configuram campos de tensão e intenção (CHAGAS, 2006, *on-line*).

Museu e patrimônio constituem campos distintos e complementares, segundo Chagas (2006). Em diversos momentos, o campo museal contém e abarca, ou pelo menos deseja abarcar, o campo patrimonial; em outros momentos, ocorre o inverso. Para o autor, tanto o campo museal quanto o domínio patrimonial estão em movimento:

Esses dois terrenos – que ora se casam, ora se divorciam, ora se interpenetram, ora se desconectam – constituem corpos em movimento. E, como corpos, também são instrumentos de mediação, espaços de negociação de sentidos, portas (ou portais) que ligam e desligam mundos, indivíduos e tempos diferentes. O que está em jogo nos museus e também no domínio do patrimônio cultural é memória, esquecimento, resistência e poder, perigo e valor, múltiplos significados e funções, silêncio e fala, destruição e preservação. Por tudo isso, interessa compreendê-los em sua dinâmica social e interessa compreender o que se pode fazer com eles e a partir deles (CHAGAS, 2007, *on-line*).

Numa sociedade em que a memória social compõe-se não apenas de memórias diversificadas, mas conflitantes, atribuir ao museu o papel de preservação da memória é levá-lo a uma escolha entre muitas e também legitimar uma função ideológica (MENESES, 2011).

Prefiro considerar que o museu – principalmente histórico, em vez de espaço de produção, preservação e reforço de uma memória – transforme-se num espaço de confronto, visão crítica e entendimento das memórias. Naturalmente, não estou ignorando aqui as práticas sociais relativas à memória que segmentos da sociedade fazem do museu nem seu direito a construir suas próprias memórias (MENESES, 2011, *on-line*).

De acordo com Nora (1993), a possibilidade do desaparecimento da memória tradicional (imediata), desperta em nós o desejo de acumular testemunhos, criando, assim, “lugares de memória”, como museus, arquivos, cemitérios, festas, santuários, associações entre outros que buscam evitar o esquecimento. A cidade abriga tanto a nossa memória como

a nossa história. Embora seja tênue a linha que as separam, Nora (1993) aponta para diferenças entre ambas:

[...] memória é a vida, sempre carregada de grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado (NORA, 1993, p. 9).

A cidade, além de ser uma ação humana sobre a natureza, é também sociabilidade porque abriga personagens, grupos, classes, relações humanas, práticas de interação e de oposição, ritos, festas, comportamentos e hábitos (PESAVENTO, 2007). Segundo essa autora, a urbe tem o pulsar de vida e guarda emoções e sentimentos relacionados ao viver urbano, ao habitar em proximidade, em que se evidencia a expressão de utopias, medos, esperanças tanto individuais quanto coletivos. Silva Filho (2003) argumenta que a cidade não pode ser reduzida à proeza humana de transformar um ambiente natural e produzir riquezas e destaca que a urbe extrapola essa atribuição que sempre lhe é impingida: “ao refletir sobre a dinâmica e as formas que presidem seu funcionamento, a cidade [...] se torna, também, um instrumento poderoso de indagação do real e que isso favorece o ímpeto de compreender a vida social” (SILVA FILHO, 2003, p. 23).

Nesse sentido, cabe aqui indagar pelo direito à cidade. Criada pelo filósofo Henri Lefebvre, essa expressão foi publicada no livro *Le droit à la ville*, lançado pouco antes da eclosão de Maio de 68 em Paris, quando jovens protestaram nas ruas reivindicando os direitos dos cidadãos. Desde então, a concepção de direito à cidade formulada por Lefebvre (2001) segue ecoando pelo mundo nos debates sobre a urbe, seus sentidos e deveres para todos os cidadãos. Lefebvre entende que as cidades são centros de vida social e política, onde se acumulam riquezas, conhecimentos, técnicas e obras, e que são também local de encontros, confrontos de diferenças e reconhecimento de diversos modos de viver. Segundo ele, é isso que possibilita o sentimento de pertencimento, de apropriação e consumo do lugar. O filósofo estabelece uma diferenciação entre a cidade como valor de troca (monetária, comercial) e a cidade como valor de uso (espaço de encontro e socialização). Em um cenário em que o valor de troca se sobrepõe ao valor de uso da cidade, o autor propõe resgatar o sentido original do habitar, o que significa pertencer e participar de uma comunidade e de sua vida social, sendo o direito à cidade entendido como direito ao trabalho, à educação, à saúde, à moradia, ao lazer, à vida.

A interação cotidiana com a cidade acaba afetando a nossa acuidade para percebê-la, e, assim, nós a naturalizamos (MENESES, 2003). Daí a importância de tomar a consciência da cidade, desnaturalizando-a, para percebê-la como

[...] artefato, artifício, coisa criada, instituída pelo homem, para seus interesses, contra eventualmente, interesses de outros homens, mutável e em transformação permanente, submetida a forças e mecanismos os que podem ser identificados [...] (MENESES, 2003, p. 262).

A palavra ‘consciência’ tem um significado central no pensamento de Paulo Freire, sendo o processo de conscientização considerado por ele como finalidade da educação. Para Freire (2004), a conscientização nada tem de passivo, pois exige, além da consciência da realidade, o engajamento e o comprometimento na luta para transformá-la. O desenvolvimento da capacidade de dialogar abre caminho para a consciência crítica que tem como características a profundidade para interpretar problemas e o pensar autônomo e comprometido que leva ao engajamento sociopolítico. Isso possibilita rever conceitos, adotar princípios e relações causais para interpretar a realidade e assumir uma atitude argumentativa e responsável sempre aberta para o novo. Freire analisa a educação como processo permanente, e a cidade é qualificada por ele como “cidade educativa”. O educador destaca que a cidade expressa uma forma de compreender o mundo e também um sonho relacionado a opções políticas, éticas, estéticas, urbanísticas e ecológicas. Ele defende que a cidade deve responder à universal necessidade humana de saber, de educar-se permanentemente. Segundo Freire, a cidade é cultura, criação de homens e mulheres que a impregnam com seus sentimentos, suas ações, suas obras, seu gosto e estilo, de acordo com sua época: “A Cidade somos nós e nós somos a Cidade” (FREIRE, 1992, p. 3).

No fundo, a tarefa educativa das Cidades se realiza também através do tratamento de sua memória e sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam. Seus museus, seus centros de cultura, de arte são a alma mais viva do ímpeto criador, dos sinais da aventura do espírito. Falam de épocas diferentes, de apogeu, de decadência, de crises, da força condicionante das condições materiais (FREIRE, 1992, p. 3).

1.5 Campo museal e educação

Em seu artigo “Uma mirada para o passado: projetos educativos do Museu Histórico Nacional (1922-1960)”, Costa (2017)¹⁵ busca historicizar experiências pedagógicas

¹⁵ Artigo publicado no III Sebramus realizado em de 2017.

desenvolvidas por conservadores, historiadores e museólogos no Museu Histórico Nacional (MHN) no período de 1922 a 1960. A autora destaca que os museus, como

[...] espaços de litígio de memórias, foram cenários privilegiados para a elaboração de narrativas tridimensionais sobre a História do Brasil e, ainda mais, para sua difusão, em um momento no qual era necessário pensar novas formas de educar o “povo”. [...] A história dos museus históricos brasileiros é indelevelmente marcada pelo centenário da independência em 1922, um momento decisivo para a construção da memória nacional republicana. [...] No Rio de Janeiro, capital da nação, a principal iniciativa foi a criação do Museu Histórico Nacional, instrumento para lembrar o passado militar e imperial e educar as novas gerações a amar a pátria (COSTA, 2017, p. 2-3).

Costa (2017) relata que foi criado no Museu Nacional,¹⁶ no Rio de Janeiro, em 1927, o setor educativo, denominado Seção de Assistência do Ensino de História Natural (SAEHN). Os relatórios da instituição revelam que a administração do Professor Edgard Roquette Pinto, de 1926 a 1935, foi marcada pela atenção à função educativa do Museu Nacional, uma das maiores instituições científicas do país, o que demonstra a intenção de associar a pesquisa científica à educação com vistas a promover o desenvolvimento da nação. Documentos pesquisados, com data de 1929, indicam que o setor educativo era compreendido como mediador entre o Museu Nacional e a escola, sendo que a instituição produzia materiais pedagógicos e recebia visitas de escolares. O movimento educativo, que parece ter se iniciado em museus de ciência, ganhou apoio governamental e projeção em outros tipos de museus.

Enquanto o ensino nos museus de ciência natural no Brasil fortalecia a perspectiva de diálogo com o professor e alunos, fundado na experimentação, os museus históricos seguiam uma trilha própria. Mas, em ambos, a preocupação em “civilizar o povo” é perceptível, embora particularmente destacada nos museus históricos que, além de oferecerem conhecimentos, deveriam defender valores cívicos, orientando-se, sobretudo, pela emoção (COSTA, 2017, p. 12).

Nos anos de 1930, houve no país uma expressiva intervenção do Estado nos campos patrimonial e educacional. O Ministério da Educação e Saúde (MES), criado em 1930 logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder, articulou esforços do governo para a “civilização” e a “nacionalização” do povo brasileiro. Em 1932, o Museu Histórico Nacional lançou o Curso de Museus, que tinha como objetivo a formação dos chamados “conservadores” em Nível Superior, inicialmente para o próprio MHN e, depois, estendido a outras instituições museais. Os conservadores eram profissionais que se dedicavam à tarefa de “salvar os tesouros da perda, da ignorância e da destruição do tempo” (COSTA, 2017, p. 8). A

¹⁶ O Museu Nacional, criado por D. João VI em 6 de junho de 1818, é uma instituição autônoma, integrante do Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Inicialmente sediado no Campo de Sant’Ana, o Museu Nacional está instalado na Quinta da Boa Vista, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (MUSEU NACIONAL. O Museu. 2021. Disponível em: <http://www.museunacional.ufrj.br/dir/omuseu/omuseu.html>. Acesso em: 30 mar. 2021).

partir de 1932, o Museu Histórico Nacional, sob a administração de Gustavo Barroso, colocou a questão pedagógica em lugar de destaque na instituição, deixando evidente a necessidade do atendimento ao público e a importância da elaboração de um guia de visitante. No entanto, a publicação do guia só se concretizou em 1955, trazendo informações sobre os objetos do MHN classificados pelos colecionadores. A pesquisa em relatórios da instituição mostra, entretanto, que a atividade educativa era entendida como interrupção do trabalho dos conservadores.

Segundo Costa (2017), a década de 1950 foi marcada pelo reforço da tendência educativa dos museus. Isso se fez sentir pela edição de livros, a realização de estágios para professoras no MHN, a maior aproximação com as escolas e a promoção de eventos. A pesquisadora destaca que os livros publicados por F. Trigueiros (1955; 1958) revelam a tentativa de organizar as premissas de uma proposta pedagógica, mesmo que a maior parte deles seja dedicada à listagem dos museus e às informações sobre seu funcionamento. Para o autor, o museu teria duas finalidades básicas: a primeira, relacionada ao objeto e ao documento (recolher, classificar, colecionar, conservar e expor); e a segunda, de promover estudos, pesquisas, cursos, conferências e divulgação (COSTA, 2017). Em 1958, foi realizado no Rio de Janeiro, com promoção do Conselho Internacional de Museu (ICOM), o Seminário Regional sobre a função educativa dos museus. Evento de grande alcance político, o Seminário possibilitou intensos debates sobre o sentido pedagógico dos museus com a participação de museólogos, embora sem o diálogo com educadores e outros profissionais.

Costa (2017) destaca que, principalmente no pós-guerra, a função social dos museus passou a ser assunto reiteradamente discutido, com certo consenso em relação ao papel educativo, “embora isso obscureça a enorme variedade de concepções de educação que estavam em disputa” (COSTA, 2017, p. 21).

Realizada em 1972, a “Mesa-Redonda de Santiago do Chile” discutiu o papel dos museus na América Latina e no mundo contemporâneo. Esse evento é considerado um marco para o desenvolvimento de políticas públicas e um paradigma para as atividades museológicas, ao traçar uma nova prática social dos museus. De acordo com o *Caderno de Política Nacional de Educação Museal* (PNEM),

Com método e ideias filosóficas atribuídas ao educador Paulo Freire, a Mesa de Santiago delineou um papel decisivo para educação museal, o que trouxe à tona o novo conceito de “museu integral”, que repercutiu em toda a América Latina e proporcionou à comunidade uma visão de conjunto de seu meio material e cultural (BRASIL, 2018, p. 6).

Segundo a publicação, Paulo Freire contribuiu para a renovação da museologia, que passou a incorporar suas teorias sobre educação como prática de liberdade e conscientização. No final dos anos de 1970, surgiu o Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM), buscando renovação dos aspectos teórico-metodológicos no âmbito das questões relativas a patrimônio, memória e diversas identidades culturais existentes na sociedade.

Neste contexto de autorreflexão no campo dos museus e da Museologia sobre o papel social dos museus, são criados, no Brasil, diversos museus e tantos outros setores educativos em museus já existentes. Temos como exemplo o Museu da Fundação Casa de Rui Barbosa e a Pinacoteca do Estado de São Paulo, na década de 1970; o Museu Lasar Segall e o Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC-SP), na década de 1980. Muitos centros de ciências também surgem neste período, trazendo a novidade do museu interativo e um novo caráter da Educação Museal (BRASIL, 2018, p. 17).

Na década de 1980 foi implementada uma primeira política pública específica de museus no Brasil, o Programa Nacional de Museus, que contou com duas ações específicas no campo da educação. Uma foi o Projeto Interação, que fomentou a relação continuada entre museus e o ensino formal, com atividades colaborativas e integradas. A segunda ação foi o lançamento pelo MEC das apostilas *Museu e Educação*, em dois volumes, voltadas ao desenvolvimento de projetos educativos nos museus e à instrumentalização de seus profissionais. Vale ressaltar que o Projeto Interação partia do pressuposto de que o binômio cultura-educação é indissociável. A finalidade do projeto era criar, apoiar e fortalecer as condições necessárias para que o trabalho educacional fosse produzido e referenciado na dinâmica cultural, respeitando a pluralidade e a diversidade cultural brasileira, além de contribuir para diminuir a distância entre a educação escolar e o cotidiano dos alunos e das comunidades (IPHAN, 2014).

O *Caderno da Política Nacional de Educação Museal* (PNEM) destaca que a década de 1990 foi pouco produtiva no que se refere às políticas públicas e ações culturais incentivadas pelo Estado, pois houve um desmonte do aparelho público, com o fim do Ministério da Cultura (MinC) e a priorização do investimento privado na cultura por meio da Lei Rouanet (Lei nº 8.313/1991).

No entanto, no início do século XXI, a situação começou a mudar com o lançamento da Política Nacional de Museus (PNM), em 2003. Em sintonia com os debates ocorridos nas décadas de 1970 e 1980, a PNM desenvolveu várias ferramentas de elaboração participativa de políticas públicas (que deram origem, por exemplo, ao Plano Nacional Setorial de Museus (PNSM), como um desdobramento do Plano Nacional de Cultura no campo dos museus. O documento fundador da PNM apresenta sete eixos programáticos; dentre esses, o de número

3, denominado “Formação e Capacitação de Recursos Humanos”, revela “o amadurecido nível de discussão, principalmente dos profissionais ligados à educação” (BRASIL, 2010, p. 18).

Na trajetória para a democratização dos museus, os profissionais envolvidos com a educação museal foram alguns dos que mais se mobilizaram para pensar em políticas para o campo. Em 2003, foi formada a Rede de Educadores em Museus (REM) com o objetivo de configurar-se como fórum de discussão dedicado à temática da educação museal. Programas, projetos e atividades educativas elaboradas em museus brasileiros foram resgatados e, além disso, buscou-se criar um espaço de discussão a fim de construir um referencial teórico para o campo.

Ao lado disso, outras ações foram desenvolvidas pelo Departamento de Museus e Centros Culturais do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Demu/Iphan), como o primeiro Prêmio Darcy Ribeiro em 2007. A finalidade do prêmio é incentivar e premiar práticas relacionadas a ações educativas em museus, sobretudo as consideradas inovadoras e que apresentem impactos sociais. Após a criação do Ibram, em 2009, essa autarquia tornou-se responsável por esse prêmio. Em 2010, o Ibram realizou o primeiro Encontro dos Educadores de Museus do Ibram, que contou com a participação ativa das REMs. Outra linha de ação é a formação do campo, que iniciou com a realização de oficinas e hoje conta com o programa “Saber Museu” de educação a distância, promovidos pelo Ibram.

A PNEM é fruto de um processo iniciado pelo Ibram em 2010 e representa a interlocução entre museus brasileiros e seus educadores como protagonistas.

Essa ampla construção coletiva gerou a constituição de parâmetros, no intuito de impulsionar a área museológica brasileira e contribuir com a reflexão no cenário internacional. A PNEM vem desenvolver a Política Nacional de Museus no campo da educação, tendo como base os demais documentos orientadores do campo da cultura, contribuindo para a instituição de políticas públicas consolidadas e continuadas. O resultado apresenta-se alinhado aos princípios adotados pelo Ibram, como o respeito à diversidade, a promoção da participação social e a valorização do relacionamento da sociedade com o patrimônio. O amadurecimento dos museus e a crescente conscientização acerca da importância de sua função social têm se traduzido na valorização de sua natureza educativa (BRASIL, 2018, p. 17).

De forma breve, seguindo-se uma linha do tempo, é possível dizer que, a partir da Política Nacional de Museus (PNM), em 2003, foram criados: o Sistema Brasileiro de Museus (SBM) em 2004; o Cadastro Nacional de Museus (CNM) em 2006; o Estatuto de Museus e o Ibram em 2009, além da elaboração do Plano Nacional Setorial de Museus (PNSM) 2010/2020. Este representa um planejamento e uma agenda política da área museológica

construídos de forma conjunta a apontarem caminhos a seguir durante uma década (BRASIL, 2010, p. 8) visando articular, promover, desenvolver e fortalecer o campo museal no país.

Tal instrumento de planejamento torna-se especialmente estratégico no atual cenário da cultura brasileira, em que os museus vêm ganhando importância na vida cultural e social, sendo reconhecidos como agentes de transformação da sociedade e espaços de encontro e diálogo entre os mais diversos grupos sociais (BRASIL, 2010, p. 8).

Levando-se em conta os seus eixos estruturantes e setoriais, o PNSM¹⁷ apresenta um conjunto de propostas relativas aos seguintes temas transversais: gestão museal; preservação, aquisição e democratização de acervos; formação e capacitação; modernização e segurança; economia dos museus; acessibilidade e sustentabilidade ambiental; comunicação e exposição; pesquisa e inovação; educação e ação social. Este último é entendido como

[...] consolidação de prática de desenvolvimento de projetos sociopedagógicos e culturais que combine estratégias de parcerias com o setor de ensino formal, promovendo os conteúdos dos museus como ferramentas educativas e estratégias de aproximação com as comunidades onde estão os museus, para inseri-las no processo de elaboração dos projetos sociopedagógicos e culturais dos museus (BRASIL, 2010, p. 22).

O Caderno do PNEM, em seu glossário, aponta no verbete referente a educação museal que diversas expressões têm sido usadas ao longo do tempo para designar a especificidade da dimensão educativa dos museus. Já foram utilizados termos abrangentes, como ‘educação extraescolar’, ‘educação não formal’ e ‘educação permanente’, para abarcar o tipo de educação que ocorre em espaços não escolares e também outros termos mais específicos para caracterizar o trabalho com a memória e o patrimônio cultural musealizado, como ‘educação em museus’, ‘educação patrimonial’, ‘educação com o patrimônio’ e ‘pedagogia museal’. Segundo essa publicação, o termo ‘educação museal’ passou a ser utilizado como reivindicação tanto de uma modalidade educacional quanto de um campo científico. Nesse sentido,

A Educação Museal envolve uma série de aspectos singulares que incluem: os conteúdos e as metodologias próprios; a aprendizagem; a experimentação; a promoção de estímulos e da motivação intrínseca a partir do contato direto com o patrimônio musealizado, o reconhecimento e o acolhimento dos diferentes sentidos produzidos pelos variados públicos visitantes e das maneiras de ser e estar no museu; a produção, a difusão e o compartilhamento de conhecimentos específicos relacionados aos diferentes acervos e processos museais; a educação pelos objetos

¹⁷ O PNSM apresenta cinco eixos estruturantes: I. Produção simbólica e diversidade cultural; II. Cultura, cidade e cidadania; III. Cultura e desenvolvimento sustentável; IV. Cultura e economia criativa; V. Gestão e institucionalidade da cultura. Os eixos setoriais são os seguintes: I. Museus de arte; II. Museus de história; III. Museus de culturas militares; IV. Museus de ciências e tecnologia; V. Museus etnográficos; VI. Museus arqueológicos; VII. Museus comunitários e ecomuseus; VIII. Museus da imagem e do som e de novas tecnologias; IX. Arquivos e bibliotecas de museus (BRASIL, 2010, p. 24).

musealizados; o estímulo à apropriação da cultura produzida historicamente, ao sentimento de pertencimento e ao senso de preservação e criação da memória individual e coletiva. É, portanto, uma ação consciente dos educadores, voltada para diferentes públicos (BRASIL, 2018, p. 73).

Entendendo que a ciência, a memória e o patrimônio cultural são produtos da humanidade, a educação museal tem como compromisso a formação crítica e integral dos indivíduos, sua emancipação e atuação consciente na sociedade com o fim de transformá-la (BRASIL, 2018, p. 74).

Ao largo da construção do conceito de educação museal, merece destaque o fato de a própria definição de museu estar em discussão. Desde 2016, o Conselho Internacional de Museu (ICOM, do inglês *International Council of Museums*) está engajado no projeto de definir o que é museu no século XXI, o que pode ser indicativo do movimento verificado hoje no campo museal. Considerando que essa definição é uma ferramenta estrutural e operativa para que a organização expresse seus valores centrais e sua missão no mundo dos museus, o ICOM Brasil está fazendo uma consulta ampla junto à comunidade museológica brasileira em seu *site*, por meio de questionário para que profissionais se manifestem sobre a proposta apresentada:

Os museus são espaços democráticos, inclusivos e polifônicos para o diálogo crítico sobre os passados e os futuros. Reconhecendo e enfrentando os conflitos e desafios do presente, eles guardam artefatos e espécimes para a sociedade, salvaguardam diversas memórias para gerações futuras e garantem direitos iguais e acesso igual ao patrimônio para todos os povos. Os museus não têm fins lucrativos. Eles são participativos e transparentes e trabalham em colaboração ativa com e para as comunidades, a fim de coletar, preservar, investigar, interpretar, expor e expandir os entendimentos do mundo, a fim de contribuir para a dignidade humana e a justiça social, para a igualdade mundial e bem-estar planetário (ICOM, 2021, s. p.).

O fechamento dos museus durante a pandemia de Covid-19 trouxe à tona (em artigos e *lives*) questões sobre o papel dessas instituições. Fernandes e Araújo (2020), no artigo “O normal não era normal: que museus queremos depois da pandemia?”, defendem que é tempo de avaliar e de pensar o que os museus podem ser. Os autores argumentam que essas instituições estão condicionadas à busca de público e pressionadas a integrar-se à sociedade global do espetáculo, como um elemento de entretenimento e lazer que movimenta o turismo.

A visita ao museu começava a assemelhar-se à visita ao shopping center, condicionando a atenção e a curiosidade do visitante à permanente excitação das numerosas atrações que se lhe oferecessem no seu percurso. Ficava de fora o prazer da descoberta do desconhecido, o estímulo da curiosidade mais radical, o desconforto revigorante do confronto dissonante com as ideias, sempre já feitas e servidas como fast food para o espírito. [...] A transmissão constante de informação se sobrepunha frequentemente ao convite à reflexão individual e/ou coletiva, à experiência e consequente interpretação livres do visitante, nessa entropia diabólica que leva a que o excesso de informação distancie quem a recebe do conhecimento

crítico que a partir dessa informação possa construir. [...] Muitos museus ou centros de arte infantilizavam os seus públicos, numa visão equivocada de educação, dirigindo a percepção e a interpretação, em vez de as estimular dentro da liberdade individual de cada um e da sua expressão nas discussões coletivas que pudessem originar (FERNANDES; ARAÚJO, 2020, p. 1).

Fernandes e Araújo (2020) destacam que as instituições museais integradas à sociedade acumulativa e quantificadora refletem na organização de seu trabalho interno a lógica economicista dominante na sociedade, destinando tempo e recursos à produção de programas para o público e secundarizando a investigação, o estudo das suas coleções, os serviços das suas bibliotecas, dentre outras de suas funções. Para os autores, os museus terão de se reinventar, e, para isso, é prioritário descolonizar a história dos museus e reconstruir suas narrativas a partir da consciência do passado.

1.6 De volta ao objeto de pesquisa

Se, por um lado, as “navegações” por diferentes *sites* e textos afastaram-me por algum tempo das publicações do projeto *Onde mora a minha história?*, por outro, trouxeram-me de volta ao meu objeto de estudo com uma visão mais ampliada e consciente do trabalho como pesquisadora de materiais educativos.

As “navegações” permitiram-me observar lacunas nesse campo, onde as pesquisas são ainda escassas e recentes, mostraram-me a relevância do estudo e reavivaram meu interesse em abraçá-lo, dando-me a oportunidade de desenvolver uma pesquisa na minha área profissional. Como ação educativa de museus, os materiais têm muito a contribuir à necessária formação crítica dos sujeitos. Para Meneses (2000), é fundamental desenvolver a capacidade de separar, distinguir, levantar diferenças e avaliá-las, situar e articular os inúmeros fenômenos que se entrelaçam na complexidade da vida. “É com a formação crítica que os museus deveriam se comprometer a trabalhar” (MENESES, 2000, p. 94-95).

CAPÍTULO 2: “Onde mora a minha história?”: um projeto inovador no museu revitalizado

Neste capítulo, busco situar o projeto *Onde mora a minha história?* e suas publicações no contexto histórico do MHAB e de seu setor educativo. Considero necessário destacar que o livro *Reinventando o MHAB: o museu e seu novo lugar na cidade 1993-2003*, organizado por Thaís Velloso Congo Pimentel (2004), é referência muito importante para a escrita deste capítulo. Em vários momentos do texto, cito artigos que compõem essa obra. Outras fontes fundamentais foram as entrevistas¹⁸ com Isabela Tavares Guerra,¹⁹ coordenadora do projeto *Onde mora a minha história?*, e Vanessa Barboza de Araújo,²⁰ historiadora que participou da construção do Programa de Educação Patrimonial do MHAB.

Começo com os depoimentos das historiadoras e, a seguir, faço um recuo no tempo, abrindo uma janela por onde lanço breve olhar a Abílio Barreto e ao primeiro museu de Belo Horizonte, que ele ajudou a fundar. Detenho-me, depois, no chamado processo de revitalização do museu, que possibilitou ao MHAB afirmar sua posição como museu de cidade. Destaco as repercussões desse processo no setor educativo e a construção do Programa de Educação Patrimonial, tendo como referência os princípios da pedagogia crítica. No final do capítulo, apresento algumas publicações produzidas pelo setor educativo do MHAB no intuito de tentar acompanhar a trajetória da instituição como produtora de materiais educativos.

Isabela Tavares Guerra (2020) conta que o projeto *Onde mora a minha história?*, implementado de 2005 a 2007, nasceu do desejo do MHAB de ter conhecimento mais amplo da história da cidade e também do interesse de localizar, identificar e incorporar novos e importantes acervos: “A coleção do MHAB era (e ainda é) muito do início da cidade e mais da região Centro-Sul” (GUERRA, 2020). Nesse sentido, surgiu a ideia de fazer uma coleta

¹⁸ Em função da pandemia de Covid-19, as entrevistas foram realizadas a distância, o que não comprometeu a coleta de dados. As entrevistadas seguiram roteiros (ver em Apêndice) de entrevista semiestruturada, previamente enviados a elas por *e-mail*. As respostas chegaram por áudio (WhatsApp) e foram transcritas. Encaminhei à coordenadora do projeto, Isabela Tavares Guerra, a longa transcrição da entrevista, a fim de que ela conferisse o material, fizesse alterações necessárias e esclarecesse algumas dúvidas que restaram para o entendimento da concepção e implementação do projeto.

¹⁹ Isabela Tavares Guerra coordenou o projeto *Onde mora a minha história?* em 2005 e 2007, fez parte da equipe do setor educativo do MHAB de 2002 a 2007 e, atualmente, coordena o MHAB. É licenciada em História e mestra em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

²⁰ Vanessa Barboza de Araújo foi técnica do setor educativo do MHAB de 1996 a 2012. Coordenou o setor educativo por vários períodos e dirigiu o MHAB de 07/07/2000 a 01/01/2001. É mestra em Educação e Formação Humana pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG) e graduada em História.

ativa de acervo e de aproximar o museu de outras regiões da cidade. Como acessar os bairros? Como conhecer a população da cidade ainda não representada no acervo do museu? Essas eram algumas das indagações feitas pela equipe, segundo Guerra (2020), e a solução encontrada foi procurar as escolas das diversas Regionais Administrativas e, por meio delas, localizar e identificar acervos e conhecer as comunidades.

A criação do projeto partiu do setor educativo composto por mim, Isabela Guerra (historiadora e professora de História), Daniela Lacerda²¹ (historiadora e professora de História), Eleusa Ribeiro (pedagoga e professora da rede de ensino) e Isabel Correia de Sá (da área de Artes e professora da rede de ensino municipal). O projeto foi pensado dentro do educativo com algumas discussões com a Comissão Permanente de Política de Acervo do Museu. Obviamente, a diretora do museu à época, Thaís Velloso Cougo Pimental, também participou. Mas o dia a dia do projeto era com a equipe do educativo (GUERRA, 2020).²²

Para Vanessa Barboza de Araújo (2020), *Onde mora a minha história?* surgiu em momento propício, quando o processo de revitalização havia sido concluído, o atendimento às escolas consolidado e diversas ações educativas destinadas a um público amplo estavam sendo implementadas. Ela relembra:

Logo no início dos anos 1990, nós não conseguimos nos colocar como museu de cidade [...] porque estávamos arrumando a casa. [...]. Não dava para revitalizar um museu e não cuidar de processos imprescindíveis, como a guarda do acervo. Então, foi preciso reorganizar todo o processamento técnico do acervo, foi necessário construir um prédio e fazer novas reservas técnicas que pudessem abrigar o acervo que, por sua vez, estava todo guardado dentro do Casarão.²³ Foi preciso, inclusive, esvaziar o Casarão para ele se colocar como uma peça do acervo [...]. Então, isso tudo era muita coisa para ainda ter uma atuação na cidade. *Onde mora a minha história?* aconteceu nesse momento de maturidade do MHAB. A gente já tinha o processamento técnico do acervo redefinido, o prédio novo já estava em pleno funcionamento e o museu já tinha conseguido se colocar para cidade. E, aí, ele se lançou como? Nas nove Regionais Administrativas (ARAÚJO, 2020).²⁴

A fim de compreender a intensa movimentação vivenciada pelo MHAB para afirmar-se como museu de cidade é preciso olhar o passado, buscando acompanhar a trajetória percorrida pelo museu. É o que procuro fazer a seguir.

²¹ Em 2006, Daniela Lacerda e Joanna Guimarães coordenaram o projeto, uma vez que Isabela Tavares Guerra estava de licença-maternidade nesse período.

²² Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

²³ Casarão: construção remanescente do arraial Curral Del Rei que foi destruída para a construção da Nova Capital de Minas (1893 a 1897).

²⁴ Entrevista com Vanessa Barboza de Araújo, 2020.

2.1 Um breve recuo no tempo: Abílio Barreto e a memória da cidade

Nascido na cidade de Diamantina e apaixonado por Belo Horizonte, Abílio Velho Barreto²⁵ (1883-1959) era memorialista, jornalista e historiador. Em 1941, recebeu do então prefeito Juscelino Kubitschek de Oliveira o convite para organizar o Museu Histórico de Belo Horizonte. A criação do museu estava articulada ao projeto de expansão e modernização da cidade concebido por Juscelino Kubitschek. Como lembra Bittencourt (2004), a proposta de fazer o museu surgiu em pleno Estado Novo,²⁶ quando o governo criou o órgão regulador do patrimônio histórico, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan) e investiu em museus de caráter nacional e também nos regionais.

Os intelectuais orgânicos de Vargas tinham descoberto um lugar para os vestígios do passado no projeto político de reconfiguração do Estado nacional. Kubitschek parecia estar empenhado em fazer o mesmo, numa escala miniaturizada. Vargas e Gustavo Capanema criaram o SPHAN e iniciaram a busca pelo “autêntico nacional”, proposto pelos modernistas (BITTENCOURT, 2004, p. 39).

Sintonizado com essas ideias, Kubitschek convocou os modernistas para concretizar a expansão de Belo Horizonte com a construção do conjunto da Pampulha. Ao mesmo tempo, convidou Abílio Barreto para cuidar da memória da cidade, dinamizando o Arquivo Público e criando o Museu Histórico de Belo Horizonte.

Segundo Gomes (1995), Abílio Barreto era um autodidata que se norteava pela intuição e sensibilidade. Foi assim que ele lutou para que o museu fosse instalado na edificação remanescente do arraial Curral Del Rei, destruída para a construção da Nova Capital de Minas (1893 a 1897). Essa edificação é o Casarão, antiga sede da Fazenda do Leitão. A planta da Comissão Construtora da Nova Capital previa uma avenida que contornasse e definisse o limite da zona urbana da cidade, na qual estavam contidos a sede e parte das terras da Fazenda do Leitão. Com isso, a Fazenda do Leitão²⁷ foi desapropriada e

²⁵ Abílio Velho Barreto nasceu em 22 de outubro de 1883, em Diamantina, Minas Gerais, e faleceu em 18 de julho de 1959, em Belo Horizonte. Aos 12 anos de idade, foi com os pais e irmãos a Belo Horizonte. A família morou, inicialmente, num sítio e depois numa casa perto de onde é hoje a Praça da Liberdade. Ele começou a trabalhar ainda criança, foi vendedor de um armazém às margens do Córrego do Leitão e distribuidor dos jornais *Belo Horizonte* e *A Capital*, os dois primeiros a serem editados na cidade. Foi, ainda, contínuo na seção da 9ª Divisão da Comissão Construtora da Nova Capital, o que lhe permitiu acompanhar a construção de Belo Horizonte. Em 1898, foi admitido como aprendiz de tipógrafo na Imprensa Oficial, chegando a ser redator do jornal *Minas Gerais*. Seguiu trabalhando em secretarias do governo estadual até que, em 1924, foi transferido ao Arquivo Público Mineiro, onde se aposentou em 1934, com reconhecimento pelos seus relevantes serviços prestados à administração estadual. Mas sua carreira não foi encerrada aí: foi diretor do Arquivo Municipal e do Museu Histórico de Belo Horizonte (ABREU, 1995).

²⁶ Estado Novo: fase ditatorial do governo de Getúlio Vargas. Teve início em 10 de novembro de 1937 com um Golpe de Estado e foi encerrado em 29 de outubro de 1945 com a renúncia de Vargas.

²⁷ Depois de desapropriada e incorporada ao Estado até a inauguração do Museu Histórico de Belo Horizonte, a Fazenda do Leitão abrigou diversas iniciativas públicas. Sediou um centro de pesquisas agronômicas do Estado,

incorporada ao patrimônio do Estado em 12 de dezembro de 1894. No entanto, durante a construção da chamada Avenida do Contorno, o traçado original foi mudado na altura da sede da fazenda; com isso, o Casarão acabou ficando fora da zona urbana e, por isso, não foi demolido. Essa mudança se deu por causa do pântano existente naquela área, o que aumentava o custo e dificultava a obra.

O Casarão construído em 1883, típico da arquitetura rural mineira do século XIX, mesmo semidestruído, poderia concretizar a busca ao passado empreendida pelo país naquele tempo.

O sítio da Fazenda Velha resolvia um problema que parecia perturbar a consciência de líderes políticos do tempo: a cidade republicana tinha na época de sua fundação tratado de arrasar os próprios antecedentes e, naquele momento, não conseguia encontrar ligações visíveis com o passado que se construía, de modo sistemático, para a nação (BITTENCOURT, 2004, p. 40).

É importante destacar que, além do Casarão do MHAB, há outra edificação remanescente do arraial do Curral Del Rei, Casarão da Barragem Santa Lúcia, conhecido como Casa da Fazendinha. Em 1992, por solicitação de moradores do Aglomerado Santa Lúcia ao Conselho do Patrimônio Histórico de Belo Horizonte a Casa da Fazendinha tornou-se patrimônio histórico da cidade (PEREIRA, 2007).

Para a instalação do museu, o Casarão foi restaurado pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), sob a condução do arquiteto Sylvio de Vasconcellos, quem privilegiou no trabalho a apreciação estética em detrimento de marcas históricas que a edificação trazia, o que estava de acordo com o pensamento predominante no Sphan naquela época. Assim, foram removidos cômodos e anexos do Casarão. Em 18 de fevereiro de 1943, o Museu Histórico de Belo Horizonte foi inaugurado e Abílio Barreto o dirigiu por três anos. O acervo inicial era composto, basicamente, por objetos que o historiador encontrou na Seção de História do Arquivo Municipal (GOMES, 1995).

Pensando nas gerações futuras, Barreto escreveu o livro *Belo Horizonte: memória histórica e descritiva*, em dois volumes.²⁸ O volume I, *História antiga*, foi publicado em

foi um viveiro de plantas para a arborização da Nova Capital e suas terras integraram a Colônia Afonso Pena, um dos núcleos agrícolas para abastecimento de Belo Horizonte. Em 1911, parte das terras da fazenda foi doada pelo Estado ao governo da União para a instalação de um posto veterinário do Ministério da Agricultura. Em 1938, a prefeitura de Belo Horizonte adquiriu o Casarão do governo federal (MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Casarão do MHAB – Museu da Cidade**: Caderno de visitação. Belo Horizonte: MHAB, 2010).

²⁸ O volume I, *História antiga*, conta a história do arraial Curral Del Rei desde a sua fundação, em 1701, por João Leite da Silva Ortiz, até a promulgação da Lei Adicional à Constituição nº 3, de 17 de dezembro de 1893, que determinou a mudança da capital de Minas para Belo Horizonte dentro de quatro anos. O volume II, *História média*, dá sequência à história, passa pela instalação oficial da cidade (12 de dezembro de 1897) e vai até a criação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (1898).

1928, e o volume II, *História média*, em 1936. No volume II, em “Ponderações iniciais”, Barreto deixa clara a sua intenção de escrever o volume III, sobre a história de Belo Horizonte a partir da criação da Prefeitura, em 1898, chamada por ele de *História Contemporânea*. Além disso, nesse mesmo texto, com data de 1936, o historiador explicita seu interesse em escrever um livro dedicado à escola:

É também nosso pensamento publicar, mais tarde, a *Pequena História de Belo Horizonte*, isto é, uma síntese dos três volumes de que se comporá toda a obra. Este resumo histórico, que está quase concluído, será um volume de pequenas proporções, ilustrado, destinado particularmente às escolas primárias do Estado. Com a publicação dele daremos por terminada toda a nossa tarefa (BARRETO, 1995, p. 19).

A obra de Barreto, com seus dois volumes, foi reeditada, em 1995, pela Fundação João Pinheiro em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura de Belo Horizonte. Essa iniciativa estava inserida na programação dedicada às comemorações do centenário da cidade. O texto de introdução do volume I, assinado por Teixeira (1995), informa que, apesar dos esforços de busca, não foi confirmada a existência do volume III; no entanto, nenhuma referência é feita sobre o material da *Pequena História de Belo Horizonte*, que, de acordo com as palavras de Barreto, estava quase concluído em 1936. Fica, então, uma indagação sobre a existência ou não desse material educativo que seria interessante para os estudos do campo.

Em 1967, o Museu Histórico de Belo Horizonte passou a chamar-se Museu Histórico Abílio Barreto.

2.2 Tempo de mudanças e o desafio da reinvenção

Em seu artigo “Como explorar um museu histórico”, Meneses (1992) reflete sobre a pertinência da categoria “histórico” em uma tipologia da instituição. Ele argumenta que um museu histórico não deve ser concebido como instituição voltada aos objetos históricos, sim a problemas históricos.

[...] Assim, em última instância, seriam históricos os objetos, de qualquer natureza ou categoria, capazes de permitir a formulação e o encaminhamento de problemas históricos (e por problemas históricos se deveriam entender aquelas propostas de articulação de fenômenos que permitem conhecer a estruturação, funcionamento e, sobretudo, a mudança de uma sociedade) (MENESES, 1992, p. 4-5).

A luta pela afirmação dos direitos de minorias e os movimentos a favor da democratização das instituições políticas, educativas e culturais foram algumas das mudanças ocorridas em vários países que abriram caminho para a crítica aos museus dos diferentes campos de conhecimento a partir dos anos de 1960. Refratários às transformações da

sociedade, dedicando-se ainda à cultura das elites, aos fatos, aos personagens marcantes da história e ao acúmulo e conservação de acervos, o papel do museu histórico passou a ser questionado.

Os novos ares traziam a proposta de que os museus rompessem com o pensamento tradicional confinado em sua própria realidade e incorporassem as questões da vida cotidiana das comunidades, como as lutas para preservação do meio ambiente e da memória de grupos sociais específicos. Caberia, então, aos museus atuarem como instrumento de extensão cultural, desenvolvendo atividades para um público diversificado (crianças, jovens, idosos, pessoas com deficiência) e levando sua ação, para além de suas sedes, a escolas, fábricas e periferias da cidade. Os museus deveriam, ainda, se tornar espaços de reflexão e debates sobre os interesses e as demandas reais da comunidade (JULIÃO, 2006).

Chagas e Nascimento Júnior (2006) consideram que os museus são, ao mesmo tempo, casas de memória, lugares de representação social e espaços de mediação. Como casas de memória, podem desenvolver ações de preservação e de criação cultural e científica; como lugares de representação, os museus podem ser utilizados para teatralizar o universal, o nacional, o regional, o local, o étnico e o individual. E, como espaços de mediação ou de comunicação, podem disponibilizar narrativas para diversos públicos. A partir dessas considerações, os autores colocam em evidência quatro aspectos:

1. Os museus surgem na polis e na polis estão engastados como mediadores de relações sociais; 2. Os museus têm uma dimensão política que extrapola e orienta as funções de preservação, investigação e comunicação; 3. Os museus constroem, disciplinam e controlam seus públicos e 4. Para além da acumulação de tesouros culturais um dos desafios políticos dos museus de hoje é o compromisso com o exercício da cidadania e o desenvolvimento de valores de humanidade (CHAGAS; NASCIMENTO JÚNIOR, 2006, p. 11).

Relembrando a história do museu, Julião (2006) destaca que, em 1971, “O museu a serviço do homem presente e futuro” foi o tema da IX Conferência do ICOM realizada em Paris e em Grenoble, na França. Em 1972, a Mesa Redonda de Santiago do Chile, evento promovido pela Unesco, configurou-se como um marco para a renovação da museologia ao enfatizar a função social do museu: “Tratava-se de redefinir o papel do museu tendo como objetivo maior o público usuário, imprimindo-lhe uma função crítica e transformadora na sociedade” (JULIÃO, 2006, p. 25). Mais tarde, em 1984, foi lançado em Quebec, Canadá, o Movimento Internacional da Nova Museologia (MINOM), enfatizando a importância de o museu estar a serviço dos homens e da comunidade, não dos objetos. Segundo Julião,

Essas novas orientações afirmavam o compromisso do museu com uma concepção antropológica de cultura, de caráter abrangente, compreendida como um sistema de

significações que permite comunicar, reproduzir, vivenciar um modo de vida global distinto, e que está envolvida em todas as formas de atividade social (JULIÃO, 2006, p. 25).

Inspirados pelos princípios da nova museologia, nos anos de 1970 e 1980, alguns museus brasileiros buscaram se revitalizar, reformulando seu projeto conceitual, seus espaços físicos, mudando os critérios para conservação e segurança dos acervos e implantando “serviços educativos referenciados no princípio da participação do público na construção de relações culturais” (JULIÃO, 2006, p. 26).

A necessidade de reinventar-se para acompanhar as mudanças do tempo fez com que o MHAB, ao completar 50 anos, desse início a um “processo de revitalização” que se estendeu de 1993 até 2003.

[...] Era uma instituição que ainda buscava testemunhar e documentar a existência de um passado no qual as classes dirigentes eram sujeito e as classes populares, quando muito, objeto da ação daquelas. O conjunto de relíquias, ciosamente mantidas fazia já anos, apontava para o Curral Del Rei e para os primeiros tempos da capital, materializando-se um passado que teimava em manter-se estagnado. Era um passado do qual o presente não se lembrava (PIMENTEL, 2004, p. 8).

O processo de revitalização do MHAB teve como pano de fundo a mudança no meio político e cultural de Belo Horizonte. Um novo governo municipal se iniciou com a eleição, em 1992, de Patrus Ananias, candidato pela Frente BH-Popular,²⁹ que apresentou um projeto alinhado a interesses populares e aberto ao diálogo com os diversos setores da sociedade. Além disso, a proximidade do centenário de Belo Horizonte motivou uma série de ações voltadas ao passado e ao futuro da cidade (JULIÃO, 2004). Historiadores, professores, arquitetos, antropólogos, sociólogos, profissionais se dispuseram a conduzir o processo de revitalização, buscando conhecer e repensar o MHAB e enfrentar o desafio:

De lugar que sacralizava uma única memória da cidade, o Museu passaria a ser visto como um desafio: precisava urgentemente ser transformado em referência de todos, o que significa que seu objeto – a memória da cidade – teria que ser buscado na multiplicidade de experiências dos cidadãos (PIMENTEL, 2004, p. 16).

Para isso, o primeiro passo foi fazer um diagnóstico do estado do MHAB; o segundo, a elaboração de um plano diretor para a instituição. Esse plano foi executado sem interrupção nas diversas gestões que se seguiram até a de 2003, que marca o término do processo de revitalização. Em 12 de março de 1993, foi realizado o “Fórum de Discussão e Elaboração de Propostas para o Museu Histórico Abílio Barreto”, que gerou um documento com propostas e recomendações em três eixos temáticos: espaço físico, acervo e concepção de museu. Foi

²⁹ A Frente BH-Popular era constituída por: Partidos dos Trabalhadores (PT), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Comunista do Brasil (PC do B), Partido Comunista Brasileiro (PCB) e Partido Verde (PV).

constatado que o Casarão não teria condições de abrigar todo o acervo, a parte administrativa e o atendimento ao público. A recomendação era que o acervo deveria passar por uma revisão técnica, incluindo a avaliação do estado de conservação das peças, dada as condições inadequadas em que estavam guardadas (PIMENTEL, 2004). O documento elaborado no Fórum de Discussão apontou para a importância de uma revisão no que se refere à concepção de história:

[...] é necessário que o Museu abandone a concepção celebrativa do passado que reverencia uma determinada memória em detrimento da pluralidade de memórias que se complementam e se conflitam. As coordenadas temporais deverão ser mais flexíveis, pois a história da cidade não se identifica com o passado remoto, mas com o fluir do tempo e das transformações do presente. Novos objetos e abordagens da história também deverão ser contemplados pelo MHAB, propiciando a emergência de problemas como o cotidiano, o trabalho ou o imaginário, tradicionalmente negligenciado pelos museus históricos (MHAB, 1993 *apud* PIMENTEL, 2004, p. 20).

O processo de revitalização do MHAB insere-se num período de movimentação no campo da história, como os debates em torno da Nova História trazida, a partir dos anos de 1970, pelos historiadores da chamada terceira geração da Escola dos Annales³⁰ que tem como expoentes Jacques Le Goff e Pierre Nora. Há que se considerar, ainda, a emergência da História Cultural,³¹ que colocou aspectos culturais do comportamento humano numa posição privilegiada do conhecimento histórico, possibilitando uma compreensão ampliada do modo de pensar e pesquisar a história, tendo por base novos objetos e abordagens e uma pluralidade de narrativas e de fontes (BURKE, 2007). Ao longo da década de 1990, a História Cultural proporcionou nova abordagem ao fenômeno urbano:

[...] a cidade não é mais considerada só como um *locus* privilegiado, seja da realização da produção, seja da ação de novos atores sociais, mas sobretudo, como um problema e um objeto de reflexão, a partir das representações sociais que produz e que se objetivam em práticas sociais (PESAVENTO, 2007, p. 2).

No final de 1993, foi inaugurada no MHAB a exposição intitulada “A cidade e o museu: espaços de memória”,³² que propunha uma reflexão sobre o próprio museu, narrando a trajetória de sua criação até aquela época, com a apresentação do projeto de revitalização. Era uma forma de compartilhar com o público o propósito de fazer do MHAB um espaço

³⁰ Escola dos Annales: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos objetos**. Tradução: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

³¹ História Cultural: ver Burke, 1992, 2007 e Pesavento, 2005.

³² “A cidade e o museu: espaços de memória”, MHAB, Belo Horizonte, 1993. (Exposição de média duração), curadoria de Letícia Julião e Paulo Rossi. PIMENTEL, Thais Velloso Cougo. *In: Reiventando o MHAB: o museu e seu novo lugar na cidade – 1993-2003*. Thais Velloso Cougo Pimentel (Org.). Belo Horizonte: Museu Histórico Abílio Barreto, 2004.

dinâmico, capaz de expressar as múltiplas memórias da cidade (JULIÃO, 2004). O direito à memória (CHAGAS, 2010) implica o reconhecimento de que os museus constituem direito de todos os cidadãos:

[...] não basta garantir o acesso às ilhas de memórias (e de esquecimentos) já existentes e constituídas pelos grupos dominantes; é preciso democratizar e garantir o direito aos meios de produção da memória, aos processos de transformação, criação e salvaguardas dos suportes de memórias (CHAGAS, 2010, *on-line*).

Em sintonia com os princípios da nova museologia, o documento “Perspectivas e desafios do MHAB – construção e inauguração do novo prédio”, produzido pela direção da instituição, deixou registrada uma importante questão no processo de revitalização (a relação do museu com seu público): “O Museu deverá ter como prioridade o público, não pensado como algo indistinto ou como mera estatística, mas como o sujeito com direito à memória, ao patrimônio da cultura” (MHAB, 1993 *apud* PIMENTEL, 2004, p. 28).

A aprovação, pela Câmara Municipal de Belo Horizonte, da Lei de Incentivo à Cultura do Município,³³ em 1993, contribuiu para que o processo de revitalização do MHAB fosse assegurado. Seguindo a recomendação do “Fórum de Discussão e Elaboração de Propostas para o Museu Histórico Abílio Barreto”, foi criada, em 1994, a Associação dos Amigos do Museu Histórico Abílio Barreto (AAMHAB), entidade civil, que passou a somar esforços para angariar fundos, por meio de parcerias no setor privado, para a construção de um novo prédio para o museu, restaurar o Casarão, dentre outras ações (PIMENTEL, 2004). As obras para reestruturação física do MHAB foram viabilizadas com recursos tanto das leis federal, estadual e municipal de incentivo à cultura como também oriundos do orçamento municipal.

O projeto de construir um novo prédio para o MHAB teve a adesão de empresários e profissionais dispostos a criar na cidade um espaço museológico em que o novo dialogasse com o velho. O prédio, projetado pelos arquitetos Álvaro “Veveco” Hardy e Mariza Machado Coelho, tem dois blocos anexos, ambos de quatro pavimentos. Um é retangular e abriga: biblioteca, acervos tridimensionais (pinacoteca, fotográfico, arquivístico) e área de exposição. O outro bloco é um volume curvo com fachada em vidro ocupado pela área administrativa do museu, bar-café, auditório, sala de exposições temporárias, foyers e loja. Um jardim e uma praça para eventos separam o prédio com seu padrão construtivo contemporâneo do Casarão que tem estrutura de madeira e pau-a-pique. A construção do prédio, inaugurado em dezembro

³³ A Lei de Incentivo à Cultura do Município nº 6.498 institui o incentivo fiscal para o apoio a projetos culturais, a ser concedido a contribuintes pessoas físicas e jurídicas. O incentivo fiscal corresponde à dedução de até 20% dos valores devidos mensalmente pelos contribuintes do Imposto Sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISSQN) que vierem a apoiar, mediante doação ou patrocínio, projetos culturais aprovados pela lei.

de 1998, permitiu que o Casarão, tombado pelo Iphan em 1951, passasse a ser um bem cultural musealizado. Durante sua reforma, o acervo do museu foi deslocado a outros espaços por cerca de dois anos, de 1995 a 1997 (PIMENTEL, 2004).

2.3 Setor educativo: inserção do MHAB na cidade

As novas orientações no setor educativo no MHAB ocorreram num período de emblemático na educação brasileira. Com a promulgação da nova Constituição, em 5 de outubro de 1988, teve início o processo de tramitação no Congresso de um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que gerou amplo e longo debate envolvendo vários setores da sociedade civil ligados à educação. Esse processo se prolongou até 1996, quando foi promulgada a Lei nº 9.394. Em tempos de abertura democrática, Libâneo (1992) percebe no Brasil, a partir dos anos de 1980, uma tendência à Pedagogia Progressista Libertária, que afirma os interesses por escolas democráticas, inclusivas, comprometidas com a educação de qualidade para todos e assume a ideia de construir um projeto político-pedagógico como forma de identificação política que atenda aos interesses locais e regionais. A participação de grupos e movimentos sociais na sociedade, além dos muros escolares, é incentivada e ampliada. A proposta é concretizar a democracia também dentro da escola, através de eleições para direção, conselhos, grêmios estudantis e outras formas de gestão participativa.

A partir da década de 1980, o paradigma da escola tradicional passou a ser confrontado com o paradigma construtivista advindo da teoria piagetiana.

Piaget derruba a idéia de um universo de conhecimento dado, seja na bagagem hereditária (apriorismo), seja no meio (empirismo) físico ou social. Criou a ideia de conhecimento-construção, expressando, nessa área específica, o movimento do pensamento humano em cada indivíduo particular, e apontou como isto se daria na Humanidade como um todo (BECKER, 2009, p. 2).

As produções de Emília Ferreiro (discípula de Piaget) e colaboradores em relação à gênese das concepções e hipóteses das crianças sobre o sistema de representação da escrita contribuíram para a difusão do construtivismo no país (BREGUNCI, 2014).

No Brasil, a difusão teórica e a apropriação de tais práticas são fenômenos evidenciados [...] no contexto de pedagogias progressistas que revalorizam dimensões psicológicas já abordadas pelo escolanovismo, porém em outras bases ideológicas e metodológicas (BREGUNCI, 2014, p. 57).

No cenário educacional da época, o construtivismo de inspiração piagetiana foi predominante no país até a divulgação da obra de outros teóricos socioconstrutivistas soviéticos, como Vygotsky, Leontiev e Luria, na década de 1990.

No âmbito da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, a mudança estava relacionada à implantação, de 1993 a 1996, da Escola Plural, que buscava fortalecer uma concepção de educação mais democrática, inclusiva e aberta às diferentes culturas, visando assegurar a escola pública de qualidade a todos, como determinado pela Constituição Cidadã de 1988. Os objetivos eram: melhorar o nível de aprendizagem das crianças matriculadas na rede; reduzir os níveis de evasão e de reprovação escolar; tornar a escola um centro cultural para a comunidade; tornar a escola agradável, para que as crianças tivessem prazer em frequentá-la. A Escola Plural (MIRANDA, 2007) propunha uma nova lógica de organização dos tempos escolares: 1º Ciclo (Infância) compreendendo alunos de seis a nove anos de idade; 2º Ciclo (Pré-Adolescência) compreendendo alunos de nove a doze anos de idade; 3º Ciclo (Adolescência) compreendendo alunos de doze a quatorze anos de idade. Para a Escola Plural, aprender não poderia ser um ato de memorização ou de acúmulo de informações, sendo que os conhecimentos deveriam ser construídos em estreita relação com os contextos em que são utilizados. Além disso, os projetos de trabalho interdisciplinares deveriam ser estimulados, tendo como eixo a participação dos alunos em seu processo de aprendizagem, produzindo algo que tivesse significado e sentido para eles (MIRANDA, 2007).

Uma das recomendações do plano diretor do MHAB, elaborado a partir das recomendações do Fórum de Discussão, foi reestruturar o serviço de educação e de ação cultural de forma a possibilitar a inserção do MHAB no contexto da cidade (PIMENTEL, 2004). Para isso, foram contratados consultores externos das áreas de educação e história que fizeram um diagnóstico das ações educativas desenvolvidas até então com o objetivo de elaborar um plano de trabalho para o setor educativo. O diagnóstico revelou a ausência de um trabalho baseado nas especificidades do museu e também a falta de clareza da vocação da instituição. Os consultores destacaram: o formato tradicional/padronizado destinado ao atendimento a qualquer público indistintamente; uma concepção de história vinculada apenas ao passado e marcada pela memorização de datas e personagens centrais, além de um grau de informação muito variado entre os membros da equipe acerca da história da cidade, do museu e de seu acervo (DUTRA, 2012).

Dada a necessidade de ampliação e democratização do acesso ao museu, foi proposto o oferecimento da visita orientada a alunos de todas as redes de ensino, pois, até 1993, as turmas da rede particular eram as que mais frequentavam o museu. Além disso, era preciso

estimular a frequência de alunos de diferentes séries, já que o atendimento era principalmente aos alunos de terceira e quarta séries do Ensino Fundamental. O plano previa também uma preparação das escolas para a visita por meio de materiais educativos produzidos pelos técnicos do MHAB. Compostos com textos sobre a história da cidade, sobre o museu e suas exposições, esses materiais deveriam ser enviados previamente às escolas agendadas. Havia, ainda, a proposta de desenvolvimento de atividades lúdicas e complementares destinadas ao público infantil e, principalmente, dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (atual 3º ano) que visitam o museu para conhecer a história da cidade, um dos conteúdos curriculares do início escolarização (DUTRA, 2012). Outra recomendação do plano era mudar as visitas guiadas, até então realizadas de forma tradicional:

[...] a ideia central é transformar esse atendimento, tornando-o muito mais instigador que meramente instrutor, ou seja, restrito ao repasse de informações. Nesse sentido, é fundamental que a visita realizada consiga explorar os objetos em exposição, enquanto fontes de informação e conhecimento da história da cidade³⁴ (apud DUTRA, 2012, p. 110).

Em seu empenho de aumentar a sua inserção em Belo Horizonte, em 1994, o museu passou a publicar textos informativos sobre a cidade no “Gurilândia”, suplemento infantil do jornal *Estado de Minas* com periodicidade semanal: “A realização desta atividade é importante para que o museu possa cumprir seu papel como lugar cultural da cidade e, ao mesmo tempo, prestador de serviço à comunidade”.³⁵

Entre maio de 1995 a dezembro de 1997, o Casarão foi fechado para restauro, e, com isso, as visitas foram suspensas. Alojada provisoriamente num espaço no centro da cidade, a equipe do setor educativo do MHAB assumiu o desafio de levar até as escolas discussões sobre a história da cidade. Nesse período foi criado o projeto *Museu vai à escola*. Foram reproduzidos, em *slides*, cerca de 290 imagens do acervo do MHAB e produzidas outras 142 imagens atuais de Belo Horizonte. A ideia era contrapor imagens antigas e novas de forma a possibilitar aos alunos um passeio no tempo e espaço da cidade e provocar uma reflexão sobre as transformações urbanas. Além dessas imagens, alguns objetos do acervo eram enviados às escolas para estimular nas crianças a compreensão da importância da preservação do patrimônio. Outro projeto desenvolvido de 1995 a 1997 foi *Exposições itinerantes*, no qual o museu disponibilizava, por meio de empréstimo temporário, imagens reproduzidas do acervo fotográfico (pôsteres) organizadas por temas. Esses projetos, como ações de extramuros do

³⁵ MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. Produção de material para publicação em suplemento infantil dos jornais da cidade. Produção e coordenação: Marcelina das Graças Almeida. Belo Horizonte: MHAB, [s. d.]. (Arquivo do Setor Educativo).

museu, contribuíram para promover a descentralização do museu e o estreitamento dos vínculos com a escola (LACERDA; FERRON; ARAÚJO, 2004).

O Casarão restaurado foi aberto, em dezembro de 1997, com a exposição “Velhos horizontes – ensaio sobre a moradia no Curral Del Rei. Para Araújo (2020),³⁶ esse momento marca o que ela chama de “a grande virada” do educativo, que começava a trabalhar no museu aberto e já em condições de incorporar o novo plano.

O processo de revitalização deixava para trás aquela ideia de museu associado ao acúmulo de relíquias, coisas que deveriam ser preservadas porque eram velhas ou pertenciam a pessoas importantes ou diziam de uma história oficial. Nós, na verdade, não brigávamos com a ideia de um museu que guarda coisas velhas. Mas o que nos interessava – e que o processo de revitalização propunha – era ressignificarmos aquelas coisas velhas. Então, assumimos que guardamos coisas velhas, mas essas coisas estão carregadas de significados, ou seja, são documentos históricos. E aí o conceito de documento histórico passa a ser o grande pilar das nossas ações. Todo nosso acervo deveria ser explorado como documento histórico, que é aquilo que guarda informação sobre a nossa sociedade. E é importante saber interrogar esse documento e extrair dele informações. A palavra documento vem do verbo “docere” que é aquilo que ensina. Então, nós precisávamos, explorar esse documento para que ele pudesse nos ensinar sobre aquela sociedade que produziu o documento, que o usou. Assim, em vez de fazer uma visita ao museu como um lugar que guarda relíquias, nós íamos provocando exercícios de leitura sobre os objetos. Isso, na verdade, era um formato muito próximo ao proposto pela história, como área do conhecimento e pelas teorias do ensino da História (ARAÚJO, 2020).³⁷

O trabalho com o documento, entendido como um suporte de informação, passou a ser enfatizado no cotidiano do museu. As atividades propostas estimulavam as crianças a perceber a importância dos documentos e de relacioná-los com a história da cidade. Sempre às segundas-feiras, dia em que o museu fecha para o público, a equipe do setor educativo participava de um grupo de estudos para leitura e discussões teóricas e metodológicas referentes à educação, educação patrimonial e comunicação em museus.

A produção na área de educação em museus ainda era muito pequena [...]. Eu me lembro da primeira publicação referente à educação em museus que eu tive nas mãos, e com grande encantamento. Era o material do Museu Paulista feito por Ulpiano Bezerra de Meneses. [...] O texto chamava assim “Como explorar um Museu Histórico”. Essa publicação orientou muito a nossa prática, porque vimos que o caminho que estávamos trilhando era um caminho que o próprio Museu Paulista indicava e assinado pelo Ulpiano. Isso também nos dava muita segurança. [...] Mas depois disso, já no finalzinho dos anos de 1990, o Iphan publicou o Guia Básico de Educação Patrimonial e foi quando a gente viu pela primeira vez o termo educação patrimonial sendo usado. E era um material muito emblemático para os museus de história no Brasil, para as práticas de educação e patrimônio. Eu me lembro de ter lido esse Guia. E a gente não lia sem críticas, não é? O Guia trazia conceitos que nos eram muito caros, muito importantes, mas eu me lembro que duas coisas no Guia nos incomodavam. Uma que era usado o termo “alfabetização cultural” e a gente não concordava com isso. E a outra coisa que nos causava um

³⁶ Entrevista com Vanessa Barboza de Araújo, 2020.

³⁷ Entrevista com Vanessa Barboza de Araújo, 2020.

certo desconforto é porque o Guia trabalhava com a educação patrimonial como sendo uma metodologia. E pensávamos assim: mas o que estamos fazendo aqui no Museu Abílio Barreto é educação patrimonial, operamos com todos esses conceitos, mas a metodologia não era exatamente essa. O Guia propunha uma metodologia muito definida [...] Mas a gente não pode negar que o Guia foi muito importante na orientação conceitual do MHAB (ARAÚJO, 2020).³⁸

No texto “Como explorar um Museu Histórico”, Meneses (1992) lembra que entre as múltiplas funções do museu (coletar e classificar objetos, estudar, expor, publicar etc.) há um denominador comum: o fato de o museu ser um espaço de intermediação institucionalizada entre o indivíduo e objetos materiais. Ele argumenta que estamos imersos num mar de objetos físicos, mas que a consciência disso é superficial e descontínua, ao passo que o museu nos leva a ver o que escapa aos nossos olhos. Para ele, dentre a multiplicidade de funções do museu uma deveria constituir sua marca: o conhecimento. No museu, os objetos perdem a serventia para a qual foram criados e se transformam em documentos. Isso aponta para a necessidade de o museu ser também um centro de documentação (MENESES, 1992).

A proposta de educação patrimonial do MHAB foi delineada tendo como objetivo do *Guia Básico de Educação Patrimonial* (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999) levar crianças e jovens

[...] a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos num processo contínuo de criação cultural (IPHAN, 1999, p. 4).

Outra referência importante para o trabalho do setor educativo foi a tese de doutorado *Educação para o patrimônio: museu de arte e escola. Responsabilidade compartilhada na formação de públicos*, de Denise Grinspum (2000), defendida na Faculdade de Educação da Universidade São Paulo (USP). Em sua entrevista, Araújo (2020) conta:

Eu me lembro de ter ido a USP e ter xerocado a tese da Denise. Foi a primeira vez que eu vi a educação em museu sendo problematizada e considerando a relação com o público. [...] A publicação que mais orientou nosso trabalho foi, sem dúvida, a tese da Denise e o conceito que ela propõe para a educação para o patrimônio, que é maravilhoso. Ela vai dizer que educação para o patrimônio são todas as formas de mediação. Aí, então, nós do MHAB nos reconhecemos (ARAÚJO, 2020).³⁹

Segundo Grinspum (2000), a essência do trabalho de educação para o patrimônio orbita no espaço de interação entre as operações desenvolvidas pelo museu e seus públicos. Para ela, o que distingue a natureza do trabalho educativo nos museus é o fato de que os processos de ensino e aprendizagem são centrados na interação entre o visitante e o objeto

³⁸ Entrevista com Vanessa Barboza de Araújo, 2020.

³⁹ Entrevista com Vanessa Barboza de Araújo, 2020.

exposto em um determinado ambiente. Por isso os aspectos necessários para esse trabalho são o estudo sobre os diversos públicos, o conhecimento da linguagem dos objetos – sua historicidade, seus aspectos físicos, funcionais e semânticos e os modos de comunicação. A proposta da pesquisadora é pensar o conceito de educação para o patrimônio como

[...] formas de mediação que propiciam aos diversos públicos a possibilidade de interpretar objetos de coleções dos museus, do ambiente natural ou edificado, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos, estimulando-os a exercer a cidadania e a responsabilidade social de compartilhar, preservar e valorizar patrimônios com excelência e igualdade (GRINSPUM, 2000, p. 30).

Logo no início do processo de revitalização, o setor educativo criou oficinas culturais vinculadas aos propósitos do MHAB como museu de cidade e

[...] destinadas a promover ou facilitar a intelecção e a apropriação do bem cultural pelo seu destinatário, de forma que este se torne ‘sujeito de cultura’. Devem gerar produtos que se alinhem com a cultura urbana, especificamente de Belo Horizonte, com o Museu e seu acervo, e que sejam, genuinamente, fruto da percepção e da criação de seu público-participante⁴⁰ (LACERDA; FERRON; ARAÚJO, 2004).

No final de 1997, o setor educativo passou a não mais realizar visitas monitoradas às exposições. A proposta foi preparar os professores para que eles próprios fossem mediadores durante o percurso da exposição, estimulando em seus alunos uma postura crítica e reflexiva. Assim, eles compareciam ao MHAB antes do dia da visita e no encontro com a equipe do educativo preparavam-se para a exposição e discutiam as atividades que poderiam ser desenvolvidas com seus alunos durante e após a visita. Em 1999, esse atendimento foi substituído pelo *Encontro com o museu*, um curso sobre patrimônio que acontecia semanalmente, com carga horária de três horas e meia. Inicialmente apenas para professores, o curso passou a ser ofertado também para agentes multiplicadores, como profissionais de turismo e de outras instituições de memória, além de universitários. Com o fim das visitas monitoradas, a equipe do educativo se dedicou a criar atividades para visitas escolares, desenvolvendo para isso recursos como jogos, dinâmicas entre outros (LACERDA; FERRON; ARAÚJO, 2004). Foi criada a “Sala Multimeios” para a realização de cursos e oficinas culturais disponibilizadas ao público visitante, em especial, para as escolas. “O espaço garantirá que as potencialidades pedagógicas e culturais do MHAB sejam melhor exploradas”.⁴¹

⁴⁰ MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Oficinas culturais do MHAB**. Belo Horizonte: MHAB, 1999. 5 f. Manuscrito. (Arquivo Administrativo).

⁴¹ MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Sala Multiuso**. Belo Horizonte: MHAB, 2000. (Arquivo do Setor Educativo).

Em 1998, foi implementado o projeto *Descobrimos o Museu*, destinado ao atendimento escolar, com atividades diversificadas sobre a história de Belo Horizonte, o museu e seu acervo. O projeto *Visita Técnica*, criado em 1999, era voltado, principalmente, para pessoas de universidade e de áreas culturais. Com três horas de duração, a visita tinha como objetivo mostrar os bastidores do museu no que se refere ao seu acervo e às atividades educativas e culturais. Em 2000 e 2003, foi realizado o projeto *Capacitação de funcionários* de forma a sensibilizar e informar vigilantes, recepcionistas e o pessoal da limpeza sobre as especificidades do trabalho desenvolvido em museu. Havia, ainda, o *Exposição em movimento*, projeto direcionado aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que consistia na realização de intervenção teatral nas exposições do museu, nas quais o ator interagia com os objetos, apresentando ao público diversas possibilidades de interpretação das mostras. O projeto *Colcha da memória* mobilizava o público de terceira idade para bordar temáticas relativas a Belo Horizonte, a partir de vivências dos participantes. Hoje, faz parte do acervo do museu uma colcha formada por esses bordados (LACERDA; FERRON; ARAÚJO, 2004).

Araújo (2020) relata que o desenvolvimento dos projetos do setor educativo antecederam a formulação de um Programa de Educação Patrimonial do MHAB:

[...] a gente não tinha esse Programa de Educação Patrimonial pronto para que depois a nossa prática começasse. [...] Nós tínhamos reuniões muito calorosas coordenadas por Letícia Julião.⁴² Ela trazia os textos do Ulpiano,⁴³ os quais orientavam todas as áreas do museu. Não tinha muita distinção das áreas do museu. Nós pensávamos o museu de uma forma muito orgânica, o museu todo se movimentava unido. E os projetos, então, iam surgindo e ganhando forma. Então, a gente propõe: Ah!, nós vamos fazer o atendimento às escolas; ah!, mas o atendimento às escolas não vai ser aquele atendimento tradicional; ah! é necessário fazer a formação de professores. Então, a gente cria o projeto ‘Encontro com o museu’ que era a formação de professores, mas logo as licenciaturas começam a participar dessas formações. Eram formações semanais e a gente trabalhava com a sala lotada. Depois os cursos de História e de Arquitetura começaram a visitar o museu para conhecer seus bastidores. Aí nascem as ‘Visitas técnicas’. No início, a gente não falou nós vamos montar a visita técnica para discutir os bastidores do museu. Não foi assim. É a universidade que chega, provoca e nós começamos a atender. Com o tempo, a gente viu: ah, isso aqui precisa ser melhor sistematizado. Talvez antes de começar a visita tem que ter uma fala com esses estudantes. Aí o pessoal do acervo diz assim: ‘nós vamos escrever um texto para poder orientar essas visitas técnicas’. Então, os projetos foram nascendo... Aí chegam as férias... então vamos fazer oficina e começamos a pensar em atividades mais lúdicas para trabalhar as questões do patrimônio. Cada projeto ia surgindo num determinado momento e a continuidade dele era avaliada, se era viável, se não era viável, se deveria ser um projeto periódico ou não. E assim os anos se passaram... Que eu me recorde já foi bem mais à frente ter um Programa de Educação Patrimonial escrito. Eu acho que isso surgiu bem depois. Acho que os nossos projetos foram sendo escritos e depois a

⁴² Letícia Julião foi diretora do MHAB por duas vezes: 14/05/1993 a 17/09/1993; 22/04/1999 a 30/06/2000.

⁴³ Ulpiano Bezerra de Meneses.

gente consegue olhar para trás e falar assim: espera aí, está passando da hora da gente escrever esse Programa. Mas os projetos já estavam rolando (ARAÚJO, 2020).⁴⁴

2.4 Programa de Educação Patrimonial do MHAB

As ações educativas desenvolvidas até 2003 no MHAB foram avaliadas e repensadas para que no ano seguinte fosse construído o Programa de Educação Patrimonial da instituição. Composto por um conjunto de projetos destinados a escolares, universitários, agentes culturais, pessoas de terceira idade e visitantes, o programa busca promover a apropriação e a valorização do patrimônio cultural da cidade, com o intuito de desenvolver a consciência de que a responsabilidade de sua preservação deve ser de todos os cidadãos.

O Programa de Educação Patrimonial do MHAB alinha-se [...] à concepção de museu comprometido com os interesses do público e com a transformação social. Assenta-se nos princípios da Pedagogia Crítica e enfatiza o papel ativo do indivíduo na construção de conhecimentos, buscando o diálogo como fonte de aprendizagem. As ações educativas desenvolvidas são entendidas como atividades de mediação cultural e objetivam incentivar o público a refletir crítica e participativamente sobre o patrimônio cultural de Belo Horizonte (2012, p. 2).⁴⁵

Tendo como referência os estudos de Denise Grinspum (2000), o programa traz o conceito de educação para o patrimônio formulado por essa pesquisadora, já citado neste trabalho. O programa reafirma o compromisso de que as ações do museu devem utilizar metodologias que incentivam a reflexão, a crítica e a participação do público nas questões relativas ao patrimônio cultural de Belo Horizonte: “fundamentadas nas interações dialógicas, as ações educativas promovidas pelo Programa devem afastar-se dos princípios da transmissão de conhecimento”⁴⁶ (MHAB, 2012, p. 2).

O programa expressa o desafio do museu de “promover um encontro significativo entre o visitante e as diversas culturas e temporalidades”⁴⁷ (MHAB, 2012, p. 3). A intenção é formar público capaz de interpretar exposições, ler objetos, considerando que esses são documentos, suportes de informação. Para que isso se concretize, o MHAB apresenta uma proposta de mediação de acordo com a perspectiva sociointeracionista ao considerar que a aquisição do conhecimento se dá a partir de matrizes sociais, mediadas pela cultura e pela linguagem.

⁴⁴ Entrevista com Vanessa Barboza de Araújo, 2020.

⁴⁵ MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Programa de Educação Patrimonial**. Belo Horizonte: MHAB, 2012. (Setor Educativo).

⁴⁶ MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Programa de Educação Patrimonial**. Belo Horizonte: MHAB, 2012. (Setor Educativo).

⁴⁷ MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Programa de Educação Patrimonial**. Belo Horizonte: MHAB, 2012. (Setor Educativo).

Considerar a relação entre os sujeitos e os objetos da exposição na perspectiva de uma prática educativa supõe uma reflexão a respeito dos processos de aquisição do conhecimento. Esse complexo processo de interiorização do objeto passa pela promoção do que chamamos de mediação sócio-cultural, onde o sujeito desenvolve uma atividade produtiva constituída de ações e operações sobre os objetos do museu (NASCIMENTO, 2010 *apud* FERNANDES; ARAÚJO, 2013, p. 5).

O programa faz referência à pesquisa de Grinder e McCoy (1998, *apud* GRISPUM, 2001) sobre diversas modalidades de visitas em museus. Os pesquisadores assinalam que as visitas que possibilitam melhor aprendizagem e aproveitamento são as que utilizam métodos de interpretação: *visita-palestra*, *discussão dirigida* e *descoberta orientada*. Na primeira (*visita-palestra*), o nível de interação é baixo, sendo que o educador fala a maior parte do tempo. Na segunda (*discussão dirigida*), o educador dialoga com o visitante e, em momentos apropriados, traz informações que enriquecem o diálogo. Na terceira (*descoberta orientada*), durante a exposição o educador estimula a realização de jogos e atividades, além de lançar uma questão problema que deverá ser solucionada pelo visitante sob seu acompanhamento.

Segundo Fernandes e Araújo (2013), a proposta educativa do MHAB para as visitas escolares centra-se na *discussão dirigida*, mesmo que, muitas vezes, as três modalidades sejam utilizadas. Durante a visita, as estratégias de mediação incluem leitura de objetos, atividades lúdicas e explanações curtas. Os educadores devem apresentar aos estudantes os recursos que facilitam a leitura da mostra (legendas, textos etc.) para que sejam desenvolvidas habilidades para ler e interpretar uma exposição mesmo quando não há mediação humana. As autoras argumentam que é preciso estimular os alunos a fazer indagações tanto em relação ao passado quanto ao presente; é necessário usar estratégias que possibilitem explorar o potencial educativo dos objetos. Por meio de atividades lúdicas, os alunos são incentivados a perceberem que os objetos do museu expressam traços culturais e podem ser relacionados a outros do cotidiano dos alunos.

Fernandes e Araújo (2013) argumentam que, durante a mediação, os educadores do museu devem atuar na *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), conceito formulado por Vygotsky (2010) e entendido como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por desempenhos possíveis, com a ajuda de adultos ou colegas mais experientes.

É importante salientar que o programa propõe alternância entre as interações dialógicas, a contemplação e o silêncio. Isso se deve à valorização da exploração livre do

espaço expositivo para que o aluno possa se guiar pela sua curiosidade, interesse e pelo desejo de contemplar.

O momento de mediação deve ser entendido como oportunidade para se formar público para os museus e, ao estimular os estudantes a terem atitudes investigativas diante do patrimônio, pretende-se contribuir para a formação de sujeitos autônomos para a fruição cultural (MHAB, p. 4).⁴⁸

O Programa de Educação Patrimonial do MHAB prevê um sistema de avaliação de projetos que inclui: promover o levantamento sistemático de informações; mensurar os resultados de ações desenvolvidas; medir a adequação das ações aos objetivos do projeto; aperfeiçoar os projetos desenvolvidos; conhecer o público do museu e suas expectativas; formar a base de dados para planejamento e formulação de projetos.⁴⁹ O programa enfatiza que o sistema de avaliação de projetos é fundamental para o planejamento das ações educativas. Além disso, reafirma que a formação dos educadores, por meio do grupo de estudos, é imprescindível para a garantia do atendimento ao público e que também é necessária atenção especial para a formação dos estagiários.

Em 2005, o museu realizou o Projeto de Pesquisa de Público para avaliação (quantitativa e qualitativa) das exposições e dos projetos de Educação Patrimonial do MHAB, com o apoio da Fundação Vitae, por meio de seu Programa de Apoio a Museus (DUTRA, 2012). Essa avaliação revelou uma acentuada aprovação dos projetos desenvolvidos, com destaque para a qualidade do trabalho da equipe do setor educativo. O estudo apontou a necessidade de o museu ampliar o atendimento ao público, sobretudo para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Ao ser perguntada sobre os principais desafios para a construção e a implementação do programa, Araújo (2020) responde:

[...] No momento de revitalização do MHAB nós, do setor educativo, éramos um corpo muito unido. Eu não falo com ressentimento nenhum desse lugar, como de um setor educativo que não era ouvido. Eu acho que nós estávamos todos no mesmo barco e promovendo uma revitalização. O termo revitalização, às vezes, é muito pesado, mas no caso do MHAB foi uma revitalização mesmo que a gente fez (ARAÚJO, 2020).⁵⁰

⁴⁸ MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Programa de Educação Patrimonial**. Belo Horizonte: MHAB, 2012. (Setor Educativo).

⁴⁹ MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Programa de Educação Patrimonial**. Belo Horizonte: MHAB, 2012. (Setor Educativo).

⁵⁰ Entrevista com Vanessa Barboza de Araújo, 2020.

2.5 Materiais educativos do MHAB

O setor educativo do MHAB produziu diversos materiais educativos após o processo de revitalização. Além das publicações, foram feitos também outros materiais, como *Jogo dos Pontos da Cidade*, *Jogo da Memória do MHAB* etc. A seguir, faço uma breve análise de algumas publicações com o objetivo de conhecer o trabalho do museu como produtor de materiais, buscando perceber como essa ação educativa foi se constituindo na instituição e envolvendo os educadores ao longo do tempo.

2.5.1 *Caderno pedagógico*

Tendo como o público-alvo o professor, o *Caderno pedagógico* foi elaborado, em 1998, com o apoio de uma equipe de consultores da Cooperativa de Ensino de Belo Horizonte (COOPEN). Araújo (2020)⁵¹ conta: “Foi muito desafiador fazer o *Caderno pedagógico*! Esse material não chegou a ser publicado. Acho que era tudo muito novo para a gente”.

O objetivo da publicação era oferecer informações de forma a subsidiar a leitura e a interpretação da exposição “Velhos horizontes – ensaio sobre a moradia no Curral Del Rei”. O texto de abertura da publicação apresenta o MHAB como um espaço com potencialidades educativas que podem ser somadas ao trabalho da escola, possibilitando que o aluno interaja com os objetos da cultura material, entendidos como documentos, suportes de informações históricas (DUTRA, 2012).

2.5.2 *Álbum MHAB*

Com a proposta inovadora de ser um meio de divulgar a programação e também o acervo do museu, o *Álbum MHAB* (Figuras 1, 2 e 3) começou a ser produzido em 1999.

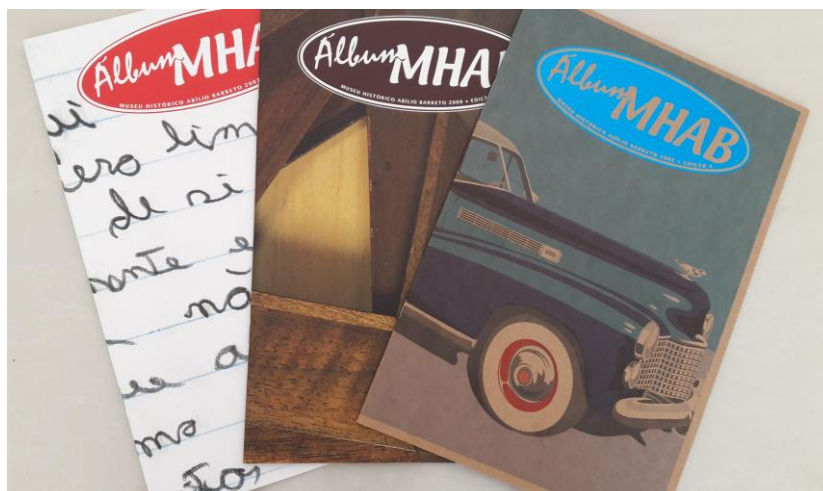
⁵¹ Entrevista com Vanessa Barboza de Araújo, 2020.

FIGURA 1 – Álbum MHAB: edições de 2002, 2007 e 2008



Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

FIGURA 2 – Álbum MHAB: edições de 1999, 2003 e 2012



Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

FIGURA 3 – Álbum MHAB: edições de 2005 e 2006



Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

O projeto gráfico do *Álbum MHAB*, assinado pela *designer* Márcia Larica, recebeu diversos prêmios⁵² nas áreas de *design* e de patrimônio.

O *Álbum de figurinhas* não era uma proposta capitaneada pelo setor educativo. Era, principalmente, o setor de pesquisa que fazia o *Álbum do MHAB*, mas a gente do educativo sempre estava junto, participando, vendo o que seria melhor para que o público pudesse ter acesso a esse material (GUERRA, 2020).⁵³

Na primeira edição do *Álbum MHAB*, 34 figurinhas representavam os objetos do acervo do museu. Ao longo do tempo o projeto da publicação foi sendo aprimorado e passou a ter um foco maior na história da cidade e não propriamente no acervo ou na programação, como no início. O *Álbum MHAB* foi publicado até o ano de 2012, com temáticas variadas a cada ano, como infraestrutura da cidade (arquitetura, transportes, saneamento e higiene, comércio e lazer); universo cultural de Belo Horizonte; centenário de Juscelino Kubitschek; 60 anos do MHAB entre outras. Com belo efeito visual (uso de cores intensas, texturas, fotos e ilustrações), somado ao atrativo das figurinhas, esse material foi divulgado na mídia local, despertou o interesse do público e teve uma grande procura por parte das escolas (LACERDA; FERRON; ARAÚJO, 2004).

Ao longo dos anos, em suas diversas edições, o *Álbum MHAB* manteve o mesmo número de páginas (8), o tamanho de 21 cm (largura) x 30 cm (altura), a encadernação tipo canoa, mas apresentou grande variação no tipo de papel de capa e de miolo, na aplicação de cores e texturas no logotipo. A edição “*Álbum MHAB F.C.: Trajetórias do futebol na capital mineira*”, de 2012, não apresenta sequer o logotipo da publicação na capa. Seria interessante conhecer a razão dessa variação, talvez até mesmo por falta de recursos financeiros, uma questão que muitas vezes assombra as instituições culturais do país. O fato é que a não continuidade de um padrão editorial enfraquece a identidade de uma publicação periódica. Para se ter ideia da importância disso, guardadas as devidas distâncias, pode-se lembrar o caso da revista americana *Time*,⁵⁴ considerada precursora na criação da identidade de uma publicação. Ao longo dos anos, as mudanças na *Time* foram feitas com o cuidado de não descaracterizar seus elementos, sendo que até mesmo o logotipo se manteve praticamente o mesmo desde 1923, quando a revista foi criada (ALI, 2009, p. 80).

⁵²Alguns prêmios recebidos: “Destaque do Júri”, categoria Miscelânea, da V Bienal do Design Gráfico (São Paulo), (2000); classificado na seleção regional do “Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade”, do Iphan, na categoria Divulgação, 2000.

⁵³ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

⁵⁴ Fotos de capas da *Time* fazem parte do acervo da National Portrait Gallery, museu de arte histórico, em Washington, USA.

2.5.3 Almanaque MHAB

A primeira edição do *Almanaque MHAB* (Figura 4) foi lançada em 2003, na época da comemoração dos 60 anos da instituição, com o objetivo de levar aos alunos informações sobre o museu e a história de Belo Horizonte. A publicação era distribuída aos alunos das escolas públicas visitantes, além de ser vendida na loja do museu. Com um conteúdo que mescla informação, literatura e entretenimento, o *Almanaque MHAB* possui edições temáticas, como histórias do MHAB, do Curral Del Rei, dos bondes, do Parque Municipal Américo Renné Gianetti e Conjunto da Pampulha.

A narrativa é construída por meio de dois personagens infantis, Tininha e Digo, que contam histórias sobre o museu e a cidade.

FIGURA 4 – *Almanaque MHAB*: números 2 (2004), 3 (2005), 4 (2006) e 5 (2007)



Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

A publicação tem o tamanho de 15 cm (largura) x 21 cm (altura) e, conforme a edição, possui de 16 a 14 páginas, com encadernação tipo canoa. Impressa em policromia, sendo o miolo e as capas em papel *couché*. Algumas edições possuem orelhas, às vezes na primeira ou na quarta capa (contracapa). A função das orelhas também varia: em algumas edições servem de suporte para atividades (*Almanaque MHAB* n. 2, 3 e 4) ou de texto (*Almanaque MHAB* n. 5). As capas das diferentes edições exibem o logotipo da publicação, que brinca com as palavras ‘Almanaque’ e ‘MHAB’, unidas em cruz pela letra ‘A’ que ambas possuem.

As capas seguem o mesmo padrão, com destaque para o desenho dos dois personagens infantis da narrativa e as “chamadas”⁵⁵ para o conteúdo, tanto para as histórias como para as atividades propostas (sete erros, cruzadinhas, caça-palavras etc.). O miolo apresenta diferentes tipos de ilustração (desenhos e fotografias, sendo algumas delas com tratamento (coloração, rebaixamento etc.). O texto nas páginas internas apresenta boa legibilidade em relação ao tipo e corpo da fonte e ao espaçamento entre linhas e entre parágrafos, o que é apropriado para o leitor com pouca experiência de leitura. Na quarta capa das edições do *Almanaque MHAB*, há logotipos de Lei de Incentivos Estadual e de patrocinadores, como Usiminas e Banco do Brasil.

Para uma breve análise, tomo a edição n. 2, publicada em 2004, cujo tema é a história do arraial Curral Del Rei. A capa com fundo rosa forte traz uma ilustração com os dois protagonistas, Digo e Tininha, a caminho de uma casa de pau-a-pique e um balão subindo ao céu. As chamadas de capa aguçam a curiosidade para a leitura: “Hoje tem festa da padroeira”, “Descubra quem é o homem de bengala!”, “Muito mais brincadeiras!”.

Com total de 14 páginas, a primeira traz o editorial assinado pelo MHAB e dirigido aos leitores (“Queridos leitores”), o que dá um tom de proximidade e sugere a intenção de um diálogo. Esse texto destaca o objetivo da publicação, além de reafirmar a identidade do museu e seu compromisso com a cidade, como acordado no processo de revitalização do museu.

Logo no início, a narrativa ganha o tom de contação de história com a expressão “Era um domingo...”; em seguida, os personagens Digo e Tininha entram em cena. Ao visitar o Casarão, as crianças fazem uma viagem imaginária ao arraial Curral Del Rei. Assim, conhecem a vida no arraial, observam as casas de pau-a-pique, conversam com moradores, ficam sabendo onde eram os pontos de encontro das pessoas e as atividades econômicas do lugar, participam da festa da padroeira Nossa Senhora da Boa Viagem, aprendem sobre a cavallhada, conhecem a sede da Fazenda do Leitão e, ao final, descobrem que o enigmático homem de bengala que os acompanha é o dono da fazenda, Cândido Lúcio da Silveira. A descoberta quebra o encanto, e, então, as duas crianças voltam ao Casarão do MHAB, antiga sede da Fazenda do Leitão, depois de aprenderem a origem de Belo Horizonte.

Digo e Tininha são crianças “perguntadeiras” que dialogam com os moradores do arraial buscando o saber, nesse sentido estimulam a curiosidade o leitor. A história contada e as atividades propostas oferecem elementos que instigam o conhecimento sobre o passado e sua relação com o presente. Le Goff (1990) escreve

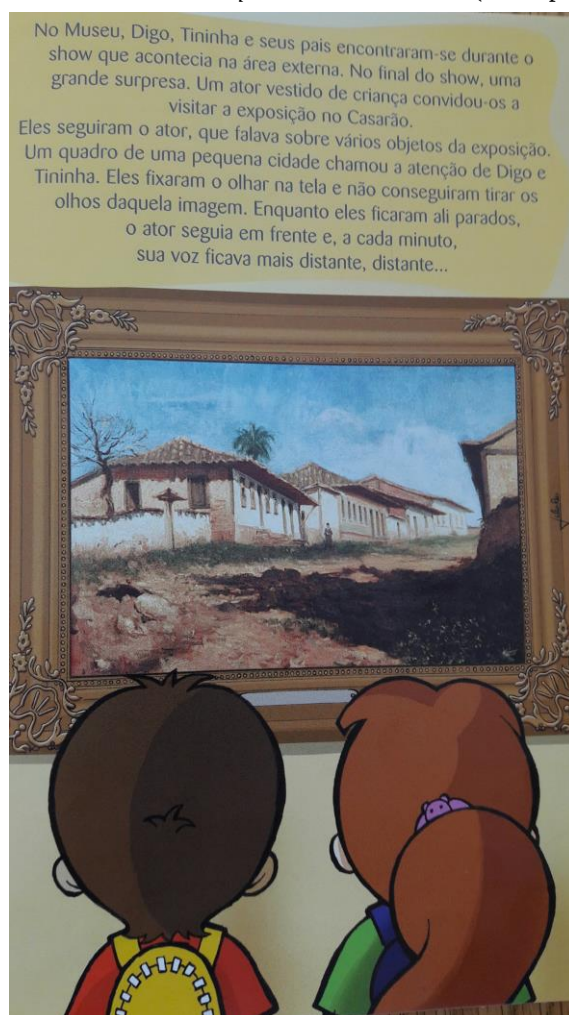
⁵⁵ “Chamadas de capa” são estratégias da comunicação feitas na capa da publicação impressa para atrair a atenção do leitor ao conteúdo da mesma.

A distinção entre passado e presente é um elemento essencial da concepção do tempo. É, pois, uma operação fundamental da consciência e da ciência históricas. Como o presente não se pode limitar a um instante, a um ponto, a definição da estrutura do presente, seja ou não consciente, é um problema primordial da operação histórica. A definição do período contemporâneo nos programas escolares de história é um bom teste para esta definição do presente histórico (LE GOFF, 1990, p. 203).

Na publicação, os intertítulos organizam e orientam o conteúdo composto pela narrativa, *boxes* informativos e atividades lúdicas, sendo a maioria delas relacionada ao museu e à vida no arraial Curral Del Rei. Mesmo considerando que os almanaques têm como característica a diversidade de textos, destaco que no *Almanaque MHAB*, em muitos momentos, a narrativa é interrompida pelo posicionamento dos *boxes* com informações ou das atividades nas páginas. Essa descontinuidade da narrativa pode ser um risco de dispersão da leitura. Seguem alguns comentários sobre a publicação:

- a) A página 5 termina com a informação de que Digo e Tininha viram no museu o quadro de um arraial e ficam tão impressionados que não conseguem desgrudar os olhos da tela. Na página seguinte (Figuras 5 e 6), a narrativa é interrompida por um *box* com o título “Você sabia?”, na parte superior. Esse *box* informa que a tela é da primeira metade do século XX e que foi pintada por Walter Simmons. Cabe aqui refletir sobre o *box* nessa posição de grande visibilidade⁵⁶ na página e com destaque (em negrito), pois parece cortar a narrativa que vinha fluindo na página anterior. Além disso, fica a impressão de que há preocupação maior em informar do que envolver o leitor na narrativa. Ao posicionar o “Você sabia?” na parte inferior da página, esse efeito talvez pudesse ser minimizado.

⁵⁶ Para os leitores ocidentais, as partes mais destacadas de uma página são a superior e a lateral esquerda.

FIGURA 5 – *Almanaque MHAB*: número 2 (2004, p. 5)

Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

- b) É interessante observar que em toda a publicação os dois personagens são sempre citados nesta ordem: primeiro, Digo; depois, Tininha, o que pode sugerir um protagonismo masculino na trama.
- c) Numa iniciativa de aproximação com o leitor, a quarta capa apresenta dobra descartável com espaço para que o visitante escreva uma carta ao MHAB contando sua experiência de conhecer o museu. Há o informe que serão sorteadas três cartas por mês com distribuição de brindes para os ganhadores.
- d) O *Almanaque MHAB*, em seu conjunto de texto e imagem, deixa claro que a publicação é direcionada ao público infantil. Há, portanto, definição do público-alvo, o que traz para a publicação maiores possibilidades de interação com o leitor e também de oferecer conteúdo que faça sentido para ele.

Sobre a experiência de produzir o *Almanaque MHAB*, Araújo (2020)⁵⁷ faz o seguinte relato:

[...] Conseguimos um patrocínio e começamos a fazer o *Almanaque MHAB*. Criamos essas duas personagens, o Digo e a Tininha. Eles passeavam por Belo Horizonte e iam contando a história da cidade. Nós mesmos, lá no museu, fazíamos algumas críticas a esse material porque nós não éramos escritores de literatura infantil. Então, a gente sentia que, às vezes, se perdia um pouco. Era um material meio pedagogizado demais. Eu tenho um pouco essa crítica àquele material. Eu me lembro de um momento em que a gente queria explicar como Digo e a Tininha voltavam no tempo. Eu me lembro de uma reunião que a gente ficou horas tentando criar um jeito para explicar como o Digo e a Tininha iriam voltar no tempo. Aí alguém disse assim: “Nossa!, que bobagem! A gente não tem que explicar isso não. Isso faz parte da ludicidade desse material”. Aí, a gente acalmou e começou a fazer o Digo e a Tininha voltando no tempo com mais tranquilidade (ARAÚJO, 2020).⁵⁸

2.5.4 Casarão do MHAB – Museu da Cidade: Caderno de Visitação

Lançado em 2010, o *Casarão do MHAB – Museu da Cidade: Caderno de Visitação* (Figura 6) tem tamanho de 18 cm (largura) x 14 cm (altura), 16 páginas, encadernação tipo canoa, impressão em três cores (preto, branco e amarelo), com miolo e capas em *couché*.

FIGURA 6 – Capa da publicação *Casarão do MHAB – Museu da Cidade: Caderno de Visitação* (2010)



Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

⁵⁷ Entrevista com Vanessa Barboza de Araújo, 2020.

⁵⁸ Entrevista com Vanessa Barboza de Araújo, 2020.

As ilustrações (fotos e desenhos) são em preto e branco. O projeto gráfico faz referência ao caderno escolar, apresentando linhas e quadriculados em algumas páginas. A publicação abre com um editorial assinado pelo MHAB e dirigido ao leitor individualmente: “Seja bem-vindo!”. Logo nas primeiras linhas, o texto deixa clara a concepção que orienta o museu:

A visita ao museu histórico é uma oportunidade de descobrir a cultura de uma sociedade ou de grupos sociais em determinada época e lugar. Os objetos ali guardados podem revelar hábito, costumes e valores dessas sociedades. Assim, eles são encarados como documentos, suportes de informações que nos ajudam a conhecer as sociedades (MHAB, 2010, *Casarão do MHAB – Museu da Cidade: Caderno de visitação*, p. 1, grifos meus).

Nesse trecho, as expressões e termos, como ‘museu histórico’, ‘hábito, costumes e valores’ e ‘documentos’ são destacadas com marcador de cor amarela. Usado em toda a publicação, o destaque de palavras-chave (Figura 7) e detalhes das ilustrações é um recurso que pode ser interpretado como um controle, um direcionamento impositivo da leitura, além de poluir visualmente a página. A publicação traz como ilustrações fotografias, plantas arquitetônicas, mapas, desenhos de detalhes de técnicas construtivas, de peças do mobiliário e de objetos da fazenda.

Como o texto do material informa, o objetivo é contribuir para a investigação de uma das principais peças do acervo do MHAB, que é o Casarão, contando a sua história e apontando para sua importância para o MHAB. Nesse sentido, o leitor é convidado a explorar a antiga sede da Fazenda do Leitão como uma forma de conhecer as características, os costumes e os modos de vida no arraial Curral Del Rei. Os diversos intertítulos organizam o conteúdo: “Edificações: documentos históricos”; “Sede da antiga Fazenda do Leitão”; “Arquitetura”; “Técnica construtiva”; “Paredes; Piso, forro telhado”; “Distribuição dos cômodos”; “Quartos conjugados”; “Alcova”; “Cozinha e despensa”; “Instalações sanitárias”; “Iluminação”; “A desapropriação”; “Diferentes usos do Casarão”; “Criação do Museu”; “Tombamento”, além das referências bibliográficas.

A publicação faz uma série de indagações ao leitor, favorecendo a curiosidade, a observação e a reflexão sobre o passado e o presente. Assim, após observar a construção do Casarão, com os materiais empregados e as técnicas construtivas da época, o leitor é estimulado a pensar nas edificações de hoje. Ao conhecer a planta baixa do Casarão, com os cômodos da antiga sede da fazenda, ele é indagado: “Você sente falta de algum cômodo? Existe algum cômodo diferente daqueles observados nas moradias atuais?” (MHAB, 2010, *Casarão do MHAB – Museu da Cidade: Caderno de visitação*, p. 15).

Para Araújo (2020),⁵⁹ o *Casarão do MHAB – Museu da Cidade: Caderno de visita*ção “é ainda hoje o material mais emblemático do MHAB, muito importante e atual”. Ela argumenta que a publicação faz perguntas e provoca o visitante, criando a possibilidade de pensar o Casarão como objeto do acervo do MHAB e passível de ser interrogado.

2.5.5 Caderno de Atividades

Esse material será analisado no quarto capítulo da dissertação.

⁵⁹ Entrevista com Vanessa Barboza de Araújo, 2020.

CAPÍTULO 3: “Onde mora a minha história?” e o diálogo do MHAB com a cidade

Este capítulo é dedicado à compreensão da construção conceitual e da trajetória metodológica de projeto e produção de suas publicações. Começo pela concepção do projeto *Onde mora a minha história?*, seguindo para seu desenvolvimento, com destaque para a produção desses materiais educativos. A parte final trata, de forma breve, da avaliação do projeto feita pela equipe do MHAB.

É importante destacar que tomo como importantes referências sobre a metodologia do projeto a longa entrevista feita com Isabela Tavares Guerra, em abril de 2020, e o artigo ““Onde mora a minha história?”: relato de uma experiência museológica no contexto escolar” de sua autoria – generosamente cedido para esta pesquisa. Esse artigo, que não chegou a ser finalizado, foi escrito em 2008 com o objetivo de divulgar a metodologia do projeto para que as escolas pudessem desenvolver um trabalho sobre história do bairro e montar uma exposição com esse tema.

3.1 Concepção do projeto

Concebido em 2005, após o processo de revitalização do MHAB (de 1993 a 2003), quando o museu buscou reinventar-se para acompanhar as mudanças da sociedade, o projeto *Onde mora a minha história?* teve como público-alvo alunos do Ensino Fundamental de escolas municipais e, em 2007, também grupos de terceira idade. Por meio de consulta a fontes documentais e de entrevistas com moradores, o projeto buscou compreender como a cidade é representada e imaginada pelos que vivem nos bairros. Estes foram considerados para além das delimitações oficiais do município e entendidos em seu processo de consolidação histórica, como expressão de identidades culturais e no sentimento de pertencimento que despertam (GUERRA, 2008).⁶⁰

Em entrevista, Guerra (2020) conta que o projeto *Meu bairro, minha cidade: você também faz parte desta história*, desenvolvido nos Centros Educacionais Unificados (CEUs), em São Paulo (SP), foi inspiração para *Onde mora a minha história?* Inicialmente, a equipe do MHAB pensava em desenvolver o projeto nas Regionais Administrativas de Belo

⁶⁰ GUERRA, Isabela Tavares. *Onde mora a minha história?: relato de uma experiência museológica no contexto escolar*. 2008.

Horizonte. Ao conhecer a experiência do *Meu bairro, minha cidade* em um congresso em São Paulo, a equipe do setor educativo direcionou o trabalho para os bairros.

O projeto expositivo *Meu bairro, minha cidade: você também faz parte desta história* foi objeto de pesquisa de mestrado em Museologia (USP) realizada por Jardim (2017). A autora relata que o projeto foi desenvolvido de 2003 a 2004 e resultou em exposições que inauguraram os CEUs. O objetivo era apresentar as conexões entre a história local e a história mais ampla da cidade, como forma de favorecer a apropriação positiva do novo espaço escolar pela população de seu entorno. O projeto foi coordenado pela Secretaria Municipal de Educação com colaboração da Secretaria Municipal de Cultura.

As exposições foram desenvolvidas a partir de um projeto de memória de bairro, que se estabeleceu no diálogo multidisciplinar entre a Educação, a Museologia e a Antropologia, com o objetivo de abordar as relações entre memória, a identidade e o território no cotidiano dos bairros-sede dos CEUs (JARDIM, 2017, p. 13).

O projeto *Meu bairro, minha cidade* produziu publicações: o *Caderno Didático* para os professores e *Cadernos de Atividades* para os alunos (mais à frente tratarei, de forma breve, desse material educativo). É importante destacar que *Meu bairro, minha cidade: você também faz parte desta história* contou o trabalho de uma empresa (Expomus)⁶¹ contratada para fazer a pesquisa histórica nos bairros, montar a exposição e produzir as publicações. No caso do *Onde mora a minha história?* todo projeto foi realizado pela equipe de educadores, historiadores e museógrafos do MHAB.

A Associação dos Amigos do Museu Histórico Abílio Barreto (AAMHAB) fez a captação de recursos e também a gestão financeira do *Onde mora a minha história?* Em 2005, o projeto contou com a Lei de Incentivo Estadual; em 2006, com recursos da prefeitura de Belo Horizonte; em 2007, com o patrocínio de Petrobras.

O projeto foi realizado em cada escola durante seis meses. Nesse tempo, foram realizadas: pesquisa histórica sobre o bairro; montagem da exposição aberta para visitação por dois meses; produção da publicação; sua visitação (uso) em sala de aula no último mês da realização do projeto.

O nome do projeto *Onde mora a minha história?* surgiu de um *brainstorming* envolvendo os profissionais do setor educativo:

O nome tem a ideia de apropriação da história (“minha história”), traz a proposta de discutir o lugar (“onde”) e apresenta uma pergunta, o que sugere a pesquisa. A partir dessa pergunta, busca-se a integração da história pessoal com a história do local. O título termina com uma interrogação e não com uma exclamação ou ponto final. Ou

⁶¹ EXPOMOS. Site institucional. 2021. Disponível em: <http://www.expomus.com.br/>. Acesso em: 8 set. 2021.

seja, a pergunta deve continuar, mesmo após a finalização do projeto em cada bairro (GUERRA, 2020).⁶²

Reafirmando a posição do MHAB como museu de cidade, a concepção do projeto teve como referência o conceito de acervo operacional apresentado por Ulpiano Bezerra de Meneses (1985) no artigo “O museu na cidade x A cidade no museu”.

[...] Ulpiano trabalha com a ideia de braços avançados de museu. Ele nos mostrou que o museu não precisa ter todo o acervo da cidade dentro dele, mas que é preciso ter informação sobre a cidade e tratá-la como algo que possa ser acessado por meio de conhecimento. O texto do Ulpiano foi a principal referência para o nosso projeto (GUERRA, 2020).⁶³

Em seu artigo, Meneses (1985, p. 200) traz uma pergunta inquietante: qual seria o acervo de um museu de cidade “apto a criar o indispensável vínculo entre a instituição e seu objeto?”. O autor esclarece que a resposta para essa questão implica, inicialmente, distinguir o acervo institucional do acervo operacional. O institucional é constituído por “coleções sistemáticas e coerentes de estruturas e objetos móveis qualificados por seu valor ‘documental’, pela carga de referências que encerram” (MENESES, 1985, p. 200). Entretanto, além desse acervo institucional, também são matérias-primas do museu de cidade

[...] certos espaços, paisagens, estruturas, monumentos, equipamentos – enfim, áreas e objetos sensíveis do tecido urbano, socialmente apropriados, percebidos não só na sua carga documental, mas na sua capacidade de alimentar as representações urbanas. Assim, o território urbano que, concebido nestes termos, corresponderia à noção de patrimônio ambiental urbano, passa a ser não só o campo de atuação do museu, mas ingrediente de sua ação, incorporando-se, portanto, ao seu acervo operacional (MENESES, 1985, p. 201).

Nesse sentido, o museu rompe com seus limites e passa a abarcar um território e uma comunidade socialmente apropriados (MENESES, 1985). O conceito de território é polissêmico e transformou-se ao longo do tempo. Nos anos de 1970 e 1980, o conceito de território, antes restrito à construção e à delimitação de fronteiras, passou a incorporar as tensões por poder e disputas em relação ao território. O geógrafo Milton Santos é enfático:

Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações de sua existência. [...] Território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence (SANTOS, 2007, p. 13-14).

⁶² Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

⁶³ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

Mesmo sem querer me deter nessa questão agora, a citação de Santos (2007) me faz parafrasear: um museu de cidade não deveria ser capaz de despertar em nós esse sentimento de pertencimento ao território em que vivemos e que nos pertence?

A equipe do setor educativo do MHAB encontrou em Meneses (2004) uma baliza diante da dificuldade em conceituar cidade. O autor propõe que a cidade seja considerada a partir de três dimensões: artefato, campo de forças e representação social. A primeira dimensão se refere à cidade como obra humana socialmente apropriada; a segunda, ao espaço de tensão, conflitos, interesses, energias em confronto constante, de natureza territorial, econômica política, social, ideológica e cultural. A terceira dimensão, a cidade como representação social, leva em conta as práticas que dão forma, função, sentido e inteligibilidade ao artefato. O museu de cidade deve contemplar as três dimensões apresentadas para atingir seu objetivo prioritário, que é propiciar aos habitantes, a tomada de consciência da cidade (MENESES, 2004, p. 262). O projeto *Onde mora a minha história?* foi concebido de forma a tratar a cidade na sua tríplice dimensão, a fim de compreendê-la de forma integral e reconhecê-la como espaço privilegiado de educação (FERNANDES; ARAÚJO, 2013).

Seguindo os pressupostos do Programa de Educação Patrimonial do MHAB ao enfatizar que as ações educativas devem buscar ampliar o diálogo do museu com a comunidade por meio de métodos que estimulam as pessoas a refletir criticamente sobre o patrimônio cultural da cidade e a assumir o compromisso e preservá-lo, foram traçados objetivos para o projeto tais como:

- Intensificar a relação do MHAB com as escolas públicas da cidade e com a comunidade belo-horizontina.
- Ensinar a criança a refletir historicamente sobre o local onde vive, capacitando-a a usufruir dos bens culturais que a permeiam.
- Recolher depoimentos que trataram da memória dos participantes em relação à cidade.
- Estimular os alunos a ver com profundidade o espaço onde vivem, criando um olhar cuidadoso, apreciativo, crítico e criador.
- Possibilitar que o MHAB desenvolva atividades museológicas e de educação patrimonial além dos muros da instituição.
- Possibilitar que os alunos conheçam, a partir de um olhar histórico e museológico, o bairro onde vivem.

- Influenciar, através de pesquisas científicas, a reflexão sobre a história e o patrimônio cultural de Belo Horizonte.
- Identificar e incorporar novos e importantes acervos na coleção do museu, que permitiram um conhecimento mais amplo e democrático da dinâmica da história da cidade (GUERRA, 2008).⁶⁴

Tais objetivos estão em sintonia com o papel social dos museus recomendado pela “Mesa-Redonda de Santiago do Chile”, evento realizado em 1972, que propôs renovação das práticas dos museus no âmbito de questões relativas ao patrimônio, memória e às diversas identidades culturais existentes na sociedade.

Ao criar uma metodologia para mobilizar a escola e os moradores em busca da identificação das referências culturais que formam o patrimônio local, *Onde mora a minha história?* é precursora do “inventário participativo” que consta da publicação *Educação Patrimonial: Inventários Participativos* (IPHAN, 2016). Esse material é uma adaptação do “Inventário Pedagógico” disponibilizado pelo Iphan, em 2012, como fruto de sua participação na atividade de Educação Patrimonial do Programa Mais Educação, da Secretaria de Educação Básica do MEC.

O “inventário participativo” incentiva a sensibilização e mobilização da comunidade para inventariar, descrever, classificar e definir o que considera como patrimônio cultural. Trata-se de um trabalho formativo que propicia aos integrantes da comunidade o contato com princípios de uma pesquisa de campo, técnicas básicas de levantamento documental, sistematização e interpretação de dados e difusão de informações (IPHAN, 2016).

É interessante observar que a realização da pesquisa histórica sobre bairros por meio da parceria entre o MHAB e as escolas apresenta características da pesquisa-ação. Tomando como referência os estudos de Franco (2019), destaco algumas dessas características: trata-se de uma pesquisa com caráter social e formativo, associada a uma estratégia de intervenção; uma questão inicial é colocada (conhecer a história do bairro); pesquisadores (historiadores) e sujeitos (professores e alunos) formam um coletivo investigador; há produção coletiva e socializada de conhecimentos.

⁶⁴ GUERRA, Isabela Tavares. “Onde mora a minha história?”: relato de uma experiência museológica no contexto escolar. 2008.

3.2 Desenvolvimento do projeto

Onde mora a minha história? foi criado num período em que a pedagogia de projetos já era conhecida na educação brasileira desde a década de 1990, principalmente pela divulgação dos trabalhos de Jolibert (1994) e Hernandez (1998). Pedagogia de projetos ou projetos de trabalhos

[...] têm, como princípio, a busca de uma escola mais vinculada à realidade cultural dos estudantes e uma organização escolar mais democrática e participativa, menos fragmentada. Têm ainda como ideia central o desenvolvimento de uma educação que envolva os educandos na resolução de problemas, definidos coletivamente e assumidos por todos (estudantes e professores) numa proposta de investigação sobre a realidade, utilizando as ferramentas culturais presentes tanto nas disciplinas acadêmicas como na realidade social (LEITE, 2014, p. 204).

Implantada de 1993 a 1996 na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, a Escola Plural elegeu os projetos de trabalhos como um instrumento de renovação pedagógica e elemento importante para o processo de construção do conhecimento pelo aprendiz. Portanto, quando o MHAB apresentou a proposta de desenvolver o projeto nas escolas, os professores já tinham conhecimento da dinâmica desse tipo de trabalho.

Pelo fato de o MHAB ser uma instituição municipal, a equipe do setor educativo propôs desenvolver o *Onde mora a minha história?* na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. A Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte foi receptiva ao projeto e, em 2006, quando o Programa Escola Integrada foi implantado na rede municipal, a SMED mostrou o interesse no desenvolvimento do projeto em escolas participantes do programa. Com a proposta de ampliação do tempo na escola e também dos espaços de aprendizagem, o Programa Escola Integrada trouxe a ideia de os estudantes explorarem o bairro e a cidade, participando de atividades esportivas, culturais e de lazer oferecidas pelo município e também de oficinas para o desenvolvimento pessoal, social e cultural.

Nosso principal contato na Secretaria Municipal de Educação foi com a coordenação da Escola Integrada. [...] A SMED possibilitou o acesso às escolas, com um aval institucional. Onde existia a Escola Integrada o projeto foi abraçado pela equipe. [...] A ideia de cidades educadoras estava muito em voga naquele momento (GUERRA, 2020).⁶⁵

Para a ex-coordenadora do Programa Escola Integrada⁶⁶ da SMED, Neuza Macedo,⁶⁷ *Onde mora a minha história?* atendia aos objetivos do programa ao promover uma

⁶⁵ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

⁶⁶ O Programa Escola Integrada da SMED/PBH oferece aos alunos oficinas nas seguintes áreas: Acompanhamento Pedagógico; Arte e Cultura; Educação Socioambiental; Educação e Diversidade; Direitos Humanos e Cidadania; Cidade, Patrimônio Cultural e Educação; Educomunicação e Uso de Mídias; Esporte e

interlocução entre a escola e o bairro. Ela lembra que, naquela época, Belo Horizonte coordenava a Rede Brasileira da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE),⁶⁸ o que reforçava o interesse por um projeto como o *Onde mora a minha história?* que considerava os bairros e a cidade como espaços de aprendizagem.

Inicialmente, a equipe do setor educativo buscou na lista de visitação do MHAB nomes de escolas que, por serem assíduas ao museu, poderiam se interessar pelo projeto.

[...] acreditávamos que os professores, coordenadores e diretores dessas escolas entendiam o significado de uma visita a um museu, dessa área cultural para a educação. [...] A gente fazia um primeiro encontro de apresentação do projeto para a direção e vice-direção da escola ou para o coordenador da Escola Integrada. Alguns já nos falavam, por exemplo, venham no turno da noite que vai ser melhor para trabalhar ou indicavam os professores e se propunham a conversar com eles. Fomos a muitos recreios, muitos horários de reunião e intervalos das aulas para apresentar o projeto para os professores e para ver quem queria mesmo atuar. Apenas uma escola não quis participar. Fico impressionada de termos conseguido uma recepção tão boa nas escolas (GUERRA, 2020).⁶⁹

Nos encontros com os professores, a equipe do museu esclarecia que não era necessário o envolvimento de toda a escola e que o projeto poderia ser adaptado de acordo com a turma, sem a definição de ciclo ou turno.

O projeto começou em 2005, em escala piloto, na E. M. José Maria Alkmim, bairro Serra Verde, Regional Venda Nova. Em 2006, foi realizado na E. M. Israel Pinheiro, bairro Alto Vera Cruz, Regional Leste; em 2007, outras sete escolas⁷⁰ participaram do projeto. Algumas escolas participaram com turmas do noturno, como na E. M. José Maria Alkmim (bairro Serra Verde, Regional Venda Nova) e na E. M. Santa Terezinha (bairro Santa

Lazer; Prevenção e Promoção à Saúde e Investigação no Campo das Ciências; Leituras na Educação Integral. Em seu funcionamento, a Escola Integrada dialoga com conhecimentos, equipamentos e serviços disponíveis na comunidade. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>. Acesso em: 20 maio 2021.

⁶⁷ Entrevista com Neuza Maria Santos Macedo, coordenadora do Programa Escola Integrada SMED/PBH (de 2006 a 2012), 2020.

⁶⁸ Fundada em 1994, a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), sem fins lucrativos, é constituída por uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a reger-se pelos princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras. Em 2020, cerca de 500 cidades de 36 países distribuídos por todos os continentes participam da AICE. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/>. Acesso em: 3 jun. 2021. De acordo com a Carta das Cidades Educadoras (2004), a cidade associada deve ter uma política de educação ampla, com caráter transversal e inovador para assumir a formação e o desenvolvimento de todos os seus habitantes, principalmente crianças e jovens. O documento afirma o potencial da cidade para uma formação integral, pois “é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico” (Carta das Cidades Educadoras. 2004. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2021).

⁶⁹ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

⁷⁰ Em 2007, o projeto foi realizado nas seguintes escolas: E. M. Vinícius de Moraes, bairro Tirol, Regional Barreiro; E. M. Santa Terezinha, bairro Santa Terezinha, Regional Pampulha; E. M. Hélio Pellegrino, bairro Guarani, Regional Norte; E. M. Professor Mário Werneck, bairro Santa Maria, Regional Noroeste; E. M. Senador Levindo Coelho, Aglomerado da Serra, Regional Centro-Sul; E. M. Salgado Filho, bairro Havaí, Regional Oeste; E. M. Professora Eleonora Pieruccetti, bairro Cachoeirinha, Regional Nordeste.

Terezinha, Regional Pampulha). Para o projeto isso se mostrou interessante pelo conhecimento que os alunos do noturno costumam ter sobre o bairro, além de terem maior liberdade de deslocamento para fazer entrevistas e pesquisas, sem a necessidade do acompanhamento do professor.

A equipe do museu ia a cada escola de uma a duas vezes por semana durante os seis meses de duração do projeto. Além de pesquisas nos arquivos públicos da cidade, a equipe dedicava-se à formação dos professores, acompanhava os alunos em suas pesquisas e nas entrevistas com os moradores, selecionava o acervo para a exposição na escola, produzia o *Caderno de Atividades*, além de fazer relatórios e cuidar de toda a documentação para a prestação de contas do projeto.

O ritmo era superintenso! A equipe do educativo se dividiu para acompanhar o trabalho, de forma que eram as mesmas pessoas que iam em cada escola. De 2005 a 2006 integravam o setor educativo do MHAB: eu, Isabela Tavares Guerra (historiadora), Joanna Guimarães (historiadora), Daniela Lacerda (historiadora), Eleusa Ribeiro (pedagoga), Isabel Correia de Sá, (professora de arte) e os estagiários Marcelo Paulinelli, Lucas Silva e Ricardo Teles. Em 2007, como o trabalho foi realizado em sete escolas, duas historiadoras do setor de pesquisa do museu foram desviadas para o setor educativo para trabalhar especificamente com o projeto: Mariana Diniz Braz e Verusca Cançado. A estagiária do museu Ana Paula Ribeiro Lobato também passou a integrar a equipe do projeto. Foram contratadas Ana Carolina Pereira (historiadora), Juvenal Lima Gomes (historiador) e os estagiários Natália Ananias dos Santos, Conrado Salazar e Artur Oliveira Freitas. Como coordenadoras, eu e a Joanna Guimarães (historiadora) acompanhávamos todas as escolas (GUERRA, 2020).⁷¹

Nos sete bairros pesquisados em 2007, o projeto foi direcionado também ao público de terceira idade que participava do *Colcha da memória*, outro projeto do MHAB no qual os participantes dedicavam-se a bordar temas relacionados à Belo Horizonte e à vivência na cidade: “os dois projetos tinham alguns objetivos comuns. Então, resolvemos casá-los. Nossa equipe fazia entrevista com os participantes de terceira idade sobre a memória deles em relação à Belo Horizonte e aos bairros” (GUERRA, 2020).⁷²

Segundo Guerra (2020), logo no início foi proposto aos alunos que identificassem os espaços e pessoas significativos para eles no bairro. Isso foi feito por meio do “mapa mental”,⁷³ que consiste em um desenho do caminho da escola à casa onde moram com as marcações de pontos importantes (comércios, pessoas, animais, ponto de ônibus, telefone e serviços públicos, dentre outros). Essa atividade, baseada na memória dos alunos, foi realizada em sala de aula, sem preparação prévia e com a duração média de 1 hora.

⁷¹ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

⁷² Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

⁷³ Mapa mental: tipo de diagrama em que são organizadas ideias sobre um tema específico.

É interessante destacar a diversidade dos mapas mentais produzidos. Os estudantes apresentaram diferentes referências no bairro, alguns detalharam os vários tipos de moradia (barraco, prédio etc.), outros escreveram os nomes dos proprietários das casas, e nomearam espaços, como escolas, parques, associações comunitárias, dentre outros.

A maneira diferente de cada aluno de ver e representar o seu local de moradia foi bastante rica para o projeto. As referências apresentadas por eles foram múltiplas, possibilitando que, com essa primeira atividade elaborada no bojo do projeto *Onde mora a minha história?*, já fossem percebidas diversas maneiras de abordar o bairro (GUERRA, 2008).⁷⁴

Os alunos fizeram uma visita ao MHAB, onde tiveram a oportunidade de ver uma mostra, de participar de uma atividade lúdica sobre o trabalho do historiador e de aprender conceitos relativos a patrimônio cultural, pesquisa histórica e acervo. Além disso, receberam as primeiras orientações sobre como montar uma exposição sobre o bairro na escola.

A comunidade do bairro foi informada sobre o projeto e estimulada a participar e emprestar peças do acervo. Foram feitas reuniões com lideranças da comunidade. Cartazes afixados em pontos de grande visibilidade (igrejas, comércio, espaços e prestação de serviço público etc.) informavam os objetivos do projeto e também o nome e contato das instituições participantes. “Alguns diretores de escolas escreveram cartas pessoais aos moradores, destacando a importância do projeto para a comunidade” (GUERRA, 2020).⁷⁵

Historiadores e estagiários do museu juntamente com professores das escolas selecionaram temas pertinentes para a pesquisa histórica no bairro. Os temas apresentados foram sugeridos aos alunos e adaptados de acordo com o interesse das turmas. São os seguintes: condições ambientais e de infraestrutura; segurança; saúde; condições de trabalho; esporte e lazer; manifestações culturais e religiosas; educação; associações e grupos; projetos e expectativas futuras. A equipe do museu elaborou uma apostila para a escola, detalhando em cada tema o que pesquisar, os locais de pesquisa e a indicação do acervo a ser recolhido para a exposição na escola. Por exemplo:

⁷⁴ GUERRA, Isabela Tavares. “Onde mora a minha história?”: relato de uma experiência museológica no contexto escolar. 2008.

⁷⁵ GUERRA, Isabela Tavares. “Onde mora a minha história?”: relato de uma experiência museológica no contexto escolar. 2008.

Tema: Condições ambientais e de infraestrutura.***Investigar a origem do bairro e de seu nome.***

Identificar a legislação vigente sobre o uso e a ocupação do solo e suas alterações ao longo dos anos.

Relacionar a lei de uso e ocupação do solo com a ocupação efetiva do bairro.

Identificar, em um mapa, os limites territoriais do bairro.

Verificar se os limites oficiais do bairro coincidem com os limites estabelecidos por seus habitantes.

Pesquisar se a rede de saneamento básico e a iluminação atendem à demanda dos moradores do bairro.

Identificar a periodicidade da coleta de lixo e a existência de coleta seletiva.

Indicar os fatores de poluição do meio ambiente, assim como os agentes poluidores sonoros e visuais.

Descrever as vias de acesso ao bairro e a qualidade do transporte público existente.

Identificar outros serviços oferecidos no bairro (correios, postos de saúde, agências bancárias, telefones públicos etc.).

Caracterizar os tipos de casas comerciais presentes no bairro.

Definir se as casas comerciais existentes no bairro atendem à demanda da população.

Identificar se as moradias existentes no bairro atendem à necessidade da população.

Caracterizar os programas habitacionais já desenvolvidos no bairro, avaliando os seus resultados.

Onde pesquisar:

Anuário Estatístico de Belo Horizonte; *site* da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte; Secretaria Municipal de Regulação Urbana; Administração Regional; Museu Histórico Abílio Barreto; Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte; Arquivo do jornal *Estado de Minas*; biblioteca da escola; instituições públicas (Copasa, Cemig, Polícia Militar, BHTrans, SLU, Telemar, Belotur, Urbel e Câmara Municipal de Belo Horizonte); observação das ruas para identificar os fatores poluidores; aplicação de questionários para identificar a percepção dos moradores sobre a qualidade dos transportes; entrevistas com moradores antigos que possam contar histórias sobre o início da ocupação do bairro.

Acervo:

Fotografias antigas e atuais do comércio do bairro; fotografias do início da ocupação do bairro; fotografias atuais, revelando as condições ambientais e de infraestrutura do bairro; fotografias antigas e atuais que retratem as condições de moradia do bairro; objetos referentes às casas comerciais; desenhos de observação produzidos pelos alunos; gráficos produzidos a partir dos dados estatísticos levantados; cópia da lei de uso e ocupação do solo; matérias de jornais e revistas noticiando assuntos relativos ao bairro; entrevistas; objetos que fazem parte do cotidiano familiar dos moradores (GUERRA, 2008).⁷⁶

Para o trabalho de campo, os alunos tinham em mãos uma carta oficial do projeto (assinada pelos responsáveis do MHAB e da escola) para apresentar quando necessário. Foi preparada, especialmente para os estudantes, uma apostila a fim de orientá-los na pesquisa. Nesse material, há informações para o trabalho de campo, como:

- a) Dados estatísticos: uso de dados oficiais; fontes confiáveis; citação de fontes; cruzamento de dados etc.
- b) Pesquisa de observação: definição de temas que podem ser investigados no local; divisão do bairro por setores para fazer a investigação; materiais necessários para a pesquisa de campo etc.
- c) Pesquisa por amostragem: a ser feita, principalmente, no que se refere às condições de moradia e de trabalho; gráfico com os dados recolhidos (atividade feita na escola) etc.
- d) Pesquisa documental: definição dos tipos de documentos a serem pesquisados e da instituição ou pessoa que pode ter o documento que se deseja; anotação do local em que a documentação foi encontrada e todas as informações significativas contidas no documento etc.
- e) Entrevista: pessoas que são referência para os moradores do bairro e/ou pelo seu grande conhecimento sobre o tema investigado. A equipe do museu preparou para os alunos um roteiro básico de entrevista.

Como uma das etapas do projeto envolvia a montagem de uma exposição sobre o bairro, a existência de um espaço físico na escola e a disponibilidade de abrir as portas para a visitação da comunidade foram condições para a escola participar do projeto. A exposição de

⁷⁶ GUERRA, Isabela Tavares. “Onde mora a minha história?”: relato de uma experiência museológica no contexto escolar. 2008.

cada bairro foi planejada individualmente, de acordo com a história do local, o acervo recolhido, o espaço físico disponibilizado, os recursos financeiros e a segurança do acervo exposto (GUERRA, 2008).⁷⁷

A equipe do museu preparou uma planilha para identificação do acervo recolhido no bairro a ser preenchida pelos alunos. Essa planilha continha perguntas específicas, como a quem pertencia o objeto, como este era utilizado no bairro, entre outras informações. Ao responder as perguntas, os estudantes eram estimulados a pensar sobre o significado desse material para a comunidade e sua relevância numa exposição sobre o bairro. A partir dessas planilhas preenchidas pelos alunos, a equipe do museu fazia a primeira seleção do acervo a ser exposto. Havia ainda uma planilha produzida pelos historiadores e estagiários com fotos e informações detalhadas sobre o acervo selecionado.

O recolhimento de acervo foi um dos processos mais difíceis. Tanto os alunos, quanto os moradores dos bairros, acreditavam que exposição histórica deveria apresentar “coisas antigas”. Os profissionais do MHAB utilizaram variados exemplos (panfletos de supermercado, fotos de família, contas de luz) para demonstrar que todo material, desde que possuísse informação suficiente e ligação com a história do bairro, poderia ser usado (GUERRA, 2008).⁷⁸

O projeto museográfico foi criado de forma a contar a história do bairro e da vida na comunidade por meio de objetos, textos e fotos etc., sem a necessidade de ter mediadores no espaço expositivo. Profissionais de diferentes setores do MHAB participaram do projeto. Assim, a equipe de conservação fez a limpeza dos objetos a serem expostos; a equipe de cenografia montou a estrutura física da exposição (marcenaria, iluminação, pintura); os museógrafos criaram o *design* da exposição. Os textos da exposição foram escritos pelos historiadores do projeto.

⁷⁷ GUERRA, Isabela Tavares. “Onde mora a minha história?”: relato de uma experiência museológica no contexto escolar. 2008.

⁷⁸ GUERRA, Isabela Tavares. “Onde mora a minha história?”: relato de uma experiência museológica no contexto escolar. 2008. Nesse material está inserido o texto da apostila para os estudantes.

FIGURA 7 – Exposição na E. M. José Maria Alkmim, bairro Serra Verde (2005)



Fonte: foto de Genio Gampregher, 2005.

FIGURA 8 – Detalhe da exposição na E. M. José Maria Alkmim, bairro Serra Verde (2005)



Fonte: foto de Genio Gampregher, 2005.

As exposições em cada bairro foram inauguradas com apresentação de grupos culturais locais identificados durante a pesquisa.

Na E. M. Hélio Pellegrino (bairro Guarani) teve uma senhora muito interessante que deu entrevista e emprestou acervo. Um dia antes da inauguração, ela chegou à escola e quando viu que a exposição era no modelo de museu, ela falou: 'gente, eu não sabia que ia ser assim, que ia ser tão legal, que nossas coisas iam estar assim expostas de uma maneira bacana'. Ela saiu de lá e foi pedir frutas no sacolão para fazer um evento de inauguração. [...] Alguns professores diziam 'achei que vocês iriam chegar aqui e montar as carteiras enfileiradas igual nas nossas exposições da feira de cultura'. [...] Eu acho que um diferencial do projeto foi ter sido trazido por

um museu com a perspectiva de um objeto da comunidade se tornar acervo do museu histórico da cidade, que muitas pessoas nem conheciam. E, além disso, ter uma exposição tão bem montada, com pesquisa, seleção de acervo, tratada por expógrafos e historiadores com visita aberta à comunidade (GUERRA, 2020).⁷⁹

As mostras ficaram em cartaz por dois meses, sendo que algumas escolas pediram para prolongar o período de visita. Após a desmontagem da exposição, o acervo emprestado foi devolvido aos seus proprietários. Alguns, entretanto, foram cedidos pelos moradores para o MHAB, pois um dos objetivos do *Onde mora a minha história?* foi a localização, identificação e incorporação de novos acervos à coleção do museu, dada a necessidade de transformar o museu em uma referência de todos, por meio da busca da memória da cidade na multiplicidade de experiências dos cidadãos (PIMENTEL, 2004, p. 16).

Os objetos e documentos identificados nos bairros foram selecionados pela equipe do projeto, mas não tiveram sua avaliação concluída pela Comissão Permanente de Política de Acervo (CPPA). Por isso, lamentavelmente, não chegaram a ser incorporados ao acervo do MHAB. O Decreto nº 15.347, de 16 de outubro de 2013, que estabelece procedimentos para o recebimento de doações de bens pela administração pública municipal, tornou mais difícil a incorporação das peças coletadas pelo projeto *Onde mora a minha história?*. De acordo com o Decreto, é preciso reunir uma série de documentos (termo de doação, justificativa, comprovação, pelo doador, da propriedade dos bens ou valores que se pretende doar etc.) para que a doação seja efetivada.

O projeto possibilitou ao museu reunir, em dossiês, um material sobre a história e as referências culturais dos nove bairros pesquisados. Constam dos dossiês o relatório produzido pelo historiador que atuou no bairro, a avaliação do projeto feita pela escola, as planilhas de identificação do acervo, cópias de documentos coletados, material referente à museografia, trabalhos e textos produzidos por alunos, material didático feito por professores etc. (GUIMARÃES, 2012).

A leitura do texto “‘Onde mora a minha história?’: relato de uma experiência museológica no contexto escolar” (GUERRA, 2008) revela que professores e alunos receberam orientação minuciosa para realizar a pesquisa histórica. Nesse material há um roteiro básico de entrevistas (a ser adaptado de acordo com o entrevistado), indicação precisa de fontes para pesquisa, detalhamento de aspectos a serem explorados em cada tema, orientações para a conduta durante a pesquisa, para a coleta e registro de dados entre outras. Isso leva a supor que a equipe do MHAB quis assegurar as condições para que a pesquisa

⁷⁹ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

fosse feita de forma criteriosa e com o rigor necessário. Pode-se questionar: isso não poderia ser também um direcionamento à ação docente?

Suponho que a diversidade de trabalhos feitos nas escolas e relatados por Guerra (2020)⁸⁰ seja uma resposta a essa questão, mostrando que os professores podem ter feito interpretações da metodologia proposta pela equipe do MHAB, usando de sua autonomia. Por exemplo, em uma escola a pesquisa de campo foi feita em grupo, formado por alunos, professores e a equipe do museu. Os alunos conversaram com moradores, produziram fotos e desenhos dos locais visitados. Durante a pesquisa, eles eram estimulados a refletir sobre os limites geográficos do bairro, suas transformações e referências. Uma escola promoveu uma gincana na qual os alunos produziram textos sobre os bairros, recolheram acervo de objetos, fotografias e documentos. Outra criou o “dia da memória”, para o qual moradores antigos foram convidados a ir à sala de aula e relatar suas experiências no bairro. Houve ainda uma escola em que os alunos fizeram um brasão com as referências culturais do bairro (GUERRA, 2008).⁸¹ Como o projeto envolveu professores de diferentes disciplinas e alunos de idades variadas, isso pode também ter contribuído para que as escolas utilizassem estratégias distintas para fazer a pesquisa.

Em seus estudos sobre o trabalho docente, Tardif e Lessard (2007) reconhecem que o professor não é um simples agente da instituição escolar, mas um ator que vivencia sua função como uma experiência pessoal.

[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 38).

Para esses autores, o espaço cotidiano de trabalho do professor é

[...] marcado por uma grande autonomia em que as atividades são desenvolvidas de acordo com as representações, muitas vezes renovadas, móveis, imprevisíveis na sua concretização e onde, por fim, a personalidade do trabalhador torna-se parte integrante do processo de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 45).

3.2.1 Produção dos *Cadernos de Atividades*

A coordenadora do projeto, Isabela Tavares Guerra, relembra:

Inicialmente, a publicação foi pensada por mim e pela Daniela Lacerda (historiadora). A escrita dessas publicações foi feita junto com os historiadores do

⁸⁰ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

⁸¹ GUERRA, Isabela Tavares. “Onde mora a minha história?”: relato de uma experiência museológica no contexto escolar. 2008.

museu que trabalharam em cada bairro. Contratamos uma equipe de design, a Coral Design, que criou a marca do projeto e deu cara à publicação. A minha participação foi de pensar, escrever e estar junto com quem atuou nos bairros. O trabalho era revisado pela Thaís Pimentel, diretora do museu à época. (GUERRA, 2020).⁸²

A depender do envolvimento dos participantes, de três a quatro meses após o início do desenvolvimento do projeto na escola, a publicação sobre o bairro começava a ser produzida, de forma que o sexto e último mês do projeto fosse dedicado ao trabalho em sala de aula com os *Cadernos de Atividades* já impressos. Essa era, portanto, a culminância do *Onde mora a minha história?*

Para a produção das publicações foi considerado como público-alvo o aluno de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com faixa etária de 9 a 10 anos.

Esse público é de maior visitação museu. As atividades foram pensadas para esse aluno que estuda a cidade, tema que perpassa os currículos de História e Geografia. Mas a gente também pensava que essa publicação era entregue nas mãos dos alunos e que eles iriam levá-la para casa. Então, apesar das atividades serem pensadas para o público 3º, 4º e 5º ano, os textos deveriam também trazer alguma informação relevante para os pais dos alunos (GUERRA, 2020).⁸³

Os *Cadernos de Atividades* são estruturados a partir de temáticas que orientam as seguintes seções:

- a) “A cidade e o bairro”: construção de Belo Horizonte e a inserção do bairro na cidade.
- b) “Os primeiros tempos...”: a ocupação inicial do bairro.
- c) “A luta do dia a dia”: os problemas do bairro e as soluções encontradas pela população local.
- d) “Nossos lugares”: locais de referência para os moradores.
- e) “Nosso patrimônio”: pessoas, grupos, manifestações culturais e religiosas que representam o patrimônio cultural do bairro.
- f) “Eu e o bairro”: fotos de moradores.
- g) “Olhares”: as diferenças de interpretação de moradores sobre o bairro.
- h) “O amanhã...”: projetos e perspectivas de moradores e do poder público.

As temáticas e seções da publicação foram definidas da seguinte maneira:

Uma seção que já havíamos previsto antes mesmo da pesquisa era o “Eu e o bairro”, pois procuramos sempre contemplar o aspecto individual e o coletivo. O único conceito mais desconhecido pelos alunos que obrigatoriamente deveríamos tratar era

⁸² Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

⁸³ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

o de patrimônio. Os outros temas surgiram do resultado da pesquisa na primeira escola participante do projeto, a E. M. José Maria Alkmim, no bairro Serra Verde (GUERRA, 2020).⁸⁴

A equipe do museu em atuação no bairro era responsável por recolher informações sobre o local, entrevistar pessoas e selecionar o acervo, cuja foto deveria constar da publicação. O trabalho da escrita apresentou desafios para os historiadores, conforme relato que se segue:

O texto era escrito com base nas informações coletadas em entrevistas. A gente tentava confirmar essas informações por meio de documentos, porque a entrevista traz essa memória que as pessoas têm do local. A dificuldade para escrever tem relação com o registro da história oral e também com as discussões entre história e memória e que perpassam uma pesquisa como essa. No bairro Santa Terezinha, por exemplo, as pessoas falavam muito de uma onça que rondava por lá. Uma pessoa trouxe um tapete e disse que era o couro da onça que o pai dela tinha matado. Deveríamos escrever sobre essa onça ou não? Na publicação sobre o bairro Santa Terezinha não escrevemos a história dessa onça, mas isso apareceu na exposição. Então, temos que fazer uma seleção das informações, mas não podemos desconsiderar o que ouvimos porque estamos falando da história e da memória daquele bairro. Não podemos escrever essas histórias como folclore, pois elas têm influência na vida das pessoas no bairro. Temos que dar um tratamento digno às histórias, às informações trazidas pelos moradores. Temos também que pensar em como se faz para que o texto fique bom para um aluno de 3º, 4º e 5º ano, mas que também traga informações relevantes para os pais dos alunos e para seus avós (GUERRA, 2020).⁸⁵

A criação de títulos rendia muitas discussões entre os educadores do museu que buscavam uma comunicação direta com o público-alvo: “Os títulos deveriam representar o que estava sendo tratado e, ao mesmo tempo, serem interessantes para atrair a atenção do leitor” (GUERRA, 2020).⁸⁶ Elaborar as atividades também exigiu empenho, pois a ideia era evitar exercícios de reprodução e cópia e propor que os alunos trabalhassem com autonomia e criatividade.

Os diversos mapas-mentais feitos pelos alunos eram analisados pela equipe do museu com o objetivo de fazer um levantamento das referências mais apontadas (exemplos: a sorveteria aparecia em cinco desenhos; a igreja, em vinte etc.). Essas informações eram repassadas ao ilustrador, que, por sua vez, fazia várias visitas ao bairro para desenhar o mapa.

O mapa do bairro não deveria ser feito necessariamente com a perspectiva geograficamente correta, em escala, ou com o mesmo limite físico definido pela administração pública. O importante é que tivesse as coisas que os alunos e os entrevistados considerassem mais significativas. Por exemplo, se os alunos trouxessem a informação que uma sorveteria pequeninha era um ponto de encontro, essa sorveteria teria que ter destaque na ilustração. Enfim, o mapa deveria ser uma representação afetivo-cultural do bairro. Analisávamos as ilustrações feitas,

⁸⁴ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

⁸⁵ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

⁸⁶ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

mas sempre valorizamos o trabalho do ilustrador. Trabalhamos com vários profissionais, porque não queríamos a mesma cara para todas as ilustrações (GUERRA, 2020).⁸⁷

As fotos publicadas foram feitas por alunos, moradores e também pelos pesquisadores. Na época em que foi realizado o projeto não havia a facilidade de fotografar com o celular, como ocorre hoje: “As pessoas da comunidade não tinham muitas fotos. Nós escolhíamos aquelas que tinham a informação que estava sendo tratada na publicação” (GUERRA, 2020).⁸⁸

O logotipo da publicação (Figura 9) aplicado horizontalmente no meio da capa, é composto pelo nome do projeto e por uma linha fina e contínua com elementos da cidade, como as silhuetas de edificações, de uma árvore e de uma pessoa ao centro: “A ideia foi representar o ser humano como centro do projeto” (GUERRA, 2020).⁸⁹

As publicações do projeto seguem o mesmo padrão, em relação ao tamanho, formato, número de páginas e seções. Estas são compostas por textos, imagens (mapas, fotos, ilustrações etc.), além de propostas de atividade com espaço em branco, onde o leitor pode escrever, desenhar ou colar algo.

Pensamos num formato que pudesse ser fácil para os alunos fazerem as atividades. Escolhemos um papel não encerado, bom para escrever e desenhar. Escolhemos a publicação consumível para o professor poder fazer as atividades em sala de aula. Sendo consumível, a publicação pertence ao aluno e, assim, ele pode levar um pouquinho do projeto para sua casa com a história do bairro (GUERRA, 2020).⁹⁰

Há também um padrão visual para as capas das publicações. Todas apresentam o logotipo do projeto, o mapa ilustrativo e o nome do bairro, mas cada uma tem uma cor.

Há casos em que a cor da capa tem relação com alguma informação sobre o bairro. Usamos a cor laranja num bairro em que os moradores falavam muito de terra; azul quando falavam muito da importância da água no lugar. Mas, em outros casos, a escolha da cor foi só para diferenciar uma publicação da outra (GUERRA, 2020).⁹¹

A Petrobras, como patrocinadora do projeto em 2007, não teve interferência na produção das publicações:

Um representante da Petrobras comentou que a publicação poderia ser mais simples e mais barata. Ele achava que a publicação deveria ser em preto e branco porque, como ele disse, os alunos de escola pública estavam acostumados com materiais assim. Mostramos a necessidade de fazer uma publicação colorida, com *design* e

⁸⁷ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

⁸⁸ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

⁸⁹ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

⁹⁰ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

⁹¹ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

com ilustrador. Mas não houve nenhuma interferência no projeto por parte da Petrobras (GUERRA, 2020).⁹²

Cada aluno participante recebeu uma publicação e nas escolas pequenas foi possível fazer a distribuição também para várias turmas de 3º, 4º e 5º anos. Além disso, houve distribuição para todas as bibliotecas escolares do bairro, bibliotecas públicas e centros culturais de Belo Horizonte. A tiragem estimada de cada uma das nove publicações foi de 2 mil exemplares, segundo a coordenadora do projeto.

As publicações do *Onde mora a minha história?* apresentam pontos em comum com os *Cadernos de Atividades* do projeto *Meu bairro, minha cidade: você também faz parte desta história*, desenvolvido nos Centros Educacionais Unificados (CEUs), em São Paulo (SP). Os *Cadernos de Atividades* do *Meu bairro, minha cidade* possuem 20 páginas e têm na capa um mapa ilustrativo, mostrando a cidade e o bairro. Segundo Jardim (2017), o objetivo das publicações é fazer a reconstituição metodológica da pesquisa de campo realizada no bairro, possibilitando ao aluno a apropriação do processo de criação da exposição montada nos CEUs. O público-alvo é formado por alunos do Ensino Fundamental de 6 a 14 anos. Em função desse grande arco etário, foi produzido o *Caderno Didático* (professor) que traz orientações para a realização de um trabalho específico para cada faixa etária. A proposta desse material educativo é convidar o aluno a participar como personagem e coautor da publicação, utilizando-se da escrita, do desenho e de colagens para expressar sua percepção da realidade, seus projetos, ideias e sonhos (JARDIM, 2017).

3.3 Avaliação do projeto

Os professores participantes do *Onde mora a minha história?* fizeram uma avaliação do projeto por meio da resposta a um questionário elaborado pela equipe do MHAB, sendo que em algumas escolas foram realizadas reuniões para a escuta dos docentes. As avaliações foram positivas (GUERRAS, 2020).⁹³ Os professores destacaram o acompanhamento constante dos historiadores e estagiários do museu e, principalmente, a qualidade da exposição e publicação. Eles citaram como ponto negativo, a falta de monitores do MHAB durante a exposição na escola, pois muitas pessoas nunca tiveram a oportunidade de visitar uma mostra e precisavam de uma atenção especial para interpretá-la. Como é comum ter alunos de diferentes bairros em uma mesma escola, os professores sugeriram que o projeto fosse realizado por microrregião da cidade.

⁹² Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

⁹³ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

Os alunos de algumas escolas participaram também do processo de avaliação do projeto, respondendo a questionários. Muitos acharam interessante a experiência de fazer uma pesquisa histórica sobre o bairro onde moram. Segue o depoimento da professora Alzira (E. M. Senador Levindo Coelho, Aglomerado da Serra):

As tarefas que tivemos que cumprir propiciaram um ambiente em que os alunos revelaram talentos de ilustrador, de observador atento ao meio em que vivem, trazendo relatos e objetos inseridos numa história micro, mas que se insere no contexto multifacetado de desigualdade e modos diversos de vivências da cidade. A valorização do lugar em que vivem foi o ganho maior, principalmente para muitos que tinham o conceito de favela/aglomerado como um lugar negativo de se viver, de exclusão/não pertencimento à sociedade. Eles enxergaram a história do lugar em que vivem e a perspectiva de melhoria de vida sem significar a necessidade de mudar de lugar (*apud* GUERRA, 2010).⁹⁴

Para Guerra (2020),⁹⁵ o caráter inovador do *Onde mora a minha história?*, que lhe rendeu o primeiro lugar do Prêmio Darcy Ribeiro, em 2008, se revela na atuação direta do museu nas comunidades para ampliar a sua representação na cidade, fortalecendo, assim, o papel do MHAB como museu de cidade.

[...] o projeto procurou conscientizar diversos sujeitos sobre a importância do compartilhamento da responsabilidade de preservar e valorizar o patrimônio de Belo Horizonte, além de possibilitar uma troca de conhecimentos entre a população de vários bairros e os técnicos do MHAB, ampliando o diálogo entre o museu e a sociedade (GUERRA, 2020).⁹⁶

Uma professora de Geografia da E. M. Hélio Pelegrino disse que quando visitava o museu com seus alunos sempre tentava localizar algo sobre o bairro Guarani e região, onde fica a escola em que estudam, ou mesmo alguns elementos com os quais pudessem se identificar, mas nada encontrava e percebia nos objetivos do projeto um sinal de mudança no MHAB (GUERRA, 2020).⁹⁷

Na avaliação da equipe do museu, os professores gostaram da qualidade das publicações. Nas primeiras produzidas, sobre os bairros Serra Verde e Alto Vera Cruz, os nomes dos docentes participantes não foram incluídos na ficha técnica, o que motivou questionamentos por parte das escolas. A equipe do educativo reconheceu o erro e, nas publicações seguintes, constam os créditos dos professores e dos alunos tanto nas publicações como nas exposições nas escolas.

⁹⁴ GUERRA, Isabela Tavares. “Onde mora a minha história?”: relato de uma experiência museológica no contexto escolar. 2008.

⁹⁵ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

⁹⁶ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

⁹⁷ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

Os estudantes aprovaram: “Eles acharam as publicações bonitas. Olhavam as fotos e diziam: ‘conheço fulano’, ‘conheço sicrano’. Apontavam no mapa: ‘esse lugar eu conheço’, ‘onde é isso? etc.’” (GUERRA, 2020).⁹⁸

Os *Cadernos de Atividades* preenchidos na classe foram recolhidos para uma avaliação das atividades propostas e do material como um todo: “Questionamos algumas coisas, como títulos, e vimos aquilo que os meninos conseguiram preencher ou não. Nossa avaliação foi bastante positiva” (GUERRA, 2020).⁹⁹ A utilização do material foi comprometida, algumas vezes, pelo cronograma escolar, pois nem sempre era possível iniciar o projeto nos primeiros meses letivos. Assim, quando o projeto era desenvolvido no segundo semestre, a exposição e a publicação ficavam prontas próximo ao final do ano e nem sempre havia tempo suficiente para o professor trabalhar com o *Caderno de Atividades* em sala de aula.

A questão da autoria do material educativo foi um tema bastante discutido pela equipe à época do projeto, tendo sido concluído que os *Cadernos de Atividades* são de autoria coletiva, envolvendo os diversos sujeitos da escola e do museu, como indica a ficha técnica das publicações. Guerra (2020)¹⁰⁰ considera que essa experiência de produção foi importante para o MHAB em termos de materiais educativos.

Nas outras publicações (*Álbum do MHAB* e *Almanaque MHAB*) queríamos mostrar o acervo do museu e contar a história da cidade. Nas publicações do *Onde mora minha história?* buscamos trazer o conhecimento dos professores, alunos e da comunidade para o MHAB, com a mediação feita por nossa equipe técnica. Neste sentido, o projeto promoveu uma inversão daquilo que sempre havíamos feito (GUERRA, 2020).¹⁰¹

Sobre o custo total do projeto, Guerra (2021) relata:

O custo foi cerca de R\$20.000,00 por escola. Mas foi difícil conseguir executar o projeto com esse orçamento. Em 2007, quando fizemos o projeto em sete escolas, o patrocínio, se me lembro bem, foi de R\$180.000,00, mas também fizemos o projeto *Colcha da Memória* com esse mesmo recurso. Boa parte dos serviços foram executados pela equipe do MHAB. Então, é até difícil fazer uma conta exata, mas acho que dá para ter uma ideia do custo do projeto (GUERRA, 2021).¹⁰²

Onde mora a minha história? foi interrompido em 2007, apesar da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte ter manifestado interesse na ampliação do projeto

⁹⁸ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

⁹⁹ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

¹⁰⁰ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

¹⁰¹ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

¹⁰² Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2021.

nas escolas da rede. Com uma equipe pequena no setor educativo e sem recursos financeiros, a continuidade do projeto tornou-se inviável para o MHAB (GUERRA, 2020).¹⁰³

¹⁰³ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

CAPÍTULO 4: O que as narrativas escritas e visuais dos *Cadernos de Atividades* revelam sobre educação patrimonial

Neste capítulo, dedico-me à análise dos *Cadernos de Atividades*, tendo como referência os pressupostos do Programa de Educação Patrimonial do MHAB e do projeto *Onde mora a minha história?* Utilizo também na análise elementos da área de produção de publicações, no que se refere à edição de texto e ao *design* editorial.¹⁰⁴ Começo propondo uma breve reflexão sobre o processo colaborativo para a produção de publicações, destacando o importante papel do *design* editorial. A seguir, analiso as capas das publicações, os mapas ilustrativos dos bairros e as contracapas.

Como as diferentes publicações do projeto apresentam a mesma estrutura do ponto de vista de conteúdo e *design* editorial, optei por analisar as narrativas escritas e visuais em apenas uma delas. Escolhi o *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra* pelas minhas vivências no bairro da Serra, que estabelece fronteira com o Aglomerado.¹⁰⁵

Nessa análise, busco em diversos momentos comparar o *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra* com os demais *Cadernos*, na tentativa de verificar possíveis mudanças de uma publicação para outra. Isso pode ajudar a compreender o processo de produção das publicações, em suas reescritas e mudanças de *layout*, voltadas ao aprimoramento do material.

4.1 Produção de publicações: um trabalho de equipe multidisciplinar

O livro impresso é um produto resultante de um processo colaborativo (HASLAM, 2007), com envolvimento de diversos profissionais que atuam no campo editorial, como autores, editores, ilustradores, *designers*, fotógrafos, cartógrafos, revisores, pesquisadores de imagens, consultores técnicos, impressores, distribuidores, divulgadores, os que tratam de questões relativas a direitos autorais e licenciamentos etc. Dentre esses, destaco o trabalho realizado por *designers*. Para Moraes (2010), o *design* editorial em publicações dirigidas a

¹⁰⁴ O *design* editorial é uma área do *design* gráfico que se dedica à produção de revistas, jornais, livros e *e-books*. O termo '*design* gráfico' é mais amplo, extrapola o editorial e pode ser aplicado também à criação de embalagens, rótulos e materiais gráficos de divulgação (panfletos, *flyers* e *banners*).

¹⁰⁵ Sou ex-moradora da Serra. No final da década de 1960, presenciei a desapropriação de áreas nas imediações da parte mais alta da Avenida Afonso Pena, quando moradores das favelas da região se mudaram de lá para viver nas vilas que mais tarde se uniram para formar o Aglomerado. Como ex-aluna da E. E. Professor Pedro Aleixo, o antigo Colégio Estadual da Serra, tive colegas que moravam numa favela na Rua Ivaí, que desapareceu em virtude da especulação imobiliária próxima ao Parque das Mangabeiras. Mais tarde, fui várias vezes ao Aglomerado para fazer trabalhos da área de comunicação social, principalmente reportagens em escolas (E. M. Professor Edson Pissani e E. M. Senador Levindo Coelho). A escolha pela publicação desse bairro está relacionada, portanto, às minhas vivências pessoal e profissional.

alunos é ainda um campo a ser explorado na pesquisa acadêmica. Em sua dissertação de mestrado em Educação, intitulada *Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970-1980*, o pesquisador escreve:

O objeto livro pode ensinar e dizer coisas além do que o estricto conteúdo escrito em suas páginas. [...] Veicula informação textual, mas também visual e, em interação com outros veículos visuais e com o ensino, participa da formação e do gosto de seu leitor, principalmente pela continuidade de sua presença nos anos de formação intelectual dos indivíduos. [...] Por isso, além dos objetivos pragmáticos relativos à organização dos conteúdos com vistas à sua transmissão mais eficaz, o design gráfico de um livro pode também educar ou deseducar visual e culturalmente no sentido mais amplo. Pode portar uma visualidade que apenas repete a visualidade cristalizada própria de um gênero produzido sem grande investimento criativo, como se identificou na produção majoritária do livro escolar brasileiro. Pode também apenas se apropriar e reproduzir clichês veiculados por outras mídias. [...] Ou pode ampliar a informação imagética e o repertório visual de seu público e apresentar a linguagem visual e o próprio design como modos de conhecimento e manifestações válidas da cultura [...] (MORAES, 2010, p. 49).

O documento final produzido no “Colóquio Roger Chartier: apropriações de um pensamento no Brasil” (COELHO; LACERDA; DAUSTER; SIQUEIRA, 2005 *apud* LACERDA; FARBIARZ, 2018)¹⁰⁶ cita o termo ‘mediador de leitura’ e, mesmo sem conceituá-lo, especifica quais profissionais desempenham esse papel. Segundo o documento, são os agentes de produção do livro (escritores, editores, ilustradores, designers, tradutores etc.), agentes formadores (pesquisadores de leitura, professores, pedagogos, familiares etc.) e agentes culturais (bibliotecários, livreiros etc.).

[...] enquanto os agentes formadores e os agentes culturais exercem sua mediação a partir do livro já constituído em sua forma final, não podendo influenciar os enunciados presentes nele, mas apenas o processo de significação decorrente do ato da leitura, os agentes de produção influenciam diretamente na apresentação dos enunciados e, muitas vezes, até mesmo em sua construção, posto que são responsáveis pela materialização do objeto, possibilitando a comunicação com o leitor (LACERDA; FARBIARZ, 2018, p. 3).

Responsável pelo projeto da natureza física do livro, seu visual e sua forma de apresentação, o *designer* cuida do posicionamento de todos os elementos na página, planeja a grade, seleciona a tipografia e o *layout* da página e, também, trabalha com os pesquisadores de fotos, ilustradores e fotógrafos, fazendo a direção de arte e preparando imagens (HASLAM, 2007). Em conjunto com o editor, seleciona o formato do livro e seu acabamento. O formato define as proporções das páginas; a grade determina suas divisões internas (margens, espaço entre colunas de texto etc.); o *layout* estabelece a posição a ser ocupada pelos elementos. O *layout* constitui o arranjo de elementos de um projeto em relação ao

¹⁰⁶ Não foi possível localizar na internet o documento final do “Colóquio Roger Chartier: apropriações de um pensamento no Brasil” (COELHO; LACERDA; DAUSTER; SIQUEIRA, 2005).

espaço que eles ocupam. É a gestão da forma e do espaço e deve estar em conformidade com o esquema estético do projeto. O seu principal objetivo é apresentar os elementos textuais e visuais de forma a evitar o mínimo de esforço por parte do leitor. Na construção de um bom *layout* o conteúdo vem sempre em primeiro lugar. Não se organizam as páginas de um dicionário da mesma forma que se organizam as páginas de um guia de viagens, por exemplo (HASLAM, 2007).

Em seu livro *Práticas da leitura*, Chartier (2011, p. 100) relata que antigos tipógrafos e editores utilizavam-se de um conjunto de dispositivos, denominados por ele de “protocolos de leitura”, para atingir um maior número de leitores e baratear os custos de produção. Isso foi feito, por exemplo, na produção dos livros de capas azuis da série “Biblioteca Azul”, editada em Troyes¹⁰⁷ no século XVII, que reunia textos com conteúdos diferentes (ficção cômica, conhecimentos úteis e exercícios de devoção). Para conquistar o leitor imaginado e facilitar a leitura, os textos desses livros eram modificados, a divisão de capítulos e de parágrafos era alterada entre outras mudanças. Chartier (2011) lembra que o autor também se utiliza de “protocolos de leitura” por meio de técnicas narrativas ou poéticas com o objetivo de fazer com que o leitor leia de determinada forma, chamando a sua atenção para algum ponto, por exemplo. A esses dispositivos provenientes do autor somam-se os “protocolos de leitura” criados por editores e *designers* para organizar de maneira harmoniosa os textos e as imagens nas páginas. Apesar dos esforços dos profissionais do livro no sentido de influenciar a leitura, como bem lembra Chartier (2011, p. 78), é preciso

[...] dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado pelo autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores. Em seguida, pensar que os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas, e de protocolos de leitura depositados no objeto lido.

4.2 Conteúdo, forma e a missão editorial

Em seus diálogos com Kroeger (2010), Paul Rand, *designer* gráfico norte-americano que influenciou o *design* em capas de livros (muitos deles infantis), revistas e em propagandas assim define: “Design é conflito entre forma e conteúdo. Design é relação entre forma e conteúdo” (2010). Ele explica que conteúdo é basicamente uma ideia e a forma é como se trata essa ideia para solucionar o conflito entre ambas. Produzir uma publicação pressupõe a

¹⁰⁷ Na Idade Média, Troyes foi a capital do condado de Champanhe, região que foi anexada à França.

busca de soluções para comunicar uma missão editorial, ou seja, seu objetivo, público-alvo, o tipo e a forma do conteúdo. Logotipo, capa, projeto gráfico, títulos, textos, fotos e legendas devem estar alinhados com a missão (ALI, 2009). No caso dos *Cadernos de Atividades*, considero como missão editorial o compromisso de comunicar a concepção de educação patrimonial expressa no Programa do MHAB e também no projeto *Onde mora a minha história?*

Os *Cadernos de Atividades* têm formato paisagem (29,5 cm de largura x 20 cm de altura), encadernação tipo canoa, impressão em policromia, com capa e miolo em papel *couché*, tendo um total de 20 páginas. O logotipo (Figura 9) do projeto, em letra cursiva, passa uma impressão de leveza, movimento e ludicidade, remetendo à ideia do universo infantojuvenil e da escrita escolar. Em sintonia com os objetivos do projeto, a linha sinuosa do logotipo perpassa toda a publicação (na capa e no miolo), ligando a história da cidade e do bairro aos moradores e às referências culturais apontadas por eles.

FIGURA 9 – Logotipo do *Caderno de Atividades* na capa da publicação do bairro Serra Verde



Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

4.3 Capas dos *Cadernos de Atividades*

Criada inicialmente para proteger o conteúdo, a capa de uma publicação passou a ter muitas outras funções. É um espaço de identificação do título, do autor e do editor, além de facilitar seu reconhecimento entre outras publicações. Sendo um espaço de grande visibilidade, a capa tem o potencial de veicular um discurso de convencimento voltado ao potencial leitor/comprador.

Esse discurso hoje precisa ser essencialmente visual e incorporar os diversos componentes textuais na construção de uma imagem, que pode incluir elementos pictoriais também. Esse conjunto, essa imagem, de alguma forma deve ser uma representação, um signo do conteúdo da obra. [...] Por não ser uma obra autônoma e depender de uma relação com o conteúdo, a capa pode ter alguma relação de contiguidade ou de conexão com o conteúdo no sentido de oferecer elementos que convidem o leitor a descobrir os sentidos que só a leitura da obra propiciará (MORAES, 2010, p. 51-52).

As capas¹⁰⁸ dos nove *Cadernos de Atividades* apresentam o mesmo *design*. É dividida ao meio, horizontalmente, pelo logotipo (Figura 9) em cor branca: na parte superior há o mapa ilustrativo do bairro e na inferior, em cor forte, o nome do bairro. Chama a atenção o fato de que a capa traz apenas o nome do projeto, não da publicação. A equipe do setor educativo do MHAB refere-se às publicações como *Caderno de Atividades*, no entanto, esse nome não consta nem na capa e nem no miolo. Na página 19 das publicações, na atividade proposta na seção “O amanhã...”, consta apenas a palavra ‘Caderno’: “A partir da leitura deste Caderno, de seu conhecimento, sobre o Aglomerado da Serra e daquilo que você espera do futuro, preencha os quadros com fotos, textos e colagens” (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, p. 19).

É importante que a capa destaque o nome da publicação, pois esta não é o projeto, sim um de seus componentes. Isso poderia ser solucionado acrescentando *Caderno de Atividades* (em corpo um pouco menor do que o usado no nome do projeto) na linha abaixo do nome ‘Onde mora a minha história?'; seria essa uma forma de vincular o nome da publicação ao do projeto.

Apesar de estar escrito em letras maiúsculas, o nome do bairro tem muito pouco destaque, porque o contraste entre a cor da capa e da letra é muito pequeno. O quadro a seguir traz algumas informações sobre as publicações.

¹⁰⁸ Considera-se que uma publicação possui quatro capas: a primeira abre a publicação; a segunda é a parte interna da primeira capa; a terceira é a parte interna da quarta capa, esta também chamada contracapa. Neste trabalho, optei por usar apenas os termos ‘capa’ e ‘contracapa’, pois os *Cadernos de atividades* utilizam os espaços da segunda e da terceira capa com parte dos textos da “Apresentação” e da “Ficha Técnica”, respectivamente.

QUADRO 2 – *Caderno de Atividades*, cores e ilustradores

Ano de publicação	Bairro	Cor da capa	Cor do nome do bairro	Ilustrador
2005	Serra Verde	Verde	Grafite	Clermont Cintra
2006	Alto Vera Cruz	Vermelho forte	Grafite	André C. Coelho
2007	Aglomerado da Serra	Verde	Grafite	Pedro Handan
2007	Cachoeirinha	Roxo	Grafite	Dario Velasco
2007	Guarani	Rosa	Grafite (claro)	Graziani Riccio
2007	Havaí	Laranja	Ocre	Raphael Righi
2007	Santa Maria	Azul	Grafite	Clermont Cintra
2007	Santa Terezinha	Azul-escuro	Preto	Edson Lima
2007	Tirol	Laranja (em tom um pouco mais escuro que o usado no Havaí)	Grafite	Carol Sant'anna

Fonte: elaborado pela autora da dissertação.

4.4. Miolo dos *Cadernos de Atividades*

O miolo das publicações do projeto *Onde mora a minha história?* segue um mesmo padrão no que se refere à organização do conteúdo em diferentes seções e ao projeto editorial, variando, basicamente, o uso de cores e de elementos figurativos nas páginas. As diferentes seções ocupam uma página dupla (espelhada) enlaçada pela linha contínua do logotipo, o que provoca efeito visual de unidade e leveza.

A paginação é bem sinalizada, com os números dentro de círculos, o que confere aspecto lúdico à publicação. Há uma continuidade visual de uma página para a outra, de uma seção para outra, conferindo unidade ao material. A massa de texto concentrada na primeira página que abre as diferentes seções se mantém legível¹⁰⁹ devido à fonte, ao corpo, ao espaçamento entre letras, palavras e linhas, além do espaçamento duplo entre os parágrafos. No entanto, pensando no público-alvo da publicação, alunos na faixa de 9 a 10 anos, talvez fosse mais adequado o uso de uma fonte com serifa, pois essa ajuda a agrupar as letras de uma palavra, formando um bloco. Cria-se, assim, “uma espécie de corredor horizontal de letra para

¹⁰⁹ A legibilidade do ponto de vista do design editorial está relacionada aos aspectos da programação visual de fontes e páginas. Já para os linguistas a legibilidade deve-se à facilitação da leitura do ponto de vista da organização dos conteúdos de um texto (RIBEIRO, 2016, p. 17-18).

letra que ajuda os olhos a moverem-se suave e rapidamente de um grupo de palavras para outro” (ALI, 2009, p. 114).

A propósito disso, Bringhurst (2018) lembra que a tipografia¹¹⁰ deve prestar os seguintes serviços ao leitor:

Convidá-lo à leitura; revelar o teor e o significado do texto; tornar clara a estrutura e a ordem do texto; conectar o texto a outros elementos existentes; induzir a um estado de repouso energético, que é a condição ideal de leitura (BRINGHURST, 2018, p. 31).

O mapa do bairro publicado nas páginas centrais muda o ritmo da publicação, quebrando o *layout* das demais seções, que é depois retomado. Há uma organização em cada seção que orienta a leitura: textos, imagens e, em seguida, as atividades propostas nas páginas ímpares.

Os títulos são escritos em letra cursiva, a exemplo do nome do projeto (que está no logotipo) e apresentam uma tarja em cor contrastante com a da página. Os títulos das seções (“A cidade e o bairro”, “Os primeiros tempos...”, “A luta do dia a dia”, “Nossos lugares”, “Nosso patrimônio”, “Eu e o bairro”, “Olhares”, “O amanhã...”), de maneira geral, apresentam características como concisão, clareza e compreensão instantânea, com exceção de “Olhares”, que parece um pouco vago. Os textos cumprem o que prometem os títulos. As fotografias publicadas, de maneira geral, não apresentam qualidade para publicação. Muitas são escuras, têm problemas de enquadramento e foco, o que dificulta a visualização. Vale lembrar o que escreve Lajolo (1996):

Todos os componentes do livro didático devem estar em função da aprendizagem que ele patrocina. Como o livro não se constitui apenas da linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente eficientes. O que significa que a impressão do livro deve ser nítida, a encadernação resistente, e que suas ilustrações, diagramas e tabelas devem refinar, matizar e requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram, diagramam e tabelam (LAJOLO, 1996, p. 5).

Inicialmente, irei me dedicar aos mapas ilustrativos, das capas e das páginas centrais e, a seguir, às diversas seções da publicação. Adianto que as atividades propostas nas seções são analisadas em um tópico específico.

¹¹⁰ Em sentido amplo, tipografia se refere à composição e à impressão de textos por meio de tipos, bem como a criação e produção de tipos (letras e outros sinais gráficos em suportes físicos ou digitais (ALI, 2009).

4.5 Mapas ilustrativos (da capa e do miolo) dos *Cadernos de Atividades*

Os mapas dos bairros revelam a diversidade de traços dos ilustradores que trabalharam nas publicações do projeto. O mapa que aparece na capa é uma versão reduzida e menos detalhada do mapa do miolo que ocupa as páginas de números 10 e 11 (espelhada),¹¹¹ que ficam no meio da publicação. A orientação dada pela equipe do MHAB aos ilustradores foi que os mapas dos bairros não precisavam ser feitos com a perspectiva geograficamente correta, em escala, ou com o mesmo limite físico definido pela administração pública. O mais importante era que representassem *as referências afetivo-culturais* dos moradores, apontadas como significativas por alunos e entrevistados (GUERRA, 2020). Por isso, considero importante que referências citadas nas seções “Nosso lugares” e “Nosso patrimônio” sejam representadas, principalmente, no mapa do miolo que é ampliado.

A meu ver, é fundamental que o mapa ofereça elementos que permitam ao leitor reconhecer o lugar onde mora. Ou seja, a imagem figurativa não pode se distanciar muito da realidade para que o leitor/morador encontre nela uma identificação. Nesse sentido, o mapa deve dar uma ideia de como é a vida no lugar, mostrando costumes locais e moradores em situações cotidianas. Além disso, o mapa deve apresentar referências em diferentes áreas (educação, saúde, urbanismo, meio ambiente, cultura etc.).

A seguir, analiso os mapas das publicações, seguindo a ordem do ano de publicação das mesmas, pois, assim, pode-se perceber algumas das mudanças editoriais feitas ao longo do tempo. Os mapas do Aglomerado da Serra serão analisados no tópico dedicado exclusivamente a essa publicação.

a) Bairro Serra Verde (Figuras 10 e 11)

O mapa ilustrativo da capa da publicação do bairro Serra Verde¹¹² mostra ruas e avenidas, moradias, casas comerciais, escolas, igreja, campo de futebol e horta comunitária. O mapa do miolo não cita nominalmente referências que constam da seção “Nossos lugares” (Centro de Saúde e a Capela Santa Edwiges) e da seção “Nosso patrimônio (Associação Comunitária dos Moradores da Serra Verde).

¹¹¹ A página espelhada é formada por duas páginas seguidas, uma página par e outra ímpar.

¹¹² O bairro Serra Verde está situado na região de Venda Nova. Originou-se do loteamento de terras de fazendas existentes na região. Na década de 1960, os moradores eram proprietários e trabalhadores de fazendas nas proximidades. No final dos anos de 1960, começaram a chegar pessoas em busca de casa própria, atraídas pelos terrenos colocados à venda pela empresa Predial Coimbra Tocantins (MHAB, 2005, *Caderno de Atividades – Bairro Serra Verde*).

Em ambos os mapas há poucas ilustrações de figuras humanas, o que não contribui para fortalecer a ideia de comunidade de moradores. O bairro parece ermo, principalmente, na parte onde há muitos casebres (próximo à Curva da Banana), como se ali não houvesse vida, interação entre pessoas e atividades fora do ambiente doméstico.

O nome da E. M. José Maria Alkmim, onde foi desenvolvido o projeto, não aparece na capa. Nas publicações posteriores do projeto, o nome da escola participante consta da capa. O mapa do miolo mostra um espaço em branco para a realização da atividade proposta ao aluno. Esse espaço reduz a área reservada para o mapa, dificultando o seu detalhamento. Talvez seja esse o motivo pelo qual foi retirado, mudando-se, assim, o *layout* das páginas centrais das outras publicações do projeto que vieram a seguir.

FIGURA 10 – Mapa da capa do *Caderno de Atividades – Bairro Serra Verde* (2005)



Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

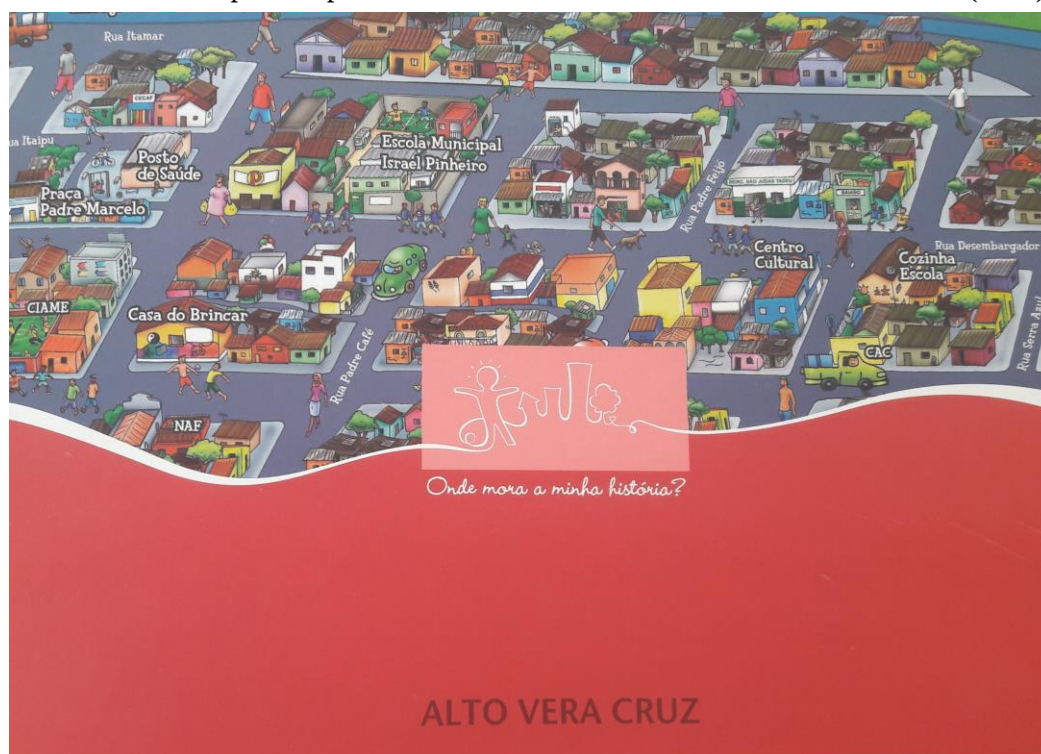
FIGURA 11 – Mapa no *Caderno de Atividades* – Bairro Serra Verde (2005, p. 10-11)

Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

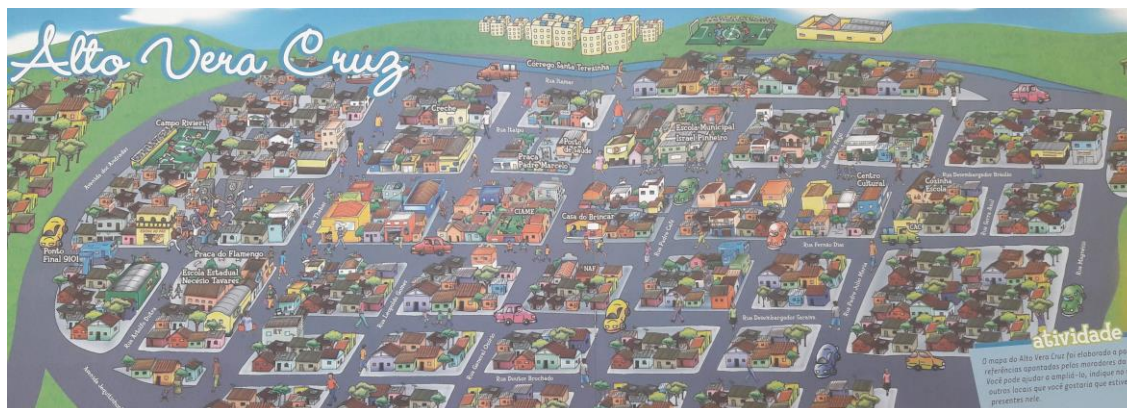
b) Bairro Alto Vera Cruz (Figuras 12 e 13)

O mapa da capa da publicação do bairro Alto Vera Cruz¹¹³ traz várias referências do bairro nas áreas de educação, saúde, urbanismo, meio ambiente e cultura. Mostra o casario diversificado nas quadras e o vaivém dos moradores, dando uma ideia do cotidiano. No mapa das páginas centrais, o leitor pode perceber que o Alto Vera Cruz está localizado em uma subida nas montanhas que circundam a cidade. Os mapas do bairro apresentam ruas e avenidas em tom cinza escuro, conferindo à ilustração um clima sombrio. Na seção “Nosso patrimônio” há muitas referências à produção cultural no Alto Vera Cruz, como as oficinas artísticas do NUC (Negros da Unidade Consciente) e do CIAME (Centro Integrado de Apoio ao Menor), além das “Meninas de Sinhá”, grupo formado por mulheres de terceira idade que cantam e dançam. No entanto, os mapas têm poucos elementos que representam a movimentação cultural do lugar.

¹¹³ O bairro Alto Vera Cruz está localizado na região Leste de Belo Horizonte. No planejamento original da cidade, as terras do Alto Vera Cruz pertenciam à zona rural e faziam parte da Colônia Agrícola Bias Fortes. Em 1912, essa colônia foi extinta e seus lotes foram vendidos para a prefeitura e particulares. Posteriormente, parte dessas terras foi vendida para a Comiteco (Companhia Mineira de Terrenos e Construções S/A) e depois repassada para a Ferrobela (Companhia Mineradora de Belo Horizonte) com a condição de que esta promovesse a urbanização local, o que não ocorreu. Ao explorar os recursos minerais da região, a empresa deixou o local bastante degradado. A partir dos anos de 1960, a região do Alto Vera Cruz passou a ser intensamente ocupada (MHAB, 2006, *Caderno de Atividades* – Alto Vera Cruz).

FIGURA 12 – Mapa da capa do *Caderno de Atividades* – Bairro Alto Vera Cruz (2006)

Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

FIGURA 13 – Mapa do *Caderno de Atividades* – Bairro Alto Vera Cruz (2006, p. 10-11)

Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

c) Bairro Cachoeirinha (Figuras 14 e 15)

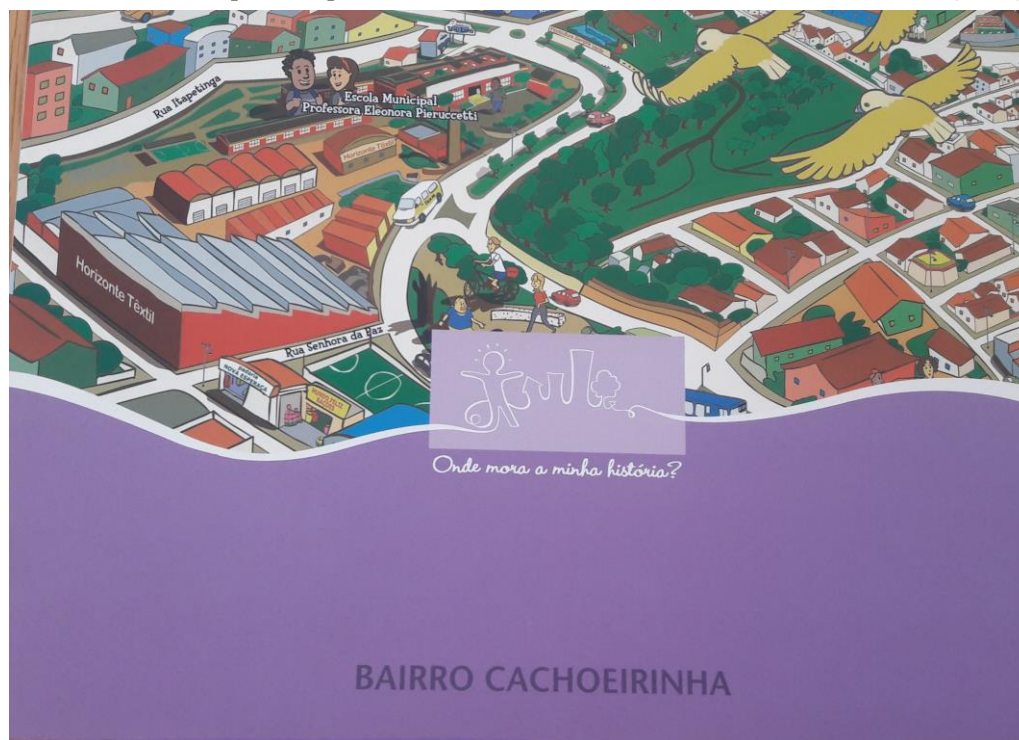
Além da E. M. Professora Eleonora Pieruccetti, do ônibus escolar e da figura de dois alunos em destaque, o mapa da capa da publicação do bairro Cachoeirinha¹¹⁴ traz como referências apenas o nome duas ruas (Itapetinga e Senhora da Paz), uma fábrica (Horizonte

¹¹⁴ O bairro Cachoeirinha está localizado na região Nordeste de Belo Horizonte. Originou-se de terras da fazenda Cachoeira e de uma ocupação às margens da estrada velha, que levava à região de Venda Nova. O povoamento cresceu a partir dos anos de 1980, em virtude do crescimento da cidade e da ampliação dos serviços de transportes públicos que promoveu a integração do bairro com outras áreas de Belo Horizonte (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Bairro Cachoeirinha*).

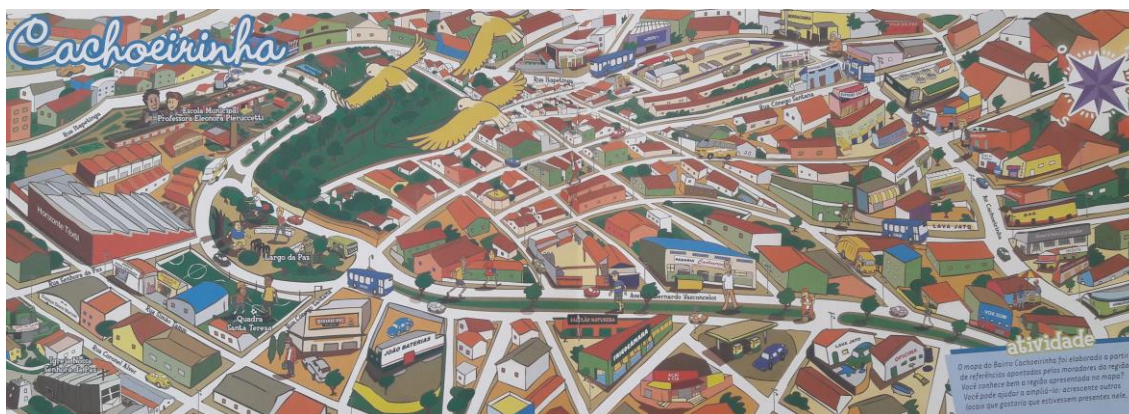
Têxtil) e alguns pontos de comércio (floricultura, venda de gás e de rações, padaria, sorveteria etc.). A ilustração da capa mostra um bairro de ruas e avenidas brancas, dando a impressão de ser pouco povoado. No mapa mais ampliado, que está nas páginas centrais, a cor branca parece potencializar essa impressão de um bairro com pouca vida comunitária.

O mapa do miolo não cita algumas referências que constam da seção “Nossos lugares” (Centro de Saúde Cachoeirinha e as seguintes escolas: E. E. Mariano de Abreu, E. E. Deputado Ilacyr Pereira Lima, E. E. Rotary Club e E. E. Pero Vaz de Caminha e Centro Educacional Infantil (CEI). Não há também no mapa do miolo uma indicação do local onde fica a Ação Social Paroquial do Cachoeirinha (ASPAC) e a Praça do Tronco, ambas presentes na seção “Nosso patrimônio”.

FIGURA 14 – Mapa da capa do *Caderno de Atividades* – bairro Cachoeirinha (2007)



Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

FIGURA 15 – Mapa do *Caderno de Atividades* – Bairro Cachoeirinha (2007, p. 10-11)

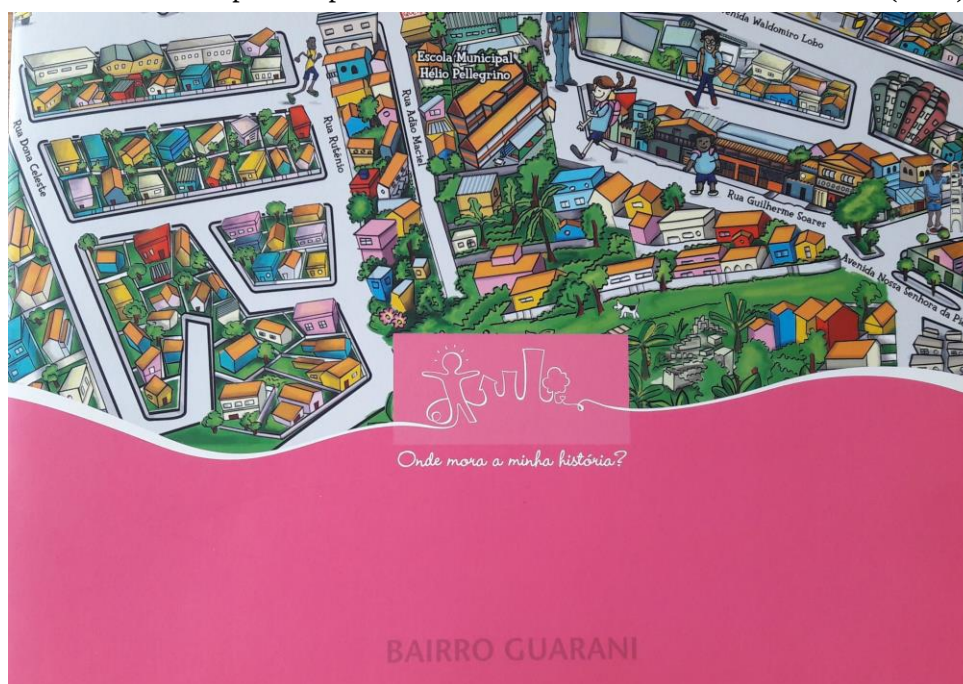
Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

d) Bairro Guarani (Figuras 16 e 17)

O mapa da capa mostra parte do traçado urbanístico do bairro Guarani,¹¹⁵ uma pequena área verde, desenhos de edificações e as figuras de um policial, três jovens com mochilas nas costas, um jovem correndo e um trabalhador. Os personagens, portanto, são poucos e em situações não muito variadas. Nas páginas centrais, o mapa traz poucas representações de figuras humanas. Boa parte das referências apontadas são relativas a ruas, avenidas, casas comerciais e transporte (metrô e ônibus).

Há poucas referências nas áreas de saúde, educação, cultura, esporte, dentre outras. Na seção “Nossos lugares”, os moradores apontam referências que não constam do mapa, como o Centro de Saúde Guarani, Impacto Lan House e a Umei Araújo Reis. Apesar de ser citado na seção “Nosso patrimônio”, o Instituto Educacional Manoel Pinheiro (IEMP) também não aparece no mapa do miolo.

¹¹⁵ O bairro Guarani fica na Regional Norte da cidade. Na década de 1940, o loteamento de uma das antigas fazendas às margens do Ribeirão do Onça, no entorno da cidade, deu origem a vários bairros, entre eles o Guarani. Em 1948, houve a anexação do bairro Guarani a Belo Horizonte. A partir da década de 1980, com o crescimento da cidade e a ampliação da rede de transportes públicos, a integração do bairro com outras áreas da cidade intensificou-se (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades* – Bairro Guarani).

FIGURA 16 – Mapa da capa do *Caderno de Atividades* – bairro Guarani (2007)

Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

FIGURA 17 – Mapa do *Caderno de Atividades* – bairro Guarani (2007, p. 10-11)

Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

e) Bairro Havaí (Figuras 18 e 19)

Muitas áreas verdes se destacam no mapa da capa da publicação do bairro Havaí¹¹⁶ com seus conjuntos habitacionais, praça, quadras de esportes e fachadas de casas e prédios. Vários personagens em situações diferentes compõem a ilustração: o violeiro e o pandeirista;

¹¹⁶ O bairro Havaí fica na Regional Oeste da cidade. O loteamento das fazendas do Cercado e do Cercadinho que produziam gêneros alimentícios, nos primeiros anos de Belo Horizonte, deram origem aos bairros Havaí, Nova Barroca e Maringá. O atual bairro Havaí começou a ter sua área delimitada a partir da anexação dos antigos bairros Nova Barroca e Jardim Estrela Dalva por meio de um decreto da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, de 1979. No ano seguinte, os limites desse bairro foram definidos por meio de outro decreto, que determinava a integração do bairro Maringá. A partir de 1982, o principal atrativo para a ocupação da região foi a construção do Conjunto Estrela Dalva (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Bairro Havaí*).

o homem e o cachorro; a vendedora de balas; grupos de meninas e meninos sorridentes em diversos pontos do mapa; a mãe com o filho; crianças na grama; o casal com um bebê; o garoto e o cachorro; a menina que atravessa a rua etc. O tom cinza escuro das ruas e avenidas dificultam um pouco a visualização dos personagens.

No miolo da publicação o mapa revela muitas outras áreas do bairro como a do Parque Estrela Dalva, a da Mina D'Água e casas em locais sem planejamento urbano. Faltam no mapa do miolo referências citadas na seção “Nossos lugares”, como a academia, a quadra de esporte e o centro de saúde. O mapa não registra também a Capelinha presente na seção “Nosso patrimônio”. O mapa do miolo dá excessiva importância aos nomes de ruas, mas não nomeia ou identifica algumas praças, pontos de encontro, áreas e edificações (conjuntos habitacionais, prédios etc.), o que poderia aumentar as chances de o leitor/morador se identificar com o mapa do lugar onde mora.

FIGURA 18 – Mapa da capa do *Caderno de Atividades* – bairro Havaí (2007)



Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

FIGURA 19 – Mapa do *Caderno de Atividades* – bairro Havaí (2007, p. 10-11)

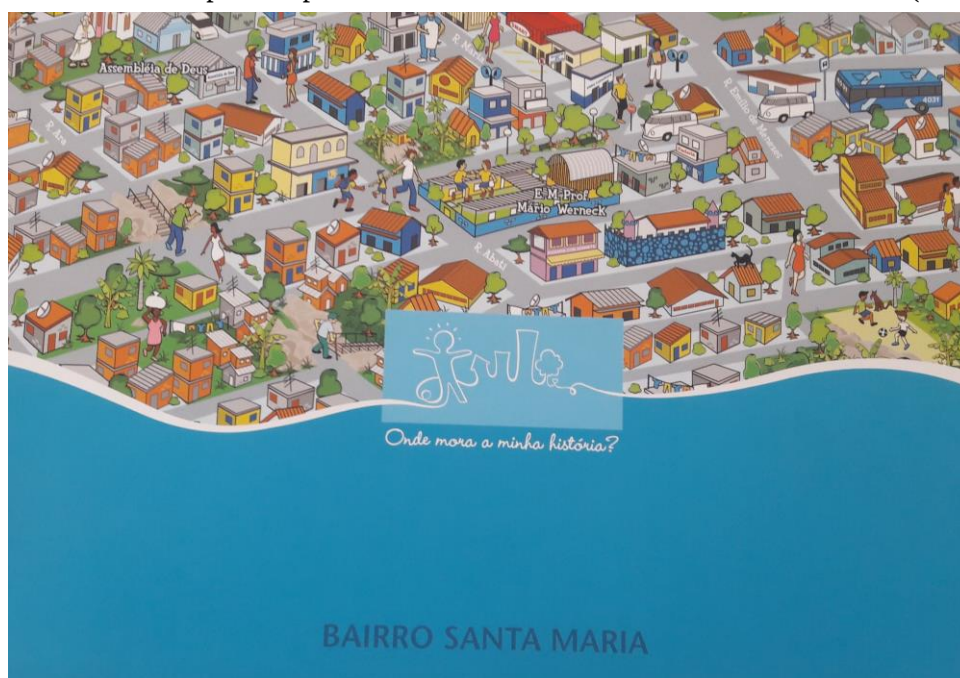
Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

f) Bairro Santa Maria (Figuras 20 e 21)

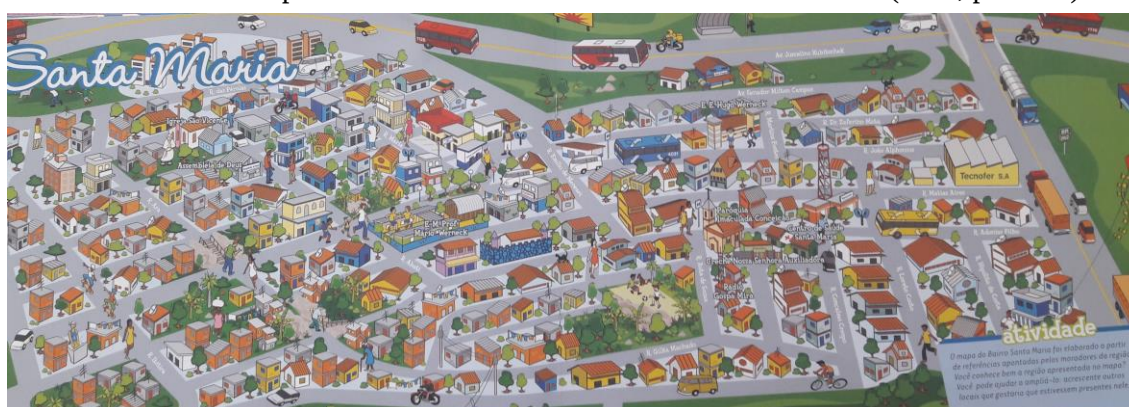
O mapa da capa da publicação do bairro Santa Maria¹¹⁷ destaca a E. M. Prof. Mário Werneck, a Igreja São Vicente, a Assembleia de Deus e ruas do bairro. A ilustração mostra cachorros nas ruas, veículos e figuras humanas em situações cotidianas: pais com filhos a caminho da escola, jovens conversando, crianças jogando bola, mulher com trouxa na cabeça, namorados, pessoas perto do ponto de ônibus, um padre, trabalhadores. O tom cinza claro de ruas e avenidas possibilita uma boa visualização das figuras humanas.

O mapa das páginas centrais revela que o bairro está às margens de uma rodovia com grande movimento de trânsito (ônibus, caminhões, carros e motos). O mapa do miolo não faz referência à Fonte do Golfinho, como consta (em texto e foto) na seção “Nosso patrimônio”. Além disso, não localiza na Rua João Alphonsus os locais de comércio (sacolão, padaria, confeitaria e sorveteria) e a Praça da Amizade, espaços de convivência citados na seção “Nossos lugares”.

¹¹⁷ O bairro Santa Maria está situado na região Noroeste da cidade, onde ficava a fazenda Tejuco que nos primeiros anos de Belo Horizonte produzia gêneros alimentícios. Na década de 1940, parte dos terrenos da fazenda foi loteada, dando origem às vilas Maravilha e Vitória, locais de moradia de trabalhadores de outras fazendas da região. No final dos anos de 1960, a instalação de fábricas nas proximidades levou à ocupação do lugar, com a criação de dois conjuntos habitacionais, o Romap e o Santa Luzia, dando origem ao bairro Santa Maria. (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Santa Maria*).

FIGURA 20 – Mapa da capa do *Caderno de Atividades* – bairro Santa Maria (2007)

Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

FIGURA 21 – Mapa do *Caderno de Atividades* – bairro Santa Maria (2007, p. 10-11)

Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

g) Bairro Santa Terezinha (Figuras 22 e 23)

O mapa da capa da publicação do bairro Santa Terezinha¹¹⁸ apresenta referências nas áreas de educação, comércio, transporte, além de nomes de ruas e avenidas. O mapa do miolo traz outras referências importantes no bairro, como Parque Ecológico da Pampulha e

¹¹⁸ O bairro Santa Terezinha fica na Regional Pampulha. O intenso aumento populacional nas décadas de 1960 e 1970 provocou o surgimento de novos bairros, entre eles o Santa Terezinha. Sua formação iniciou-se na década de 1960, com o loteamento da Fazenda Santa Terezinha. Nos anos de 1970, o crescimento da cidade e o aumento da oferta de empregos atraíram pessoas de diversas cidades de Minas e do Brasil. Com isso o bairro Santa Terezinha, como seus loteamentos mais baratos, passou a ser uma alternativa de moradia. A instalação de um grande conjunto habitacional e a canalização do Córrego Ressaca, na década de 1980, aumentaram a ocupação do bairro (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Bairro Santa Terezinha*).

Zoológico, fábricas, igrejas, córregos (Sarandi e Ressaca), conjunto habitacional Cojan, Praça Santa Terezinha etc. A ilustração mostra personagens adultos e crianças em situações cotidianas (jovens jogando bola, pessoas no ponto do ônibus, mulheres de mãos dadas com crianças, um homem lendo o jornal etc.). Estão também representados meios de transporte (caminhões, ônibus, carros, motos, kart, bicicleta, skate, carroça). Apesar de constar da seção “Nossos lugares”, o Centro Social e Catequético e a Biblioteca Comunitária não estão presentes no mapa do miolo.

FIGURA 22 – Mapa da capa do *Caderno de Atividades* – bairro Santa Terezinha (2007)



Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

FIGURA 23 – Mapa do *Caderno de Atividades* – bairro Santa Terezinha (2007, p. 10-11)



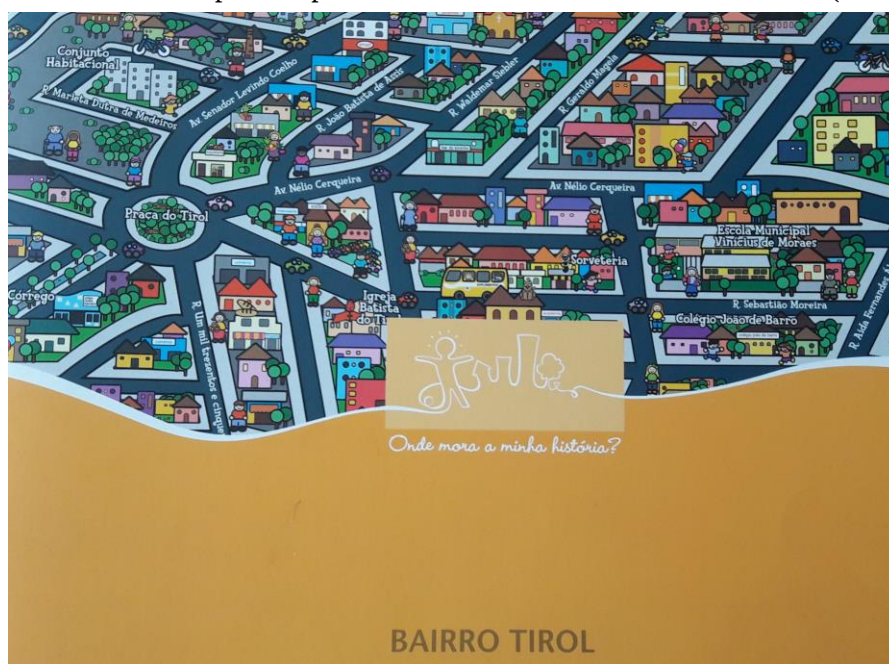
Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

h) Bairro Tirol (Figuras 24 e 25)

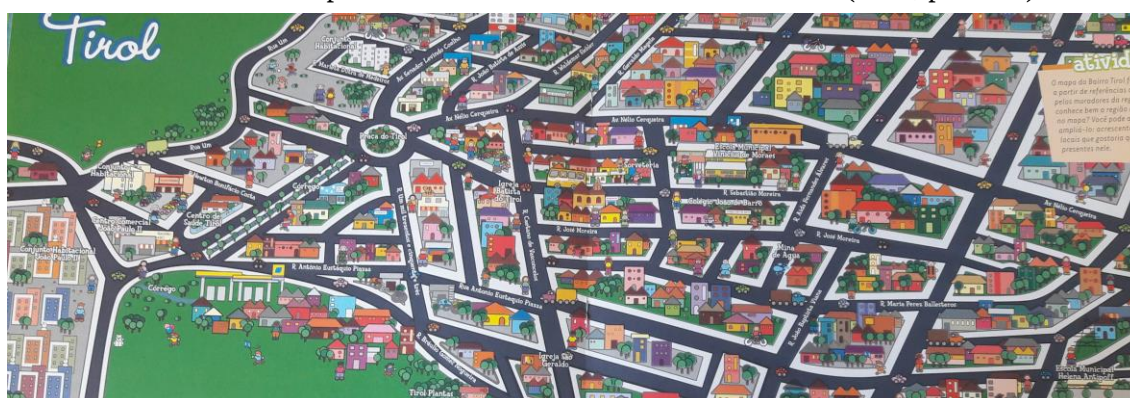
Com o traçado urbanístico bem evidenciado pelo contraste das cores cinza escuro do asfalto e cinza claro das calçadas, o mapa de capa da publicação do bairro Tirol¹¹⁹ tem um aspecto rígido. Todas as edificações seguem o mesmo padrão simétrico, todas as árvores possuem copas redondas, os carros são iguais, assim como as figuras humanas. A diferenciação entre as representações de pessoas se dá, basicamente, pelo uso da cor ou por um pequeno detalhe, como uma bengala, um laço no cabelo, um ramo de flor e um balão nas mãos. A ilustração mostra forte influência de produtos midiáticos para o público infantil (crianças pequenas) e lembra também o *design* de alguns brinquedos. Isso deixa em dúvida se seria adequada para o público-alvo da publicação.

Todos as referências apontadas pelos moradores e presentes nas seções “Nossos lugares” e “Nosso patrimônio” estão representadas na ilustração, como o Centro Comercial João Paulo II, E. M. Vinícius de Moraes, a Vila Marieta e a Igreja São Geraldo, respectivamente. Ambos os mapas trazem muitas referências do bairro nas áreas de saúde, lazer, comércio, educação, transporte, habitação, religião e meio ambiente.

¹¹⁹ O bairro Tirol fica na Regional Barreiro da cidade. O lugar onde hoje se localiza o Tirol ficava nas terras da Fazenda Jatobá e na fronteira desta com a Fazenda do Pião. Próximo às duas estava a Fazenda Barreiro, que, por ser rica em mananciais, foi adquirida pelo governo estadual para garantir o abastecimento de água na época da construção da nova capital. Em 1919, as terras da Fazenda Jatobá foram cortadas pelos trilhos da Estrada de Ferro Central do Brasil, antecedendo a chegada dessa linha à “Estação Barreiro”, como era conhecida a Fazenda do Pião. As fazendas Pião e Jatobá desmembraram-se dando origem a fazendas menores e sítios. Esse contexto foi marcado também por outras iniciativas que visavam acelerar a ocupação da região, como a doação de lotes para a construção de prédios de interesse público. Esse processo continuou até 1952, quando foi inaugurada nas terras da Fazenda do Pião a Companhia Siderúrgica Mannesmann, o que acelerou a ocupação na região. Nessa época, a cidade passava por intenso crescimento populacional, que provocava a urbanização de áreas ainda com características rurais. Dessa forma, surgiram bairros, como o Tirol, que passaram a receber trabalhadores de empresas e de famílias interessadas na aquisição de casa própria a baixo custo. A partir dos anos de 1980, com o crescimento da cidade e da expansão do serviço de transporte público, a integração do bairro com outras áreas de Belo Horizonte intensificou-se (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Bairro Tirol*).

FIGURA 24 – Mapa da capa do *Caderno de Atividades* – bairro Tirol (2007)

Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

FIGURA 25 – Mapa do *Caderno de Atividades* – bairro Tirol (2007, p. 10-11)

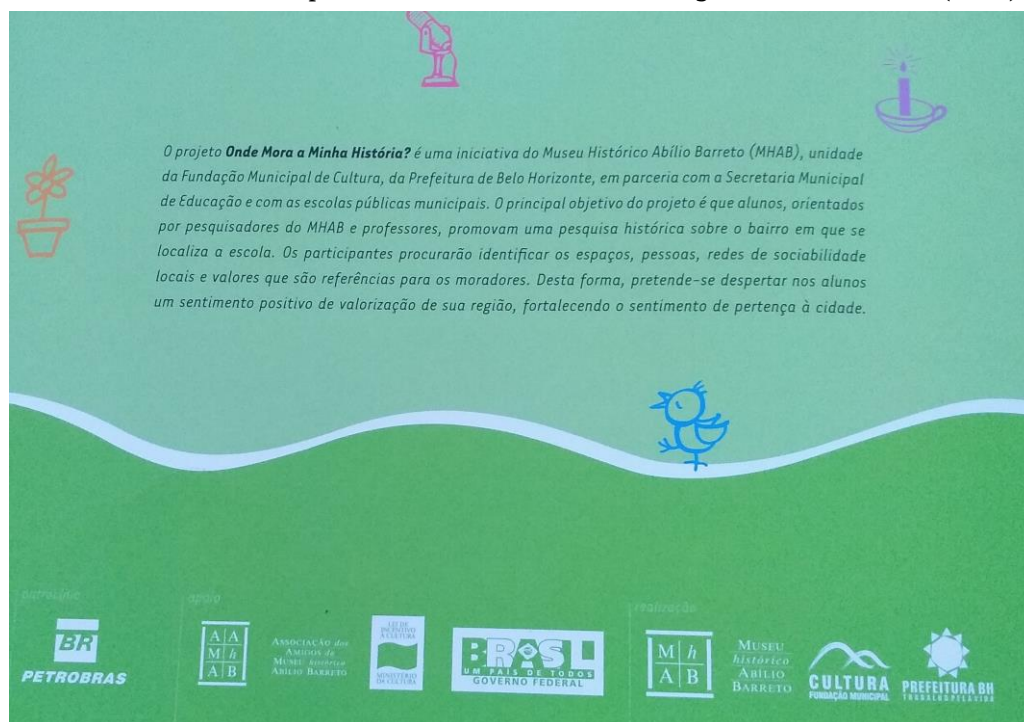
Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

4.6 Contracapas dos *Cadernos de Atividades*

As contracapas dos *Cadernos de Atividades* (Figura 26) têm o mesmo conteúdo e as mesmas cores das capas. Uma linha branca e sinuosa do logotipo do projeto *Onde está a minha história?* Faz uma divisão ao meio da contracapa: a parte superior em tom mais claro e a inferior no tom mais escuro. Na parte inferior há linhas verticais com os seguintes títulos: “Patrocínio”, “Apoio”, “Realização”. Tanto as linhas como os títulos apresentam-se bastante apagados e, conseqüentemente, com baixa legibilidade. Nesses espaços constam os logotipos na seguinte ordem da esquerda para a direita: Petrobras (“Patrocínio”); AAMHAB e Lei de

Incentivo à Cultura/MINC (“Apoio”); MHAB, Fundação Municipal de Cultura e Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (“Realização”).

FIGURA 26 – Contracapa do *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra* (2007)



Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

Já na parte superior da contracapa, o texto explicita o objetivo do projeto:

O projeto *Onde mora a minha história?* é uma iniciativa do Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB), unidade da Fundação Municipal da Cultura, da Prefeitura de Belo Horizonte, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e com as escolas públicas municipais. O principal objetivo do projeto é que os alunos, orientados pelos pesquisadores do MHAB e professores, promovam uma pesquisa histórica sobre o bairro em que se localiza a escola. Os participantes procurarão identificar os espaços, pessoas, redes de sociabilidade, locais e valores que são referências para os moradores. Dessa forma, pretende-se despertar nos alunos um sentimento positivo de valorização de sua região, fortalecendo o sentimento de pertença à cidade (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Santa Maria*, contracapa, grifo meu).

O texto se refere ao projeto e não faz referência explícita à publicação. No entanto, a proposta é que a publicação seja utilizada na escola, mesmo após o término do projeto. Nesse sentido, seria interessante usar o espaço da contracapa para se dirigir diretamente ao leitor e convidá-lo a participar do projeto, realizando as atividades propostas pela publicação. Por exemplo: “Você está convidado a identificar os espaços, pessoas, redes de sociabilidade, locais e valores que são referências para os moradores [...] e registrar a sua pesquisa neste *Caderno de Atividades*”. Essa seria também uma forma de evitar o uso do futuro, deixando todo o texto no tempo verbal presente, numa comunicação mais assertiva e precisa, como

convém a um espaço de grande visibilidade e possibilidade de contato com o leitor como o da contracapa.

Na parte superior da contracapa das diversas publicações, aparecem elementos figurativos. Num espaço de grande visibilidade, como de uma contracapa, os elementos aí colocados despertam a atenção do leitor, mesmo que sejam desenhos de traços leves e com pouco destaque, como ocorre nos *Cadernos de Atividades*. No caso da publicação do Aglomerado da Serra, os desenhos parecem estar em sintonia com o bairro: passarinho e vaso com flor (natureza), microfone (Rádio Favela), a luta dos primeiros tempos sem luz (lâmparina a vela). A contracapa da publicação do bairro Havaí tem o desenho de um berimbau, uma possível referência às aulas de capoeira oferecidas no Centro de Apoio Comunitário, que é citado (em texto e foto na seção “Nosso patrimônio”). Os golfinhos desenhados na contracapa da publicação do bairro Santa Maria fazem referência à Fonte do Golfinho, uma instalação ornamental próxima de uma das nascentes d’água no bairro.

Esses elementos figurativos que compõem a contracapa também aparecem às vezes no miolo, o que evidencia a intenção de dar unidade à publicação. Por exemplo, o elefante presente na contracapa da publicação do bairro Santa Terezinha também passeia nas páginas de “Nossos lugares”. A figura do elefante está relacionada ao Jardim Zoológico de Belo Horizonte que fica em região próxima.

4.7 Narrativas escritas e visuais do *Caderno de Atividades* – Aglomerado da Serra

4.7.1 Mapas ilustrativos do Aglomerado da Serra

Mesmo sem ter sido feito em escala, o mapa da capa dá uma dimensão da região montanhosa onde se instalaram as vilas que originaram o Aglomerado da Serra (Figuras 27 e 28).¹²⁰ Há a indicação nominal de referências nas áreas de educação, saúde, segurança, moradia, transporte, esporte, lazer e cultura, como se segue:

- a) Vilas: Vila Santana do Cafezal, Vila Novo São Lucas, Vila Nossa Senhora da Conceição, Vila Marçola e Vila Nossa Senhora de Fátima.
- b) Núcleo Habitacional.
- c) Esporte: Campo Najá Futebol Club e Praça de Esportes do Cafezal.

¹²⁰ O Aglomerado da Serra fica na região Centro-Sul da cidade. A formação do bairro iniciou-se em 1940. A desapropriação de áreas na década de 1960 fez com que moradores de favelas nessa região se mudassem para o lugar onde é hoje o Aglomerado da Serra. Em meados da década de 1980, praticamente não existiam áreas desocupadas e as diversas vilas já haviam se unido, formando o Aglomerado (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, 2007).

bebê perto do posto de saúde; jogadores de futebol nas quadras do bairro; uma pessoa na Savassinha; um músico sorridente com seu violão; uma criança e um cachorro perto da escola. Com relativo destaque na ilustração, há ainda duas mulheres negras com olhar vivo, ambas parecem ter uma atitude ativa e carregam algo nas mãos. A que está próximo ao Núcleo Habitacional segura uma cartela com sinais de cálculo matemático e a outra que está perto da E. M. Edson Pisani e do Hospital Evangélico segura um pacote. Há um ônibus, um papagaio (pipa) voando no céu, algumas ruas planas e outras íngremes, fachadas de igrejas, escolas, conjunto de prédios e o casario da comunidade, além da extensa área verde circundando o Aglomerado.

No mapa das páginas centrais (Figura 28) há alguns detalhes a mais, como adultos e crianças nas proximidades da escola, um morador com seu rádio de pilha e um ônibus perto da E. M. Senador Levindo Coelho. Há ainda outras referências:

- a) E. M. Vila Fazendinha.
- b) Fazendinha.
- c) Antena Del Rey.
- d) Vila Nossa Senhora da Aparecida.
- e) Ponto final 2151 (ônibus).
- f) Ruas: Bandoneon, Desembargador Mário Matos, Capivari, Caraça, Henrique Passini e Mangabeira da Serra.
- g) Placa “Seja bem-vindo à Vila Cafezal”.

FIGURA 28 – Mapa do *Caderno de Atividades* – Aglomerado da Serra (2007, p. 10-11)



Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

Dois dos cinco lugares¹²² citados pelos moradores na “Seção Nossos lugares” (o cruzeiro e o campo do “Bola de Ouro”) não estão representados nos mapas, como esperado. Apesar disso, em ambas as versões (da capa e do miolo), de maneira geral, os mapas do Aglomerado da Serra oferecerem ao leitor/morador a possibilidade de reconhecer o bairro e de identificar pessoas em situações cotidianas, edificações e lugares, independentemente dos nomes ali citados. Ao que parece, têm potencial para despertar no leitor/morador o sentimento de pertencimento, o que é um dos propósitos do projeto.

4.7.2 Apresentação

Ao abrir o *Caderno de Atividades* o leitor encontra visual amigável: duas páginas de “Apresentação” (Figura 29)¹²³ na cor rosa forte ligam-se pelo desenhos da linha fina e contínua do logotipo, entremeada por flores estilizadas (na cor laranja). Na página direita, constam o nome do projeto, *Onde mora a minha história?*, na cor laranja, e um espaço em branco, como uma etiqueta, onde está escrito “Pertence a:”, evidenciando a intenção de despertar no aluno o sentimento de pertencimento em relação à publicação. Assim como na capa, falta nessa página o nome *Caderno de Atividades*, associando-o ao projeto.

FIGURA 29 – Apresentação – *Caderno de Atividades* – Aglomerado da Serra (2007, p. 1)



Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

Na página à esquerda está o título “Apresentação”, em letra cursiva e na cor branca, seguido por dois textos postados lado a lado. Ambos são vozes distintas e cada um tem uma

¹²² Citados na seção “Nossos lugares”: Campo do Naja, Campo do “Bola de Ouro”, Praça de Esportes do Cafezal, UMEI Padre Tarcísio e Cruzeiro.

¹²³ A primeira página da “Apresentação”, corresponde ao que, em geral, se denomina segunda capa.

assinatura: do MHAB e da Petrobras. Se não fossem as assinaturas na parte inferior da página, o leitor poderia ter a impressão de a “Apresentação” possuir texto único em duas colunas. Esse efeito visual poderia ser evitado com o uso de capitulares¹²⁴ no início de cada um dos textos. Mas o projeto gráfico adotado não prevê esse recurso nessas publicações.

O texto do MHAB expõe com clareza a intenção do museu ao apresentar às escola um projeto que

[...] busca lançar um olhar histórico e museal sobre as diversas “cidades” que a nossa cidade; a cidade formada pela convivência de seus diversos lugares, chamados “bairros”, onde convivem familiaridade, multiplicidade e diversidade (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, p.1).

Nessa citação, o MHAB, como museu de cidade, enfatiza que seu foco não é uma única cidade, mas aquela que se faz plural por seus habitantes, buscando assim ampliar o diálogo com os diversos bairros, cada um deles com sua “carga histórico-cultural” (LEÃO, 2004). O texto esclarece ao leitor que a pesquisa procurou identificar espaços, redes de sociabilidade, valores e hábitos culturais dos moradores, como uma maneira de fortalecer o sentimento de pertencimento à região e à cidade. Há ainda a informação de que a partir da pesquisa foi realizada uma exposição na escola e elaborado “esse material”, ou seja o *Caderno de Atividades*, que não é citado nominalmente, como mencionado. E, a seguir, lê-se:

Nele, os alunos poderão continuar a escrever sobre sua região e a cidade, tornando-se personagens, leitores e autores de suas histórias vividas nesses lugares. Poderão, também, expressar suas expectativas quanto ao futuro e, como todo cidadão belo-horizontino, participar ativamente da construção da história da sua cidade (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, p. 1).

Esse texto leva a supor que a “Apresentação” da publicação é dirigida a um leitor não especificado (professor, aluno etc.). No entanto, continuando a leitura, o texto passa a dirigir-se especificamente aos alunos (no plural): “Não se esqueçam: assinem esta obra e participem da valorização e preservação do nosso patrimônio cultural” (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, p.1). Se o material é de uso individual, o uso do singular parece ser mais adequado. Além disso, como recomendam as editoras Ali (2009) e Scalzo (2011), é preciso estreitar o vínculo e estabelecer um diálogo entre a publicação e o leitor. Não é sem razão que os editoriais de revistas e a apresentação de alguns livros se dirigem diretamente ao leitor, no singular, como se ele fosse único. “Cada um é um. Leitores são indivíduos, não massas, números, estatísticas, grupos, associações, organizações, profissões ou classes” (ALI, 2009, p. 42).

¹²⁴ A letra capitular é colocada no início da obra, de um capítulo ou de um parágrafo, sendo apresentada em corpo e/ou fonte diferente e contrastante em relação ao texto.

O texto assinado pela Petrobras assim começa:

Todos nós convivemos, a cada dia de nossa vida, com nossa história – talvez sem nos darmos conta disso. Não a nossa história pessoal, dos indivíduos que somos: a nossa história coletiva, a de todos. Ela está estampada nas edificações das cidades onde moramos, está plasmada na memória imediata que nos cerca, nesse patrimônio coletivo: praças, igrejas, objetos, calçadas, muros, paredes, casas, prédios – enfim, o pequeno mundo à nossa volta, ao alcance de nossas mãos, dentro do nosso cotidiano. É exatamente disso que trata o *Onde mora a minha história?* (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, p. 1).

Aqui a cidade parece ser abordada na dimensão de *materialidade* erigida pelo homem, deixando-se de fora a sua *sociabilidade* que envolve personagens, relações sociais, ritos, festas comportamentos, hábitos etc. (PESAVENTO, 2007). O texto da Petrobras afirma que é “exatamente” disso que trata o projeto. No entanto, o texto de apresentação do MHAB informa que a pesquisa procurou identificar espaços, redes de sociabilidade, valores e hábitos culturais dos moradores. Isso leva a pensar numa possível falta de afinação entre as duas apresentações.

O texto da Petrobras informa que o público-alvo da publicação é formado por alunos de escolas públicas e a “comunidade mais veterana”, a terceira idade. Essa informação, da ordem de concepção e desenvolvimento do projeto, poderia estar presente no texto do MHAB e não no de uma agência financiadora.

A propósito, a não ser nesse texto, a publicação não faz referência ao público de terceira idade. Então, pergunto: uma publicação que pretende se dirigir a dois leitores (alunos de 9-10 anos e de terceira idade) com perfis distintos tem chances de ser lida por ambos? Ao refletir sobre isso, recorro ao jornalismo de revista, pois essa mídia dedica-se fortemente a construir um vínculo com o leitor (SCALZO, 2011) como estratégia para ser lida – por essa razão a publicação empreende esforços para conhecer o perfil do leitor. Nas palavras de Ali, o objetivo principal de uma revista é “ser lida e comunicada” (2009, p. 32) e, nesse sentido, dirige-se a um público específico.

Como o patrocínio da Petrobras iniciou-se em 2007, nas duas primeiras publicações do projeto (bairros Serra Verde e Alto Vera Cruz) a “Apresentação” é assinada apenas pelo MHAB.

4.7.3 A cidade e o bairro

A seção “A cidade e o bairro” (Figura 30) é publicada nas páginas de numeração 2 e 3 com fundo de cor laranja e com a imagem rebaixada¹²⁵ da silhueta de uma cidade. As páginas mostram elementos figurativos, como sol, avião, e pássaros, que podem ser associados ao bairro que está situado em região alta da cidade. Há ainda o desenho da fachada de uma igreja semelhante à que aparece nos mapas (da capa e do miolo) do Aglomerado da Serra, destacando, portanto, uma referência cultural do lugar.

FIGURA 30 – Seção “A cidade e o bairro”, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra* (2007, p. 2-3)



Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

A primeira página apresenta ao leitor um texto sobre a construção de Belo Horizonte e a inserção do bairro na cidade. O início desse texto se repete nas demais publicações com redação um pouco diferente, mas com o mesmo conteúdo. O leitor fica sabendo que no planejamento de Belo Horizonte havia a delimitação de três zonas: urbana, suburbana e rural. A urbana reservada à moradia, trabalho, lazer e serviços; a suburbana destinada ao estabelecimento de pequenos sítios, sem serviços de urbanização; a rural formada por fazendas para assegurar o abastecimento de alimentos da nova capital. Como o espaço da cidade planejada mostrou-se insuficiente para atender à demanda de moradia, muitos tiveram que ocupar as regiões periféricas. O texto segue, dedicando-se à formação do bairro e destacando que o Aglomerado da Serra iniciou-se na década de 1940 na zona suburbana desprovida de infraestrutura. A narrativa busca conectar Belo Horizonte e o bairro desde os primórdios, por meio de informações providas tanto de fontes oficiais (do MHAB e do

¹²⁵ ‘Rebaixamento’ é o termo usado quando a imagem é aplicada de forma tênue, em geral, para compor o fundo de uma página.

município de Belo Horizonte) como também do cidadão. A voz de moradores (o texto não cita seus nomes) se manifesta em três momentos e de forma crítica em relação ao poder público:

Segundo moradores antigos, a ocupação dos espaços da Vila Novo São Lucas e de uma área que veio a constituir a Fazendinha também ocorreu nessa época,¹²⁶ quando a Prefeitura de Belo Horizonte teria instalado algumas famílias nesses locais. [...] De acordo com moradores, a partir dessa época, a ação do poder público passou a se fazer mais presente, mas a princípio, as melhorias chegaram apenas a alguma partes do Aglomerado. [...] Embora as reivindicações da comunidade venham alcançando mais relevância, os moradores ainda se queixam de sua importância na construção da cidade não é reconhecida pelos demais habitantes de Belo Horizonte (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, p. 2, grifos meus)

A memória dos moradores traz à tona os vazios, os esgarçamentos, aquilo que a memória oficial não contou. Nesse sentido, lembro o que escreve Michael Pollak: “a história oral ressalta a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “Memória oficial” (POLLAK, 1989).

A segunda página da seção também promove conexões entre o bairro e a cidade por meio de mapas e de uma imagem da rosa dos ventos aplicados em fundo branco. Um pequeno mapa de Minas Gerais tem uma lupa no ponto referente a Belo Horizonte. A seu lado, uma lupa mais ampliada mostra um mapa de Belo Horizonte com as divisões em Regionais Administrativas. Há ainda outro mapa da cidade com os bairros, destacando o Aglomerado da Serra em cor laranja (mesma cor da primeira página ao lado).

Os PCNs para o ensino de Geografia de 5ª a 8ª série destacam que o aluno precisa apreender os elementos básicos da representação gráfica/cartográfica, dada a importância da aprendizagem da leitura de mapa. Recentemente, a BNCC do Ensino Fundamental dá ênfase ao raciocínio geográfico necessário para pensar o espaço geográfico a fim de compreender o mundo e o cotidiano. E para isso apresenta unidades temáticas que envolvem formas de representação do pensamento espacial, sendo a leitura de mapas a habilidade esperada.

As narrativas escritas e visuais caminham em harmonia nas páginas ocupadas pela seção, associando o texto e os mapas, ambos interligando o bairro à cidade.

4.7.4 Os primeiros tempos...

A seção “Primeiros tempos...” (Figura 31) ocupa as páginas 4 e 5 da publicação. Ambas têm um fundo azul com a imagem rebaixada de uma lamparina a vela, a mesma

¹²⁶ Década de 1980.

imagem da contracapa e que simboliza a falta de luz elétrica nos primórdios do bairro. Os elementos figurativos aplicados nas páginas são as imagens de um livro, um pássaro, um vaso de flor e o relógio que remete à ideia de tempo.

FIGURA 31 – Seção “Os primeiros tempos...”, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra* (2007, p. 2-3)



Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

As primeiras linhas do texto retomam o que estava escrito na seção anterior (“A cidade e o bairro”): “A formação do Aglomerado da Serra teve início na década de 1940, em virtude da ocupação das terras de caráter público e particular” (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, p. 4). Ou seja, o que estava sendo tratado é relembrado para que o leitor acompanhe a narrativa. O texto prossegue, então, trazendo a memória dos antigos moradores sobre a ocupação dos terrenos que se realizava, geralmente, sem a autorização dos proprietários. As dificuldades pela falta de infraestrutura são apontadas, assim como as iniciativas de moradores para manter os serviços de transporte (carroças), o pequeno comércio local (leite, lenha etc.) e a realização de festas juninas, religiosas e bailes que animavam a vida comunitária. O protagonismo dos moradores transparece no texto:

Mesmo com todas as transformações, a comunidade do Aglomerado da Serra continua a compartilhar uma história comum, preservada pelos moradores mais antigos, desbravadores da região naqueles primeiros tempos (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, p. 4).

As duas fotografias publicadas nessa seção mostram o Córrego do Cardoso, em 2007, assoreado e com pequeno volume de água. O texto informa que nos primeiros tempos do bairro o Córrego do Cardoso amenizava o problema da falta de abastecimento de água. As fotos (com os devidos créditos do fotógrafo) são escuras e dificultam a visualização da situação do Córrego. Além disso, a tarja com o nome do Córrego e a data (2007), com tão pouco destaque, não alcança o objetivo de chamar a atenção do leitor para o descaso com o

meio ambiente. Uma legenda incisiva sobre a realidade do Córrego do Cardoso poderia ser mais eficiente.

Ao propor entrevistas com antigos moradores do bairro, *Onde mora a minha história?* busca conhecer as memórias individuais em confluência com a memória coletiva da comunidade. Para o sociólogo Maurice Halbwachs (1877-1945), o conceito de memória coletiva inclui as memórias individuais, pois a memória humana funciona dentro de um contexto coletivo, sendo sempre seletiva. Segundo o autor, em pensamento nunca estamos sós, evocamos os outros e suas lembranças: “A primeira vez que fui a Londres, diante de Saint Paul ou Mansion House [...], muitas impressões lembravam-me os romances de Dickens lidos em minha infância: eu passeava então com Dickens” (HALBWACHS, 1990, p. 31).

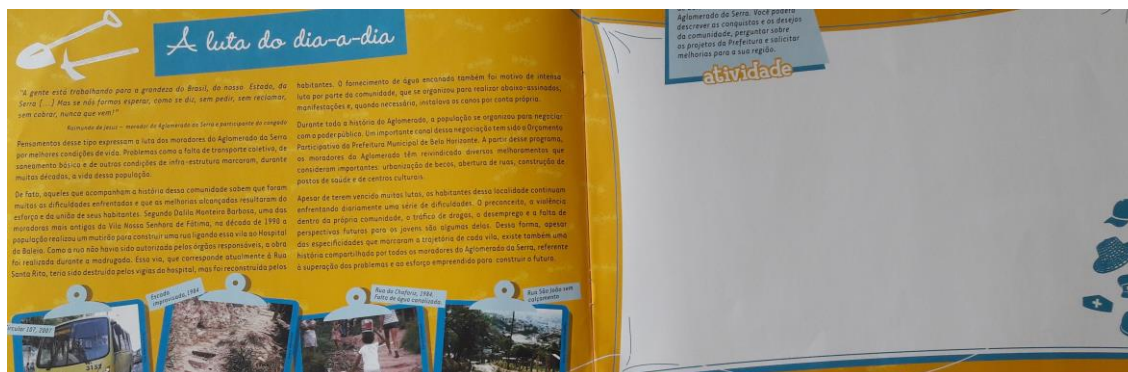
O projeto segue os pressupostos do Programa de Educação Patrimonial do MHAB no que se refere a “contribuir para o reconhecimento da importância da pessoa idosa como sujeito detentor de conhecimento e vivências a serem transmitidas às demais gerações”.¹²⁷ Além disso, a narrativa escrita expressa o objetivo do projeto de possibilitar que os alunos conheçam, a partir de um olhar histórico, o bairro onde vivem, estabelecendo diálogos entre a história e a memória.

4.7.5 A luta do dia a dia

Esta seção ocupa uma dupla de páginas (6 e 7) (Figura 32) em laranja e com imagem rebaixada de insetos, numa possível referência à luta por saneamento básico no bairro. Os elementos figurativos são enxada, picareta e diferentes modelos de chapéus usados por trabalhadores (boné, capacete, chapéu de palha, quepe etc.).

¹²⁷ MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Programa de Educação Patrimonial**. Belo Horizonte: MHAB, 2012. (Setor Educativo).

FIGURA 32 – Seção “A luta do dia-a-dia”, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra* (2007, p. 6-7)



Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

O texto abre com o depoimento de Raimundo de Jesus, morador do Aglomerado e participante do congado, o que reforça a importância dessa tradição cultural. Raimundo de Jesus diz:

A gente está trabalhando para a grandeza do Brasil, do nosso Estado, da Serra [...] Mas se formos esperar, como se diz, sem pedir, sem reclamar, sem cobrar, nunca que vem! (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, p. 6).

Outra moradora, Dalila Monteiro Barbosa, uma das mais antigas da Vila Nossa Senhora de Fátima conta que, na década de 1990, a população organizou mutirão para construir uma via de acesso, sem autorização dos órgãos responsáveis, e que todo o trabalho era feito durante a madrugada para burlar os vigias. Apesar de destruída pelos vigias, essa via foi reconstruída pelos moradores – é, hoje, a Rua Santa Rita.

O texto segue valorizando os que vivem no Aglomerado em sua luta diária por transporte e saneamento básico, destacando que as melhorias no local resultaram do esforço e da união de muitos e lembrando que as dificuldades persistem, como o preconceito, a violência dentro e fora da comunidade, o tráfico de drogas, o desemprego e a falta de perspectivas para os jovens.

Ao publicar a voz dos sujeitos do Aglomerado, a publicação mostra que a experiência vivida e guardada na memória pode, como escreve Julião (2004, p. 168), “ser convocada não como fiadora da continuidade entre o que foi e o que é, mas como fato que se presta ao exame crítico, exercício indispensável para se estabelecer princípios de ação no presente”.

Considerando que a educação tem papel importante na elucidação dos mecanismos da memória, como lembra Cury (2013), vale lembrar a reflexão de Meneses (2000) sobre o papel do museu em relação aos mecanismos da memória.

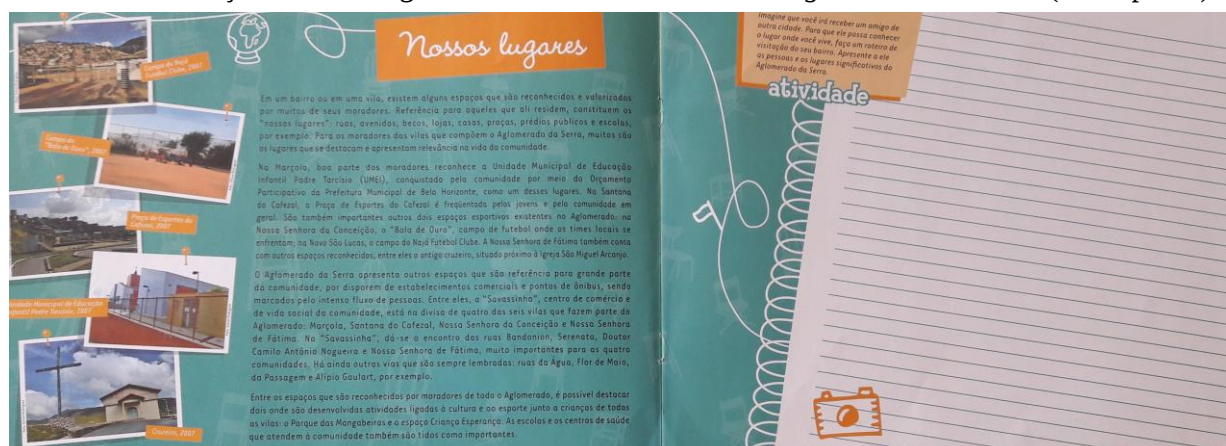
Trata-se de um processo, historicamente mutável, de um trabalho, e não de uma coisa objetivada ou de um pacote fechado de recordações. Além disso, mais que um mecanismo de registro e retenção, depósito de informações, conhecimento e experiências, a memória é um mecanismo de esquecimento programado. E se a memória se constrói filtrando e selecionando, ela pode também ser induzida, provocada (MENESES, 2000, p. 93).

Quatro fotos compõem essa página e são publicadas como se estivessem presas em prancheta de uso escolar. As fotos (com os devidos créditos) são as seguintes: o ônibus circular 107 (data 2007); uma escada improvisada num caminho (data 1984); Rua Chafariz (data 1984); Rua São João sem calçamento (sem data). Apenas a foto da Rua Chafariz (data 1984) mostra moradores, entre eles uma criança com lata d'água na cabeça. Num texto com o tema a luta de pessoas no dia a dia, as fotos com moradores parecem ser mais adequadas, além de causar mais impacto.

As narrativas escritas e visuais da seção mostram alinhamento com a concepção de museu comprometido com a cidade, o que valoriza a participação ativa de seus moradores no sentido de transformá-la.

4.7.6 Nossos lugares

Com um pronome possessivo no título (“Nossos”), a seção intenta comunicar um sentimento de pertencimento dos moradores em relação a seu bairro, aos locais que fazem parte do cotidiano de todos (Figura 33). As páginas 8 e 9, em cor azul esverdeado e imagem rebaixada de cadeiras, têm como elementos figurativos uma máquina fotográfica e um globo terrestre (seria esse um indicador de localização adequado para um bairro?).

FIGURA 33 – Seção “Nossos lugares”, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra* (2007, p. 8-9)

Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

Adiantando o que o leitor encontrará na sequência do texto, o primeiro parágrafo justifica o título da seção:

Em um bairro ou em uma vila, existem alguns espaços que são reconhecidos e valorizados por muitos de seus moradores. Referência para aqueles que ali residem, constituem os “nossos lugares”: ruas, avenidas, becos, lojas, casas, praças, prédios públicos e escolas, por exemplo. Para os moradores das vilas que compõem o Aglomerado da Serra, muitos são os lugares que se destacam e apresentam relevância na vida da comunidade (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, p. 8).

O texto segue apontando lugares e isso é feito de forma a destacar referências em cinco das seis vilas do bairro: Unidade Municipal de Educação (UMEI)¹²⁸ Infantil Padre Tarcísio na Vila Marçola; a praça de esportes na Vila Santana do Cafezal; o campo de futebol Bola de Ouro na Nossa Senhora da Conceição; o Naja Futebol Club no Novo São Lucas; o cruzeiro na Vila Nossa Senhora de Fátima.

Além desses, o texto cita a Savassinha, centro de comércio e vida social, que fica na confluência de quatro vilas, e nomes de ruas citadas pelos moradores durante a pesquisa histórica sobre o bairro. Os moradores destacam ainda espaços onde as crianças de todas as vilas participam de atividades ligadas a cultura e esportes, como o Parque das Mangabeiras e o Criança Esperança, além de escolas e centros de saúde que atendem a comunidade.

O texto informa que a Unidade Municipal de Educação (UMEI) Infantil Padre Tarcísio na Vila Marçola foi uma conquista da comunidade por meio do Orçamento Participativo¹²⁹ da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, valorizando tanto a luta dos

¹²⁸ Atualmente, a UMEI é chamada de EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil).

¹²⁹ O Orçamento Participativo (OP) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte foi criado em 1993 na gestão do prefeito Patrus Ananias. É um canal de participação social para administrar o município, envolvendo os cidadãos na definição de obras e investimentos a serem realizados na cidade. De acordo com o *site* da Prefeitura, os

moradores como esse canal de participação social da administração municipal. A narrativa escrita contribui para que os alunos vejam o espaço onde vivem com um olhar cuidadoso, apreciativo e crítico e que estimula atitudes voltadas à transformação social, de acordo com os objetivos do projeto.

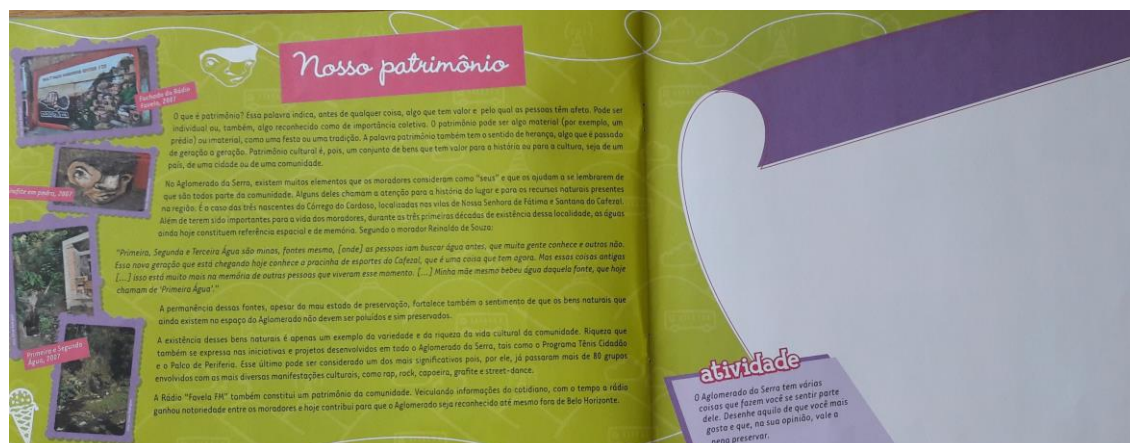
Cinco fotografias, todas com datas de 2007 e crédito do mesmo fotógrafo, ilustram a seção e são publicadas com a “arte” (como se fala no meio editorial) feita com desenhos de alfinetes (do tipo comum que se usa em murais escolares). As fotos são as seguintes: campo do Naja Futebol Club; campo do “Bola de Ouro”; Praça de Esportes do Cafezal; UMEI Padre Tarcísio e Cruzeiro da Vila Nossa Senhora de Fátima. Os moradores não aparecem nas fotos, apenas na do campo do “Bola de Ouro” há jogadores, mesmo assim ao fundo, de forma pouco visível. Se os lugares citados por moradores são pontos de encontro, seja de lazer, esporte, cultura, educação ou saúde etc., é importante que as imagens também expressem isso. Afinal, os “nossos lugares” são ocupados e apropriados pelos moradores. Nesse caso, as narrativas visual e escrita parecem não caminhar juntas e de forma harmoniosa nas páginas da seção.

4.7.7 Nosso patrimônio

Também nesta seção o pronome possessivo (“Nosso”) é presente no título, reforçando à ideia de pertencimento ao bairro e de valorização do que ali existe (Figura 34). Na cor verde, as páginas 12 e 13 mostram a imagem rebaixada de silhuetas de montanhas, nuvens, ônibus e a antena Del Rey (referência presente no mapa do bairro que está no miolo), além de elementos figurativos, como um grafite que existe no bairro e um sorvete (no mapa há a ilustração de um sorveteiro com seu carrinho e crianças por perto).

investimentos do OP ampliam a oferta de escolas, centros de saúde, centros culturais, áreas de lazer, moradias e, sobretudo, de obras de infraestrutura, que levam o desenvolvimento urbano e social a todas as regiões da cidade, principalmente aos bairros periféricos, vilas e favelas, contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais (BELO HORIZONTE. Prefeitura. Empreendimentos do orçamento participativo. 2018. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores/orcamento-participativo/empreendimentos>. Acesso em: 25 ago. 2020).

FIGURA 34 – Seção “Nosso patrimônio”, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra* (2007, p. 12-13)



Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

O primeiro parágrafo do texto começa com uma pergunta, na qual a publicação levanta possível interrogação do leitor sobre o que é patrimônio, termo que o projeto se propôs a discutir com os participantes (GUERRA, 2020).¹³⁰

É interessante observar que as edições produzidas em 2007 assinalam uma mudança no texto da seção “Nosso patrimônio” em relação aos *Cadernos de Atividades* de 2005 (bairro Serra Verde) e de 2006 (bairro Alto Vera Cruz). No *Caderno de Atividades – bairro Serra Verde* está assim:

O que é uma comunidade? O que nos faz sentir parte de algo maior? Talvez a certeza de uma acolhida familiar, ou a sensação de reconhecer nessa comunidade uma parte de nossa história, ou ainda a sensação de proteção e segurança. Quem sabe, comunidade seja o lugar que nos proporciona tudo isso, ao mesmo tempo? Com certeza, nos sentimos parte de uma comunidade quando nos reunimos numa associação de moradores de bairro, quando realizamos um trabalho solidário com a comunidade da igreja, ou mesmo quando nos reunimos com os amigos para conversar e brincar” (MHAB, 2005, *Caderno de Atividades – Bairro Serra Verde*, p. 14).

O texto segue sem mencionar a palavra ‘patrimônio’ e comunica que muitos moradores do Serra Verde ajudam a fazer do local uma verdadeira comunidade, citando como iniciativas a horta comunitária e a Associação Comunitária dos Moradores do Serra Verde, criada em 1981.

Já no *Caderno de Atividades – bairro Alto Vera Cruz*, o texto citado (MHAB, 2005, *Caderno de Atividades – Bairro Serra Verde*, p. 14) é seguido e complementado por outro que inclui a palavra ‘patrimônio’:

¹³⁰ Entrevista com Isabela Guerra, 2020.

A comunidade do Alto Vera Cruz valoriza, renova e se identifica a todo momento com o seu patrimônio. As referências apontadas e percebidas pela maioria dos moradores contemplam os equipamentos públicos, uma ampla rede de associações, grupos culturais e líderes comunitários (MHAB, 2006, *Caderno de Atividades – Bairro Alto Vera Cruz*, p. 14, grifo meu).

No *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, assim como nas demais publicações de 2007, o texto da seção introduz a palavra ‘patrimônio’ logo no início, o que faz pensar que a reescrita foi orientada no sentido de dar ênfase ao termo e seu significado.

O que é patrimônio? Essa palavra indica, antes de qualquer coisa, algo que tem valor e pelo qual as pessoas têm afeto. Pode ser individual ou, também, algo reconhecido como de importância coletiva. O patrimônio pode ser algo material (por exemplo, um prédio) ou imaterial, como uma festa ou uma tradição. A palavra patrimônio também tem o sentido de herança, algo que é passado de geração a geração. Patrimônio cultural é, pois, um conjunto de bens que tem valor para a história ou para a cultura, seja de um país, de uma cidade ou de uma comunidade (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, p. 12).

A citação relaciona o patrimônio ao afeto. Para Meneses (2012), os principais componentes do valor cultural são: valores cognitivos, formais, afetivos, pragmáticos e éticos. Estes componentes não existem isolados, agrupando-se de forma variada, combinando-se em diversas hierarquias e produzindo transformações e conflitos. Os valores afetivos estão ligados a vínculos subjetivos, como o sentimento de pertença ou identidade (MENESES, 2012, p. 35).

O que é considerado patrimônio, segundo Gonçalves (2005),

[...] não depende apenas da vontade e decisão políticas de uma agência de Estado. Nem depende exclusivamente de uma atividade consciente e deliberada de indivíduos ou grupos. Os objetos que compõem um patrimônio precisam encontrar ‘ressonância’ junto a seu público (GONÇALVES, 2005, *on-line*).

Nesse caso, entende-se por ressonância o poder do objeto de evocar em indivíduos e coletividades as forças culturais complexas das quais ele emergiu e representa. Gonçalves (2005) considera que o patrimônio sempre foi e é “material” e que a categoria “imaterial” ou “intangível” presente no discurso contemporâneo foi criada para designar aquelas modalidades de patrimônio que não se encaixariam numa definição limitada a monumentos, edificações, objetos etc. “É curioso, no entanto, o uso dessa noção para classificar bens tão tangíveis e materiais quanto lugares, festas, espetáculos e alimentos” (GONÇALVES, 2005, *on-line*).

Os moradores do Aglomerado da Serra consideram como “suas” as três nascentes do Córrego do Cardoso, localizadas nas vilas Nossa Senhora de Fátima e Santana do Cafezal que são referência espacial e de memória. A informação vem acompanhada do testemunho do

morador Reinaldo de Souza: “São minas, fontes mesmo, [onde] as pessoas iam buscar água antes [...]. Minha mãe mesmo bebeu água daquela fonte, que hoje chamam de “Primeira Água” (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, p. 12).

A expressão ‘bens naturais’ surge no texto após a referência às minas d’água. Entretanto, o conceito de patrimônio expresso no início da seção poderia citar especificamente os “bens naturais”, dentre o conjunto de bens, como uma forma de chamar a atenção para os graves problemas ambientais que afetam a vida de todos.

O texto apresenta outros patrimônios do Aglomerado: o Palco da Periferia, onde se apresentam muitos grupos de *rap*, *rock*, capoeira, *street dance* etc.; a Rádio Favela que há anos veicula informações no cotidiano do bairro e o Programa Tênis Cidadão. Aqui o leitor pode querer saber algo a mais sobre esse programa, mesmo que brevemente, porém a publicação nada informa.

Na narrativa visual da seção, vê-se quatro fotos (com datas e créditos) em molduras na cor roxa, numa clara referência aos murais da escola com ilustrações emolduradas por papel recortado e colorido. São elas: a fachada da Rádio Favela; um grafite em pedra; a Primeira Água e a Segunda Água. Considerando que o espaço para fotos é relativamente pequeno na página par, onde está a massa de texto, talvez seria melhor publicar menos fotos e ampliá-las um pouco mais para melhorar a visualização. A ausência de algum morador (apenas um que seja) nas fotos enfraquece, a meu ver, a ideia da seção “Nosso patrimônio”. Na seção, o morador está presente na narrativa escrita e ausente na narrativa visual.

4.7.8 Eu e o bairro

A seção ocupa as páginas 14 e 15 em cor rosa forte e imagens rebaixadas de figuras humanas em traço geométrico (Figura 35). O logotipo do projeto está em destaque, com as silhuetas de uma pessoa, de edificações e de uma árvore. Nas palavras de Guerra (2020), o logotipo traz a representação do ser humano como centro do projeto. As cores usadas, rosa (fundo), branco (logotipo) e amarelo (tarja do título e das legendas) remetem ao início da publicação, onde o leitor é convidado a escrever seu nome na etiqueta (“Pertence a:”), sugerindo um certo diálogo entre as páginas/seções. Aqui o projeto expressa a importância dada ao aluno/leitor/morador como protagonista (“Eu”), tanto na publicação como no bairro onde mora. É interessante observar que o uso do pronome “Eu” no título se contrapõe ao pronome “Nosso” presente nos títulos das seções anteriores, destacando as dimensões individuais e coletivas.

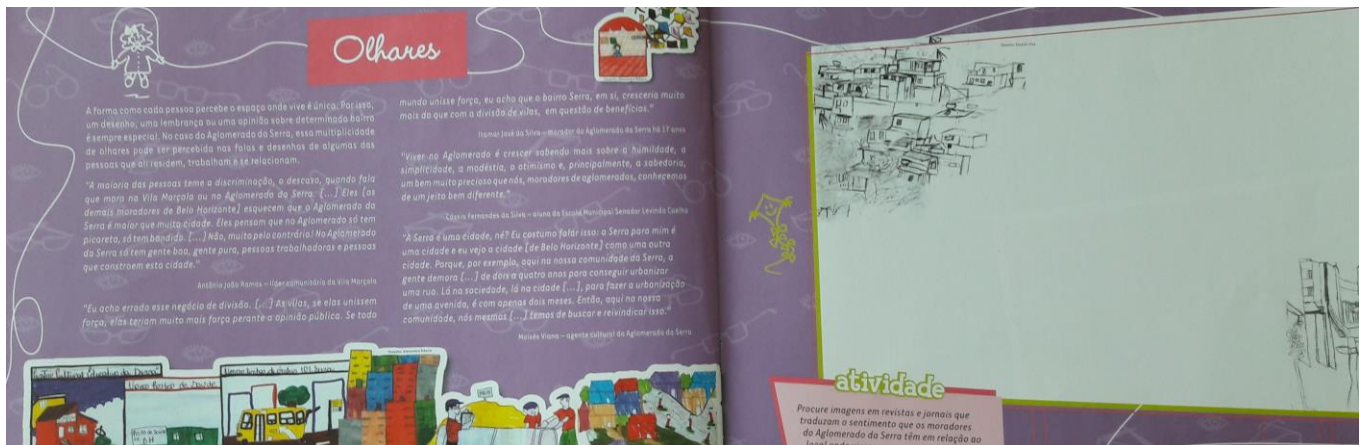
FIGURA 35 – Seção “Eu e o bairro”, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra* (2007, p. 14-15)

Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

A página par, sem massa de texto, exhibe seis fotos de moradores que parecem cartazes, devido ao efeito da ilustração de mãos que as seguram lateralmente. São as seguintes: um grupo de alunos e a professora Ana Lúcia (sem sobrenome), da E. M. Senador Levindo Coelho, 2007; o jovem Lucas Costa, 2007; Vó Lúcia com seu sorriso, 2007; Tadeu Moraes com um instrumento de trabalho, 2007; Tio João no armazém, 2007; o casal Márcio Santos e Ana Maria Santos de frente um para o outro, 1981. As fotos mostram personagens do bairro de diferentes gerações, profissões e em variadas situações do cotidiano, comunicando, de uma certa maneira, a diversidade da vida no lugar, no que se refere a gerações, ocupações e papéis na comunidade.

4.7.9 Olhares

As páginas 16 e 17, ocupadas pela seção “Olhares”, têm fundo roxo e imagens rebaixadas de óculos de diferentes modelos (Figura 36). Os elementos figurativos brincam com o logotipo: uma criança pulando a linha do logo e um papagaio (pipa) que voa solto, desprendido do que o prende.

FIGURA 36 – Seção “Olhares”, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra* (2007, p. 16-17)

Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

O título “Olhares” é um pouco vago, pois parece não comunicar o que o leitor encontrará na seção. Por isso, o texto que inicia a seção, de certa forma, busca justificar o título. Vale observar que o início do texto publicado na seção “Olhares” é diferente em alguns *Cadernos de Atividades*. A fim de compará-las, transcrevo o trecho inicial da seção no *Caderno de Atividades* dos bairros Serra Verde (2005), Alto Vera Cruz (2006), Aglomerado da Serra (2007) e do Santa Maria (2007), sendo este último o mesmo que consta nas demais publicações.

a) Existem muitas maneiras de ver e perceber o local de moradia. Cada morador atribui valores a determinados locais e eventos e, o que para alguns é problema, para outros tem sentido diferente. Da mesma forma, as transformações que mais agradam a determinado habitante podem ser as que desagradam o outro (MHAB, 2005, *Caderno de Atividades – Bairro Serra Verde*, p. 6).

b) Existem muitas maneiras de ver e perceber o local de moradia. Cada morador atribui valores e sentidos diferentes aos locais, às relações, às manifestações culturais. O que é muito significativo para alguns pode não ser valorizado por outro. O que para alguns é problema, para outros tem sentido diferente. Esses múltiplos olhares compõem imagens que os moradores têm do bairro onde vivem (MHAB, 2006, *Caderno de Atividades – Bairro Alto Vera Cruz*, p. 6).

c) A forma como cada pessoa percebe o espaço onde vive é única. Por isso, um desenho, uma lembrança ou uma opinião sobre determinado bairro é sempre especial. No caso do Aglomerado da Serra, essa multiplicidade de olhares pode ser percebida nas falas e desenhos de algumas das pessoas que ali residem, trabalham e se relacionam (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, p. 16).

d) O Santa Maria é um patrimônio de seus habitantes, construído a cada dia, a cada momento. Entretanto, cada um deles percebe o lugar onde vive de modo singular. Suas vivências, apresentadas nas conversas, nas opiniões, nas práticas cotidianas de trabalho, estudo e lazer, embora sejam resultado de experiências comuns, vividas coletivamente, se expressam de modo muito pessoal. Essa multiplicidade de pontos

de vista fala de algo que é individual e comum, algo que é patrimônio (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Bairro Santa Maria*, p. 16).¹³¹

A comparação entre esses trechos faz pensar que a reescrita foi, aos poucos, tornando-se mais elaborada, além de dar maior contribuição para a compreensão do termo ‘patrimônio’.

O texto inicial da seção é seguido por pequenos depoimentos de moradores, mostrando a diversidade de olhares em relação ao bairro. Cada um dos moradores (um líder comunitário, um jovem, uma aluna e um agente cultural do bairro) aborda uma questão, revelando opiniões, ideias, sentimentos e sonhos: discriminação e preconceito por parte dos moradores da cidade em relação aos moradores do bairro; o que é viver no Aglomerado; o desejo de unir as diversas vilas para o bairro ganhar força perante a opinião pública; a dificuldade para conseguir urbanizar o lugar. O depoimento do morador Moisés Viana, agente cultural do Aglomerado, deixa transparecer o sentimento de que a cidade e bairro são como duas “cidades” distintas, separadas por um processo de urbanização marcado pela injustiça social.

A Serra é uma cidade, né? Eu costumo falar isso: a Serra para mim é uma cidade e eu vejo a cidade [Belo Horizonte] como uma outra cidade. Porque, por exemplo, aqui na nossa comunidade na Serra, a gente demora [...] de dois a quatro anos para urbanizar uma rua. Lá na sociedade, lá na cidade [...], para fazer a urbanização de uma avenida, é com apenas dois meses. Então, aqui na nossa comunidade, nós mesmos [...] temos de buscar e reivindicar isso (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, p. 16).

Enriquecendo a narrativa visual, sete desenhos de crianças (com os devidos créditos dos autores) embelezam a página par e ilustram referências do bairro, como o centro cultural, o ônibus, o casario, os trabalhadores em ação e o posto de saúde. Os desenhos trazem para a publicação o olhar do aluno em relação ao lugar em vive. Além disso, marcam a participação dos alunos como coautores da publicação. Esse recurso de publicar ilustrações feitas por estudantes poderia ter sido mais explorado, fortalecendo a ideia de que a publicação é feita *com* os alunos e não *para* os alunos.

Os dois primeiros *Cadernos de Atividades* produzidos (Serra Verde em 2005 e Alto Vera Cruz em 2006) apresentam a seção “Olhares” nas páginas 6 e 7, enquanto nas demais publicações essa seção ocupa as páginas 16 e 17. Essa mudança na paginação parece ser acertada, pois possibilitou que seções como “Nossos lugares” e “Nosso patrimônio”

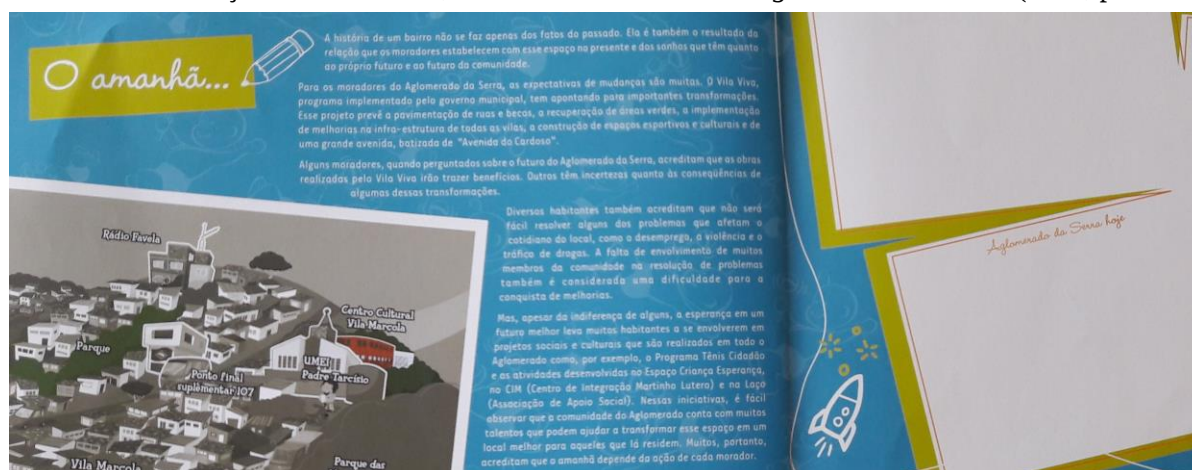
¹³¹ O texto é o mesmo nas publicações dos bairros Guarani, Havaí, Santa Terezinha e Tirol.

ocupassem paginas mais próximas do início da publicação, trazendo elementos que permitem ao leitor compreender as outras seções do material.

4.7.10 O amanhã...

O tom de azul cobre as páginas 18 e 19 da seção “O amanhã...” (Figura 37) com imagens rebaixadas de figuras de bebês (seria uma imagem de geração futura?). Como elementos figurativos, há um lápis próximo ao título, sugerindo sua escrita, além de uma TV e um foguete (seriam imagens de futuro?; por que seriam?).

FIGURA 37 – Seção “O amanhã...”, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra* (2007, p. 28-19)



Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

O primeiro parágrafo remete ao título e expressa uma concepção de história:

A história de um bairro não se faz apenas de fatos do passado. Ela é também o resultado da relação que os moradores estabelecem com esse espaço no presente e dos sonhos que têm quanto ao próprio futuro da comunidade (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, p. 18).

Para Freire (2005, p. 40), “Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado”. Ele destaca a necessidade de cada cidadão se tornar um agente de mudança na sociedade. Para o educador, o sonho tem conotação política. O sonho possível no pensamento freireano diz respeito à atitude crítica e à convicção de que a mudança se constrói constante e coletivamente. Sonhar, segundo Freire, é projetar, conjecturar sobre o amanhã (FREITAS, 2008, p. 391).

Em sintonia com essas ideias, o texto da seção termina enfatizando a importância da ação de cada cidadão para transformar a realidade:

Nessas iniciativas, é fácil observar que a comunidade do Aglomerado conta com muitos talentos que podem ajudar a transformar esse espaço em um local melhor para aqueles que ali residem. Muitos, portanto, acreditam que o amanhã depende da ação de cada morador (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, p. 18).

É interessante destacar que um parágrafo inteiro da seção é dedicado a uma iniciativa do governo municipal à época, o “Programa Vila Viva”:

Para os moradores do Aglomerado da Serra, as expectativas de mudanças são muitas. O Vila Viva, programa implementado pelo governo municipal, tem apontado para importantes transformações. Esse projeto prevê a pavimentação de ruas e becos, a recuperação de áreas verdes, a implementação de melhorias de infraestrutura de todas as vilas, a construção de espaços esportivos, culturais e de uma grande avenida, batizada de ‘Avenida do Cardoso’ (MHAB, 2007, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, p. 18).

A seguir, o texto informa que alguns moradores acreditam que as obras do Vila Viva trarão benefícios e outros demonstram incerteza em relação a isso. A narrativa traz também a preocupação dos moradores com problemas que afetam o cotidiano, como a violência, desemprego, o tráfico de drogas e a falta de envolvimento de muitos membros da comunidade na luta por melhorias.

A narrativa escrita da seção parece destacar a voz do governo municipal e, também, a voz da publicação (o que ela propõe informar, ensinar e destacar). Sem depoimentos pessoais, a voz dos moradores soa de uma forma distante, vaga e genérica (“alguns moradores”) ao se referir à obra do governo e ao futuro.

Trazendo uma mensagem de esperança são mencionadas ações voltadas à preservação do meio ambiente a serem desenvolvidas pela E. M. Mário Werneck e à iniciativa de moradores para a criação de um espaço multifuncional para lazer, saúde e atendimento à terceira idade. O texto cita projetos sociais e culturais exitosos, como o Programa Tênis Cidadão (mencionado na seção “Nosso patrimônio”), o Espaço Criança Esperança, o Centro de Integração Martinho Lutero (CIM) e Laço-Associação de Apoio Social.

A imagem que ilustra a seção é uma parte do mapa do bairro, em que predomina o preto, cinza e o branco, com apenas alguns detalhes em verde escuro (área do Parque) e ocre (construção do Centro Cultural Vila Marçola). No conjunto, o mapa pode passar impressão de amanhã sombrio, o que não parece ser adequado. Afinal, precisamos de esperança, como nos ensina Paulo Freire.

4.7.11 Ficha técnica

A “Ficha técnica” (Figura 38) da publicação estende-se generosamente da página 20 à página interna da contracapa, num fundo laranja com imagens rebaixadas de círculos que se articulam, passando ideia de trabalho integrado em equipe. A linha contínua do logotipo envolve a seção, e por ela passam, criativamente, os desenhos de uma bicicleta, um skate e um bloco de notas.

FIGURA 38 – Ficha técnica, *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra* (2007, p. 20)



Fonte: foto da autora da dissertação, 2021.

Seguindo a hierarquia comum às fichas técnicas, o *Caderno de Atividades* traz os créditos nas seguinte ordem:

- Prefeitura de Belo Horizonte, Fundação Municipal de Cultura, Secretaria Municipal de Educação, Museu Histórico Abílio Barreto, E. M. Senador Levindo Coelho, Associação dos Amigos do Museu Histórico Abílio Barreto.
- Coordenação: Isabela Tavares Guerra.
- Pesquisa: nomes dos historiadores da equipe do MHAB, de sete professores e de alunos de 10 turmas participantes.
- Texto: historiadora do MHAB.
- Atividades: equipe do MHAB e da SMED.
- Revisão: equipe do MHAB.
- Projeto gráfico: autor.
- Ilustração: autor.
- Entrevistas: nomes de moradores do Aglomerado.
- Agradecimentos.

Fechando a publicação, estão os logotipos do MHAB e da Petrobras.

As fichas técnicas das duas primeiras publicações produzidas (Serra Verde e Alto Vera Cruz) não trazem os nomes dos historiadores da equipe do MHAB, de professores e de alunos. Após questionamentos de docentes das escolas participantes, a equipe do projeto passou a incluir esses nomes nas fichas técnicas de demais publicações.

4.8 Atividades propostas

As atividades propostas são publicadas ao fim de cada seção, portanto, depois dos textos e das imagens. O espaço em branco no *layout* da página reservado para a realização da atividade parece ter tamanho suficiente disso.

Longe de serem instrucionais e conteudistas, as atividades oferecem ao leitor a possibilidade de expressar-se com autonomia e criatividade, ao mesmo tempo em que o convidam a olhar cuidadoso, apreciativo e crítico em relação ao bairro. Além disso, desafiam o aluno a compreender a realidade, incentivando-o a aprofundar suas relações na comunidade entre pessoas de diferentes gerações, seja entrevistando moradores antigos, criando um roteiro de visita no bairro, escrevendo uma carta para o prefeito com reivindicações voltadas o bem comum, por exemplo. O quadro a seguir pode dar uma mostra disso.

QUADRO 3 – *Caderno de Atividades*: seções e propostas de atividades

(continua)

Seção	Atividades propostas	O que se pode experienciar/aprender
A cidade e o bairro (Figura 30)	A partir da localização do seu bairro e da observação da rosa dos ventos, procure localizar os bairros que fazem limite com o seu ao norte, sul, leste e oeste.	Localização espacial; estabelecer relação entre o bairro e a cidade.
Os primeiros tempos (Figura 31)	Entreviste um morador antigo do Aglomerado da Serra e peça que ele conte uma história curiosa sobre os primeiros tempos no local.	Interação entre pessoas da comunidade de diferentes gerações; comunicação oral; autonomia.
A luta do dia a dia (Figura 32)	Escreva uma carta para o prefeito de Belo Horizonte falando sobre o Aglomerado da Serra. Você poderá descrever as conquistas e os desejos da comunidade, perguntar sobre os projetos da Prefeitura e solicitar melhorias para a sua região.	Autonomia; criticidade; cidadania; comunicação escrita.

QUADRO 3 – Caderno de Atividades: seções e propostas de atividades

(conclusão)

Seção	Atividades propostas	O que se pode experienciar/aprender
Nossos lugares (Figura 33)	Imagine que você irá receber um amigo de outra cidade. Para que ele possa conhecer o lugar onde você vive, faça um roteiro de visita do seu bairro. Apresente a ele as pessoas e os lugares significativos do Aglomerado da Serra.	Valorização do patrimônio cultural do bairro; análise; poder de síntese; criatividade, autonomia.
Mapa do bairro (Figura 28)	O mapa do Aglomerado da Serra foi elaborado a partir de referências apontadas pelos moradores da região. Você conhece bem a região apresentada no mapa? Você pode ajudar a ampliá-lo: acrescente outros locais que gostaria que estivesse presente nele.	Responsabilidade social; análise; criticidade; protagonismo; autonomia.
Nosso patrimônio (Figura 34)	O Aglomerado da Serra tem várias coisas que fazem você se sentir parte dele. Desenhe aquilo de que você mais gosta e que, na sua opinião, vale a pena preservar.	Sentimento de pertencimento; valorização do patrimônio; criatividade; autoexpressão.
Eu e o bairro (Figura 35)	Escreva uma história em quadrinhos que ocorra no Aglomerado da Serra, reunindo os personagens apresentados na página anterior e outras pessoas que você conhece no seu bairro.	Interação social; conhecimento da comunidade; criatividade; ludicidade.
Olhares (Figura 36)	Procure imagens em revistas e jornais que traduzam o sentimento que os moradores do Aglomerado da Serra têm em relação ao local onde vivem.	Esta proposta de atividade merece um comentário a parte, o que farei logo após o quadro.
O amanhã (Figuras 37 e 38)	a) A partir da leitura deste Caderno, de seu conhecimento sobre o Aglomerado da Serra e daquilo que você espera do futuro, preencha os quadros com fotos, textos e colagens. b) E a sua vida? Como será seu futuro? Escreva ou desenhe como você imagina a sua vida no futuro.	Visão de futuro; projeto de vida; criatividade; autoexpressão.

Fonte: elaborado pela autora da dissertação.

A proposta de atividade da seção “Olhares” parece estar desvinculada do propósito da seção, diferentemente do que ocorre na publicação, de maneira geral. Como indica o texto que abre a seção “Olhares”, o que se pretende é mostrar a forma como cada pessoa percebe o espaço em que vive e a multiplicidade de olhares em relação ao Aglomerado da Serra. Os

depoimentos publicados mostram diferentes pontos de vista sobre o local. Parece sem sentido a proposta de buscar na mídia imagens que traduzam o sentimento dos moradores da Serra em relação ao Aglomerado. Quais sentimentos? Sentimentos em relação a quê? E por que imagens da mídia se esta nem sequer os representa?

No quadro apresentado, usei o verbo “experientiar” inspirada nas palavras do educador espanhol Jorge Larrosa (2011) sobre o potencial da experiência no campo da educação. Para ele, experiência é “isso que me passa” (LAROSSA, 2011, p. 5). De uma maneira sintética, essa expressão se refere a algo (“isso”) que é exterior ao sujeito (“me”), que o afeta e que pressupõe uma passagem (“passa”), uma transformação de sua subjetividade. No mundo atual, inundado por informações constantemente atualizadas e pelo excesso de atividades sobra pouco espaço para experiência. O sujeito moderno não pode parar e por isso nada lhe passa. Larossa (2011) reivindica a experiência como modo de estar e habitar o mundo e também de ocupar tempos e espaços educativos.

Considero que as experiências propiciadas pelas atividades do projeto apresentam potencial para afetar os alunos na medida em que, para realizá-las, eles são levados a pensar, refletir, decidir e também agir. Nesse sentido, essas experiências podem ser formadoras, pois mobilizam o aluno para que ele posicione-se frente à realidade de forma sensível e consciente. Não seria essa uma proposta de leitura do mundo, da cidade e do bairro?

“A cidade é um texto a ser lido” é a metáfora criada por Siman (2013, p. 42) como proposta para ler o invisível e o visível que o espaço urbano guarda. Para a autora, ler a cidade no presente, na sua relação com o passado e com o futuro, requer o desenvolvimento das sensibilidades (auditiva, visual, tátil, olfativa), a observação de detalhes, a curiosidade pelo desconhecido e pelo inusitado.

Freire (2004) considera que ler o mundo não se refere a algo distante, sim à realidade próxima, ao seu contexto de vida. Leitura e conscientização são palavras que se amalgamam na obra de Freire. A palavra ‘conscientização’ tem significado profundo e central no pensamento freireano, sendo considerada finalidade da educação: “A conscientização, compreendida como o processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social” (FREITAS, 2008, p. 99).

A conscientização é estruturante da concepção e da prática da “educação libertadora”, antagônica à “educação bancária” que serve à dominação e nega a dialogicidade como essência da educação. A “educação bancária” ocorre quando quem sabe mais doa ao que sabe menos, quando se “enche” o aluno com conteúdos transmitidos por uma narração

desconectada da realidade, quando o educador se comunica sem diálogo com o educando e nele deposita seu saber. É através da “educação libertadora” que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, refazendo-se também a si mesmo (FREIRE, 2004). O desenvolvimento da capacidade de dialogar abre caminho para a consciência crítica que tem como características a capacidade para interpretar problemas, o pensar autônomo e comprometido que leva ao engajamento sociopolítico. Isso possibilita rever conceitos, adotar princípios e relações causais para interpretar a realidade e assumir uma atitude argumentativa e responsável sempre aberta para o novo (FREIRE, 2004). A educação que tanto anestesia e imobiliza é feita para homens espectadores do mundo, não para os recriadores do mundo. Estes precisam ter asseguradas sua vocação ontológica de humanizar-se, sua capacidade de viver o processo de conscientização, de deixar-se educar em comunhão uns com os outros mediatizados pelo mundo. Isso justifica uma “educação libertadora” construída pelo diálogo, como um encontro entre homens para refletir, agir e transformar o mundo (FREIRE, 2004).

Em uma conferência realizada, em 2018 no Memorial da América Latina, Meneses falou sobre a importância do trabalho do museu para a formação da consciência crítica:

O Museu deve problematizar a memória. Problematizar não é o contrário de simplificar, nem quer dizer multiplicar obstáculos, mas é responder à necessidade de ir além da enganadora aparência simples das coisas. Problematizar é respeitar a contingência do mundo real. O museu problematiza sendo um museu crítico. Se lembrarmos a raiz grega da palavra crítica e de sua família (discernir, discernimento, concernir, crise) veremos que a matriz semântica é “peneiração”, filtragem, distinção de componentes, quebra do que aparenta ser um monobloco. “Crise”, por exemplo, significa assim, momento crucial, que está a exigir escolhas. Formar a consciência crítica – uma das extraordinárias possibilidades do museu – é, portanto, formar para escolhas próprias (MENESES, 2018, p. 9).

Para Menezes (2004), a interação cotidiana do homem com a cidade interfere em sua percepção e, assim, ele a naturaliza. Por isso, defende que é importante desnaturalizá-la por meio da consciência. Cabe ao museu de cidade “propiciar aos habitantes, a tomada de consciência da cidade e o aprofundamento permanente dessa consciência” (MENESES, 2004, p. 262).

4.9 Considerações finais

Ao pesquisar sobre o contexto de concepção e desenvolvimento do projeto, pude observar que *Onde mora a minha história?* do MHAB é fruto de um tempo fértil, marcado por movimentações em diversos campos, como da política, da museologia, da história e da educação no Brasil. A abertura democrática do país, a promulgação da Constituinte Cidadã de

1988 e o longo processo de tramitação no Congresso de um novo projeto de LDBN estimulavam debates, disputas e, também, buscas por caminhos ainda não percorridos

A partir da década de 1980, a Pedagogia Progressista Libertária era uma tendência no Brasil. Havia uma aposta em escolas democráticas, inclusivas, comprometidas com a educação de qualidade para todos (LIBÂNEO, 1992). Nessa época, o paradigma da escola tradicional passou a ser confrontado com o paradigma construtivista advindo da teoria piagetiana. Contribuíram para a difusão do construtivismo no país, as produções de Emília Ferreiro (discípula de Piaget) e colaboradores (BREGUNCI, 2014). Obras de teóricos socioconstrutivistas soviéticos, como Vygotsky, Leontiev e Luria, começaram a despertar o interesse de educadores brasileiros nos anos de 1990.

No campo da Museologia, havia também novos ares. Ecoava no Brasil a crítica aos museus feita em outros países. A proposta era que as instituições museais rompessem com o pensamento tradicional e se tornassem espaços de reflexão e debates sobre interesses e demandas reais da comunidade e que se abrissem para a memória de grupos sociais específicos. Os museus deveriam desenvolver atividades para um público diversificado, levando sua ação para além dos muros da instituição. O Movimento Internacional da Nova Museologia (MINOM) destacava a importância de o museu estar a serviço dos homens e da comunidade e não dos objetos. Nesse contexto, nos anos de 1970 e 1980, alguns museus brasileiros buscaram se revitalizar, promovendo mudanças relativas ao projeto conceitual, espaço físico, acervo e atuação do setor educativo (JULIÃO, 2006).

O campo da história apresentava-se também em movimento, repercutindo debates em torno da Nova História e da História Cultural. Ao longo da década de 1990, o fenômeno urbano ganhou nova abordagem propiciada pela História Cultural. A cidade não era mais considerada apenas como um espaço privilegiado de transformação econômico-social, mas, sobretudo, como um problema e um objeto de reflexão (PESAVENTO, 2007).

Em 1992, a eleição de Patrus Ananias, candidato pela Frente BH-Popular, trouxe a Belo Horizonte um novo clima. Projetos comprometidos com interesses populares eram pensados e debatidos com setores da sociedade, e a proximidade do centenário da cidade pautou uma série de ações voltadas ao passado e ao futuro de Belo Horizonte. É nesse cenário que o MHAB, ao completar seus 50 anos, deu início a um processo de revitalização que se estendeu de 1993 a 2003. Um diagnóstico minucioso revelou que o velho museu, criado em 1943, há muito estava parado no tempo. Continuava celebrando o passado, com um acervo basicamente da época da construção da cidade, privilegiando a memória das classes dominantes e mantendo silêncio em relação à pluralidade de memórias da cidade. O exercício

de repensar o MHAB trouxe o desafio de fazer dele o “museu de cidade” no sentido de ser patrimônio cultural de todos os cidadãos, dedicando-se ao que é significativo para a construção e a transformação da cidade (MENESES, 1985).

Concebido em 2005 e implementado até 2007, *Onde mora a minha história?* encontrou o museu revitalizado. O Casarão, uma das poucas edificações que restaram do arraial Curral Del Rei, já estava reformado, tornando-se bem cultural musealizado. O novo prédio, inaugurado em 1998, assegurava as condições para o funcionamento do museu. Por sua vez, o setor educativo mostrava-se fortalecido. Havia vários projetos para diferentes públicos, como agentes culturais, pessoas com deficiência, idosos, alunos e professores de diversos níveis de ensino. O MHAB já transpunha os muros da instituição, deslocando-se até às escolas para levar materiais para professores e alunos. Além disso, materiais educativos eram produzidos, sendo alguns disponibilizados para o público na Sala Multimeios.

Suponho que o fortalecimento do setor educativo esteja ligado, em grande medida, à formação em serviço dos educadores e, também, à autonomia que tinham para pensar ações educativas. As entrevistadas revelaram que as ideias iam surgindo, a equipe se envolvia e assim eram criados muitos projetos. Os educadores tinham oportunidade de participar de eventos ligados ao campo museológico e compartilhavam com os demais profissionais do museu textos e experiências vivenciadas. Havia uma rotina semanal de estudos e discussões com a participação de historiadores de outros setores da instituição. O museu se movimentava de forma orgânica, articulado e unido, como lembra Araújo (2020).¹³²

Os textos de Meneses (1992), os estudos de Grinspum (2000) e o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, lançado em 1999 pelo Iphan, foram referências importantes para a equipe do setor educativo. Escrito em 2004, o Programa de Educação Patrimonial alinhava-se à concepção de museu comprometido com os interesses do público e com a transformação social, tendo por base a Pedagogia Crítica. Entendidas como atividades de mediação cultural, as ações educativas tinham como objetivo incentivar o público a refletir de forma crítica e participativa sobre o patrimônio cultural de Belo Horizonte.

Os estudos mostraram-me o aspecto inovador do projeto ao apresentar às escolas municipais uma proposta de parceria para realizar uma pesquisa histórica sobre os bairros, uma exposição na comunidade e produzir materiais educativos *com* professores e alunos e não *para* esse público, como acontece habitualmente. A metodologia criada pelo projeto para mobilizar a escola e os moradores em busca da identificação das referências culturais que

¹³² Entrevista com Vanessa Barboza de Araújo, 2020.

formam o patrimônio local é precursora da metodologia do inventário participativo que consta da publicação *Educação Patrimonial: Inventários Participativos*, lançada pelo Iphan em 2016.

Onde mora a minha história? foi um projeto sintonizado com a política educacional da cidade. Implantada de 1993 a 1996 na rede de municipal de Belo Horizonte, a Escola Plural elegeu os projetos de trabalhos como instrumento de renovação pedagógica e elemento importante para o processo de construção do conhecimento pelo aprendiz. Portanto, quando o MHAB apresentou a proposta de desenvolver o projeto nas escolas, os professores já tinham conhecimento da dinâmica desse tipo de trabalho.

Considero que a realização da pesquisa histórica sobre bairros apresenta características da pesquisa-ação, pois se trata de pesquisa com caráter social e formativo, associada a uma estratégia de intervenção; uma questão inicial é colocada (conhecer a história do bairro); pesquisadores (historiadores) e sujeitos (professores e alunos) formam um coletivo investigador; há produção coletiva e socializada de conhecimentos (FRANCO, 2019). O nível de detalhamento do material dirigido a professores e alunos para fazer a pesquisa histórica e a coleta de acervo no bairro mostra que o museu quis assegurar que a pesquisa fosse feita de forma criteriosa e com o rigor necessário. É possível que essa iniciativa tenha contribuído para cumprimento de um dos objetivos do projeto, que é influenciar, por meio de pesquisas científicas, a reflexão sobre a história e o patrimônio cultural de Belo Horizonte.

Outro ponto a destacar é que os educadores do MHAB estiveram à frente de todas as três ações do projeto (pesquisa histórica, exposição e publicações) sem contar com consultoria externa. Apenas uma equipe de *design* foi contratada para criar o projeto editorial dos *Cadernos de Atividades*. Ao ser desenvolvido em apenas seis meses em cada escola, o projeto exigiu ritmo intenso de trabalho do setor educativo. No ano de 2007, *Onde mora a minha história?* foi realizado em sete escolas, e por isso foi necessário contratar historiadores e estagiários, o que foi assegurado pelo patrocínio da Petrobras.

O projeto previa a divulgação de sua metodologia com o objetivo de multiplicar a experiência nas escolas. No entanto, isso não ocorreu. Escrito com esse fim, o texto intitulado “‘Onde mora a minha história?’: relato de uma experiência museológica no contexto escolar”, de Isabela Tavares Guerra, não chegou a ser publicado e foi, generosamente, cedido pela autora para esta pesquisa.

Lamentavelmente, objetos e documentos identificados nos bairros selecionados pela equipe do projeto não foram incorporados ao acervo do MHAB. E pensar que a coleta de acervo nos bairros foi o motivo que levou o MHAB a criar o *Onde Mora a Minha História?* e

que esse é um dos objetivos expressos no texto do projeto! É certo que o Decreto nº 15.347, de 16 de outubro de 2013, que estabelece procedimentos para o recebimento de doações de bens pela administração pública municipal, tornou mais difícil a incorporação das peças coletadas. Mas, se o projeto terminou em 2007, houve tempo para que a incorporação do acervo fosse feita antes do Decreto.

A interrupção de *Onde mora a minha história?*, em 2007, é também fato a se lamentar. Com equipe pequena no setor educativo e sem recursos financeiros, a continuidade tornou-se inviável para o MHAB (GUERRA, 2020).¹³³ A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte chegou a manifestar interesse na ampliação do projeto nas escolas da rede. Ao promover interlocução entre a escola e o bairro, o projeto atendia aos objetivos do Programa Escola Integrada e aos compromissos de Belo Horizonte, como integrante da Rede Brasileira da Associação Internacional das Cidades Educadoras. A ampliação do projeto na rede de ensino certamente permitiria ao MHAB conhecer a história de outros bairros, reforçando o compromisso da instituição como museu de cidade. A experiência do projeto poderia ter aberto caminho para a construção de uma política pública de educação e cultura voltada ao estudo dos bairros da cidade.

Retomo agora o problema de pesquisa para orientar as reflexões que faço a seguir sobre as publicações do projeto: “Qual é a perspectiva de educação patrimonial revelada pelas publicações do projeto *Onde mora a minha história?*”.

Inicialmente, lembro que considerei como missão editorial das publicações o compromisso de comunicar a concepção de educação patrimonial expressa no Programa do MHAB e também no projeto. O nome *Onde mora a minha história?*, presente no logotipo, expressa um questionamento sobre a história do lugar e sugere uma pedagogia da pergunta. Em sintonia com os objetivos do projeto, a linha sinuosa do logotipo perpassa toda a publicação (na capa e no miolo), ligando a história da cidade e do bairro aos moradores e às referências culturais apontadas por eles.

As diversas seções (“A cidade e o bairro”: Os primeiros tempos...”; “A luta do dia a dia”; “Nossos lugares”; “Nosso patrimônio”; “Eu e o bairro”; “Olhares”; “O amanhã...”) que organizam o conteúdo dos *Cadernos de Atividades* apontam a intencionalidade de incentivar a reflexão crítica e a participação do sujeito em relação ao patrimônio cultural de Belo Horizonte, como expresso no texto do Programa. A ordem das seções da publicação permite construir um fio narrativo que parte da criação do bairro e se estende até o amanhã,

¹³³ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

incorporando pouco a pouco elementos que contribuem para que o leitor tome consciência, se aproprie e valorize o patrimônio do seu bairro.

O conteúdo das publicações é resultado da pesquisa histórica no bairro feita por professores e alunos, orientados pela equipe do museu. Nesse sentido, é possível dizer que, sim, as publicações foram feitas *com* (não *para*) esse público. A meu ver, o foco centralizado nos objetivos do projeto e o investimento na pesquisa histórica no bairro se refletem na publicação, alicerçando-a, enriquecendo-a e trazendo consistência para as narrativas escritas. Isso permitiu, por exemplo, publicar a memória oficial (do município e do MHAB) ao lado da memória de antigos moradores do bairro; dar visibilidade aos desafios cotidianos na comunidade; valorizar o protagonismo dos cidadãos em suas lutas e conquistas; capturar o olhar dos sujeitos em direção ao lugar onde vivem; registrar a voz dos moradores ao expressar seus sentimentos, seus bens, seus conflitos e sonhos. Não seria essa uma ação educativa digna de um museu de cidade?

As atividades propostas nas diferentes seções oferecem ao leitor a possibilidade de expressar-se com autonomia e criatividade e o convidam a um olhar cuidadoso, apreciativo e crítico em relação ao bairro. Além disso, desafiam o aluno a pesquisar, a compreender a realidade, incentivando-o a aprofundar suas relações na comunidade entre pessoas de diferentes gerações, seja entrevistando moradores antigos, criando um roteiro de visita no bairro, escrevendo uma carta para o prefeito com reivindicações voltadas o bem comum, por exemplo.

No que se refere às narrativas visuais das publicações, considero que alguns pontos merecem reflexão. Será que os moradores dos bairros se reconhecem nos mapas ilustrativos da capa e do miolo? Talvez, não. Na minha opinião, isso se deve às ilustrações que deixam o mapa com aspecto distante da realidade e com nítida influência de produtos midiáticos destinados ao público infantil. Em vários mapas apresentados, há ruas vazias, poucas representações de moradores em situações cotidianas ou mesmo desenhos muito pequenos de pessoas. A meu ver, os mapas precisam ter a alma do bairro, expressar a vida comunitária e destacar o morador. Lembro que a figura humana consta do logotipo, representando a centralidade do sujeito para o projeto (GUERRA, 2020).¹³⁴

Para a equipe do projeto, os mapas deveriam representar as referências afetivo-culturais dos moradores, apontadas como significativas por alunos e entrevistados. Com base nisso, entendo que todas as referências citadas nas seções “Nosso lugares” e “Nosso

¹³⁴ Entrevista com Isabela Tavares Guerra, 2020.

patrimônio” deveriam ser representadas, principalmente, no mapa do miolo, que é ampliado. Isso, no entanto, não é feito em vários mapas.

De maneira geral, as fotos não apresentam boa qualidade técnica para publicação (luz, foco, enquadramento etc.). Muitas mostram lugares sem pessoas, como se verifica na seção “Nossos lugares”; no entanto os lugares citados são ocupados e apropriados pelos moradores. É verdade que o espaço reservado a fotos é pequeno nos *Cadernos*. Nesse caso, talvez fosse melhor diminuir o número de fotos nas seções e ampliá-las um pouco.

Muitos livros didáticos, paradidáticos, entre outras publicações destinadas ao público infantojuvenil reproduzem clichês veiculados por outras mídias. No entanto, é preciso educar visual e culturalmente em sentido amplo (MORAES, 2010). Por isso defendo um investimento maior em imagens. Considero que ilustrações e fotos estão a serviço da missão editorial da publicação e, por isso, devem ser pautadas e amplamente discutidas por toda a equipe envolvida. No caso das publicações do projeto, talvez fosse interessante criar mapas e outras imagens fazendo apropriações artísticas em fotos do bairro. Seria uma forma de trazer a realidade do bairro para a publicação, possibilitando que o leitor/morador reconheça o lugar onde mora. Além disso, a publicação poderia dar mais espaço para ilustrações criadas por alunos, como feito na seção “Olhares”.

Atraente e lúdico, o *layout* das publicações possui vários elementos do universo escolar. A paginação é bem sinalizada com os números dentro de círculos. Há uma continuidade visual de uma página para a outra, de uma seção para outra, conferindo unidade ao material. O texto é legível devido à fonte, ao corpo, ao espaçamento entre letras, palavras e linhas, além do espaçamento duplo entre os parágrafos.

A equipe do projeto fez a opção por uma publicação consumível. Isso implica a reserva de espaço no miolo para realização de atividades pelo aluno. No caso dos *Cadernos*, que têm 20 páginas, o espaço em branco destinado às atividades ocupa, praticamente, uma página em cada seção (no total, nove páginas). Sem isso, seria possível aumentar os textos e as imagens. Esse também é um ponto que merece reflexão.

Segundo a coordenadora, o projeto foi, inicialmente, concebido para alunos do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, na faixa de 9 a 10 anos, e depois, em 2007, ampliado para integrantes de grupos de terceira idade. Pode uma publicação atender a públicos com diferentes perfis? Concordando com Ali (2009), penso que não, pois para ser efetivamente comunicada uma publicação deve ser dirigida a público específico. A análise das narrativas escritas e visuais mostra que essas estão voltadas apenas ao aluno, inclusive as atividades foram pensadas para esse público.

A pesquisa permite concluir que o processo de concepção e desenvolvimento do projeto se reflete na perspectiva de educação patrimonial revelada pelas publicações. As narrativas escritas e visuais dos *Cadernos de Atividades* do projeto *Onde mora a minha história?* apresentam potencial para fazer a mediação pedagógica, possibilitando ao aluno identificar e interpretar os bens e as referências culturais, atribuindo-lhes sentidos e valor e, ainda, estimulando-o a exercer a cidadania e a responsabilidade de compartilhar, preservar e valorizar os patrimônios presentes no território em que vive.

Vale mencionar a interessante estrutura básica dos *Cadernos de Atividades*, pois essa pode ser adaptada para produzir a publicação em diferentes bairros, com economia de tempo e sem prejuízo de qualidade. *Onde mora a minha história?* criou, a meu ver, dinâmica singular de produção de publicações, na medida em que essas foram elaboradas e utilizadas em sala de aula durante o desenvolvimento do projeto em cada escola. Isso reforça a ideia que os educadores de museu podem e devem investir na produção de publicações, uma ação educativa que tantas contribuições pode dar para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social. Como Marandino *et al.* (2016), penso que vivenciar a experiência de produção de materiais educativos fortalece a identidade do educador de museu e contribui para empoderar o setor educativo.

É importante enfatizar que um dos limites dessa pesquisa está relacionado à impossibilidade de acesso aos dossiês do projeto em virtude do fechamento do MHAB durante a pandemia de Covid-19. Esse material reúne relatórios de historiadores, produções de professores e alunos e outros materiais relativos à memória do projeto em cada escola.

Espero que os resultados desta pesquisa possam trazer contribuições para a análise de publicações de museus e para a produção de materiais educativos. Estou certa de que a pesquisa na área específica de produção de publicações de museu pode abarcar várias abordagens e esta é apenas uma delas. O campo de investigação de materiais educativos de museus é vasto e está aberto a investigações. Os estudos de produção ligados aos de recepção, sem dúvida, podem ampliar muito a pesquisa sobre materiais educativos de museus.

Ao finalizar a dissertação, preciso dizer que a pesquisa sobre *Onde mora a minha história?* me deixou com imensa saudade do Brasil. Na época em que o projeto foi criado, os bons ventos da democracia sopravam. Quem diria que, tempos depois, teríamos nossa frágil democracia ameaçada e estaríamos, como agora, indo de novo para as ruas empunhando nossas bandeiras. Sigamos com esperança!

Belo Horizonte, 27 de junho de 2021.

REFERÊNCIAS

Fontes

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Álbum MHAB**. Belo Horizonte: MHAB, 1999.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Álbum MHAB**. Belo Horizonte: MHAB, 2002.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Álbum MHAB**. Belo Horizonte: MHAB, 2003.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Álbum MHAB**. Belo Horizonte: MHAB, 2005.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Álbum MHAB**. Belo Horizonte: MHAB, 2006.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Álbum MHAB**. Belo Horizonte: MHAB, 2007.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Álbum MHAB**. Belo Horizonte: MHAB, 2008.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Álbum MHAB**. Belo Horizonte: MHAB, 2012.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Almanaque MHAB**. Belo Horizonte: MHAB, 2004.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Almanaque MHAB**. Belo Horizonte: MHAB, 2005.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Almanaque MHAB**. Belo Horizonte: MHAB, 2006.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Almanaque MHAB**. Belo Horizonte: MHAB, 2007.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Caderno de Atividades do projeto Onde mora a minha história?**: Aglomerado da Serra. Belo Horizonte: MHAB, 2007.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Caderno de Atividades do projeto Onde mora a minha história?**: Alto Vera Cruz. Belo Horizonte: MHAB, 2006.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Caderno de Atividades do projeto Onde mora a minha história?**: Bairro Cachoeirinha. Belo Horizonte: MHAB, 2007.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Caderno de Atividades do projeto Onde mora a minha história?**: Bairro Guarani. Belo Horizonte: MHAB, 2007.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Caderno de Atividades do projeto Onde mora a minha história?**: Bairro Havaí. Belo Horizonte: MHAB, 2007.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Caderno de Atividades do projeto Onde mora a minha história?**: Bairro Santa Maria. Belo Horizonte: MHAB, 2007.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Caderno de Atividades do projeto Onde mora a minha história?**: Santa Terezinha. Belo Horizonte: MHAB, 2007.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Caderno de Atividades do projeto Onde mora a minha história?**: Bairro Serra Verde. Belo Horizonte: MHAB, 2005.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Caderno de Atividades do projeto Onde mora a minha história?**: Bairro Tirol. Belo Horizonte: MHAB, 2007.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Casarão do MHAB – Museu da Cidade**: Caderno de visitação. Belo Horizonte: MHAB, 2010.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Programa de Educação Patrimonial**. Arquivo do Setor Educativo, 2012.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Sala Multiuso**, 2000. Arquivo do Setor Educativo.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO – MHAB. **Sugestões para ação educativa do MHAB**. Arquivo do Setor Educativo, 2003.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO; GUERRA, Isabela Tavares. **“Onde mora a minha história?”**: relato de uma experiência museológica no contexto escolar, 2008.

Textos técnicos

ABREU, José Cláudio de Almeida. Breve Notícia sobre a vida e a produção literária de Abílio Barreto. In: BARRETO, Abílio. **Belo Horizonte**: memória histórica e descritiva: história antiga e história média. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro; Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1995. (2 v. il.).

ALI, Fátima. **A arte de editar revistas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio 1991.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS – AICE. Carta das Cidades Educadoras, 2004. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2021.

AVELLAR, Suely. O observador da natureza: exposição Tom Jobim, música e natureza. **Caderno do Professor**, Rio de Janeiro, Instituto Tom Jobim, [s. d.].

BANDEIRA, Denise Adriana. **Ação educativa e mediação**: questões de investigação. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/sensorium/article/view/189>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BARRETO, Abílio. **Belo Horizonte**: memória histórica e descritiva: história antiga e história média. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro; Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1995. (2 v. il.).

BECHELANY, Camila Campelo. Exposição: onde o olhar e o pensar se encontram. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 19, n. 113, p. 72-77, 2013.

BECKER, F. O que é construtivismo. 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/301477/mod_resource/content/0/Texto_07.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

BITTENCOURT, José Neves. O sítio da Fazenda Velha do Leitão e seus museus, 1943-2000. In: PIMENTEL, Thaís Velloso Cougo (org.). **Reiventando o MHAB**: o museu e se novo lugar na cidade – 1993-2003. Belo Horizonte: Museu Histórico Abílio Barreto, 2004.

BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes de. Educação Museal. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 22, n. 131, p. 62-67, set./out. 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_216_.asp. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília: IBRAM, 2018. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Brasileiro de Museus. **Plano Nacional Setorial de Museus**: 2010/2020. Brasília: IBRAM, 2010. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/PSNM-Versao-Web.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Educação Patrimonial. 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. IPHAN. **Educação Patrimonial**: Inventários Participativos, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Inventário Nacional de Referências Culturais**: Manual de Aplicação, 2000. Brasília: IPHAN, 2000. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Manual_do_INRC.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos**. Brasília: IPHAN, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. Brasília: IPHAN, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretaria112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Geografia/Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/geografia-no-ensino-fundamental-anos-iniciais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia/ Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BREGUNCE, Maria das Graças de Castro. Construtivismo. In: GUERRA, Rosângela; SOUZA, João Valdir Alves de (org.). **Dicionário Crítico da Educação**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2014.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Zona de Desenvolvimento Proximal (PDZ). In: CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO LEITURA E ESCRITA – CEALE); FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS –FAE/UFMG. **Glossário Ceale**. [202-?]. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/zona-de-desenvolvimento-proximal>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRINGHURST, Robert. **Elementos do estilo tipográfico**: versão 4.0. Tradução: André Stokartski. São Paulo: Ubu Ed., 2018.

BURKE, Peter. A nova História, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter. (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992. Disponível em: http://etnohistoria.fflch.usp.br/sites/etnohistoria.fflch.usp.br/files/Burke_Nova_Historia.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2. ed. Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CABRAL, Magaly. Avaliação das ações educativas em museus brasileiros. 2006. In: NARDI, Emma (ed.). **Thinking, evaluating, re-thinking**. Roma: Edizioni Franco Angeli, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/78857570/Txt-2-Luciana-Kim>. Acesso em: 2 abr. 2021.

CERATI, T. M. **Educação em jardins botânicos na perspectiva da Alfabetização Científica**: análise de uma exposição e público. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/844856/mod_resource/content/1/CERATI_Educa%C

3%A7%C3%A3o em Jardins bot%C3%A2nicos perspectiva AC.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

CHAGAS, M. Direito à memória. **Rede Museus: memória e movimentos sociais**. 2010. Disponível em: <http://redemuseusmemoriaemovimentossociais.blogspot.com/2010/09/direito-memoria-mario-chagas.html>. Acesso em: 24 abr. 2021.

CHAGAS, Mário. Casas e portas da memória e do patrimônio. **Em questão**, v. 13, n. 2, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/2980/2033>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CHAGAS, Mário. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. **Dossiê Educação Patrimonial**, n. 3, Iphan, jan./fev. 2006. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_museu_patrimonio_tensao.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

CHAGAS, Mário; NASCIMENTO JÚNIOR, José do. Museus e política: apontamentos de uma cartografia. In: **Caderno de diretrizes museológicas**. Brasília: MinC; Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura, 2006. Disponível em: http://www.cultura.mg.gov.br/files/Caderno_Diretrizes_I%20Completo.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. 5. ed. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

COELHO, Luiz Antonio Luzio; LACERDA, Nilma Gonçalves; DAUSTER, Tania; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. **Colóquio Roger Chartier**: apropriações de um pensamento no Brasil. Rio de Janeiro: PUC-Rio; UFRJ, 2005. (Documento final, Rio de Janeiro, 15 set. 2005).

CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEU – BRASIL – ICOM BRASIL. News. 2021. Disponível em: <http://network.icom.museum/icofom/noticias-del-icofom/encuesta-icofom-sobre-la-nueva-definicion-del-museo/L/1/>. Acesso em: 6 maio 2021.

CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEU – BRASIL – ICOM BRASIL. Questionário – Definição de Museus. 2019. Disponível em: <https://www.icom.org.br/?p=1863>. Acesso em: 2 jun. 2021.

COSTA, Carina Martins. A escrita de Clio nos temp(l)os da Mnemósime: olhares sobre materiais pedagógicos produzidos pelos museus. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 217-240, jun. 2008. Disponível https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 abr. 2021.

COSTA, Carina Martins. Uma mirada para o passado: projetos educativos do Museu Histórico Nacional (1922-1960). In: SEBRAMUS, 2., 2017, Belém. **Anais [...]**, Belém, 2017. Disponível em: <http://sebramusrepositorio.unb.br/index.php/3sebramus/3Sebramus/paper/view/795>. Acesso em: 26 abr. 2021.

CUNHA, Luís Antônio; XAVIER, Libânia. Verbete ‘Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)’. In: **Referências Centro de Pesquisa e Documentação de História**

Contemporânea do Brasil. Fundação Getúlio Vargas, [202-?]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>. Acesso em: 20 maio 2021.

CURY, Marília Xavier. Educação em museus: panorama, dilemas e algumas ponderações. **Ensino Em Re-Vista**, v. 20, n. 1, p. 13-28, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23206/12747>. Acesso em: 25 abr. 2021.

DUTRA, Soraia Freitas. **A Educação na Fronteira entre museus e escolas:** um estudo sobre as visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto. 2012. 468 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/CPSA92VHW9/tese_revisao_final_completa_vers_o_digital.pdf?sequence=1. Acesso em: 30 maio 2021.

DUTRA, Sorais Freitas; MELO, Maria do Céu. Estamos mesmo a ouvir-te, Tom? Uma análise de um material educativo do Instituto Tom Jobim. In: ENCONTRO NACIONAL: Perspectivas do Ensino de História, 10.; JORNADA DE ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: “Da pequena para a grande roda” – Encontro de Saberes e Poderes no Ensino de História, 23., 2018, Porto Alegre, 2018. **Anais [...]**. Porto Alegre, 2018. p. 625-339. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/anais-perspectivas-do-ensino-de-historia>. Acesso em: 25 abr. 2021.

FERNANDES, Joanna Guimarães; ARAÚJO, Vanessa Barboza de. Educação Patrimonial no MHAB: pressupostos teóricos e metodológicos. In: OLIVEIRA, Leônidas José de (org.). **O Museu e a Cidade Sem Fim:** setenta anos de história preservada no MHAB, o museu da cidade. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura; Museu Histórico Abílio Barreto, 2013.

FERNANDES, João; ARAÚJO, Marcelo. O normal não era normal: que museus queremos depois da pandemia? **Revista Museu**, [201-?] Disponível em: <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/artigos/18-de-maio/18-maio-2020/8543-o-normal-nao-era-normal-que-museus-queremos-depois-da-pandemia.html>. Acesso em: 12 maio 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação: lembretes de princípios e de práticas. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 11, n. 25, p. 358-370, set./dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação permanente e as cidades educativas. 1992. Disponível em: <http://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/u5149/Artigo%20Paulo%20Freire.%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Permanente%20e%20Cidade%20Educativa.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 99-101.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Sonho Possível. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 390-392.

GAMA, R. Programa educativo Oi Futuro – compartilhando experiências em mediação. In: FONTES, A.; GAMA, R. (org.). **Reflexões e experiências**: I Seminário Oi Futuro. Mediação em museus: arte e tecnologia. Rio de Janeiro: Coedição Livre Expressão, 2012. p. 13-38.

GATTI JÚNIOR, Décio. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **História da Educação ASPHE/FaE/ UFPEL**, Pelotas, v. 2, p. 29-50, set. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30663/pdf>. Acesso em: 4 abr. 2021.

GIRARDI, Jussara Prates dos Santos. A Educação Patrimonial no contexto das Aprendizagens Essenciais da BNCC. 2019. Disponível em: <https://www.sinapsecultural.com.br/post/a-educa%C3%A7%C3%A3o-patrimonial-no-contexto-das-aprendizagens-essenciais-da-bncc>. Acesso em: 30 jun. 2021.

GLOSSÁRIO. **Revista Museu**. Disponível em: <http://www.revistamuseu.com.br/glossario/glos.asp>. Acesso em: 14 maio 2021.

GOMES, Leonardo José Magalhães. Abílio Barreto e o Museu Histórico de Belo Horizonte. In: BARRETO, Abílio. **Belo Horizonte**: memória histórica e descritiva: história antiga e história média. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro; Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1995. (2 v. il.).

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 11 n. 23, jan./jun. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000100002. Acesso em: 7 jun. 2021.

GRINDER, A. L.; MCCOY, E. S. The good guide. **A soucerbook for interpreters, docents and tour guides**. Scottsdale: Ironwood Publishing, 1998.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o Patrimônio**: Museu de Arte e Escola-Responsabilidade compartilhada na formação de Públicos. 2000. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: http://www.repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20patrimonio%20GRISPUM_D.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.

GUIMARÃES, Joanna. **Onde mora a minha história? Educação Museal**: experiências e narrativas. Brasília: Prêmio Darcy Ribeiro/Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), 2012. Disponível em: https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2016/11/premio_2008.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4005834/mod_resource/content/1/48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf. Acesso em: 5 jun. 2021.

HASLAM, Andrew. **O livro e o designer II**: como criar e produzir livros. Trad.: Juliana A. Saad e Sergio Rossi Filho. 2 ed. São Paulo: Rosari, 2007.

HERNANDEZ, F. **Trangressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUMBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN; Museu Imperial, 1999. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

HORTA, Maria de Lourdes. **D. Ratão I**: um rato brasileiro. Petrópolis: Museu Imperial; IPHAN; MINC, 1999.

HORTA, Maria de Lourdes. **Uma princesa de fibra... a Imperatriz Carolina Josefa Leopoldina**. Petrópolis: Museu Imperial, 1997.

JARDIM, Eliane Aparecida, **Meu bairro, minha cidade**, as exposições inaugurais dos CEUs e as representações urbanas nas periferias paulistanas. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/103/103131/tde-10102017-153700/publico/ElaineJardimREVISADA.pdf>. Acesso em: 5 maio 2021.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JULIÃO, L. (coord.). **Caderno de Diretrizes Museológicas 2**: mediação em museus: curadorias, exposições e ação educativa. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais; Superintendência de Museus, 2008. Disponível em: http://www.cultura.mg.gov.br/files/museus/1caderno_diretrizes_museologicas_2.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

JULIÃO, L. Apontamentos sobre a História do Museu. **Caderno de Diretrizes Museológicas**, Brasília, 2006. Disponível em: https://www.sisemsp.org.br/blog/wp-content/uploads/2015/04/Caderno_Diretrizes_I-Completo-1.pdf. Acesso em: 8 maio 2021.

JULIÃO, L. Visitando o futuro. O Museu da Cidade, dez anos depois. In: PIMENTEL, Thaís Velloso Cougo (org.). **Reiventando o MHAB**: o museu e se novo lugar na cidade – 1993-2003. Belo Horizonte: Museu Histórico Abílio Barreto, 2004.

KROEGER, Michael (org.). **Conversas com Paul Rand**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LACERDA, Daniela; FERRON, Luciana Maria Abdalla; ARAÚJO, Vanessa Barboza de. Ação Cultural do Museu Histórico Abílio Barreto. In: PIMENTEL, Thaís Velloso Cougo (org.). **Reiventando o MHAB**: o museu e se novo lugar na cidade – 1993-2003. Belo Horizonte: Museu Histórico Abílio Barreto, 2004.

LACERDA, Máira Gonçalves; FARBIARZ, Jackeline Lima. **A formação visual do leitor por meio do Design na Leitura**: livros de literatura para Educação Infantil e Ensino Médio. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 13., 2018, Joinville. **Anais [...]**. Joinville: Univille, 2018. Disponível em: <https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/601>. Acesso em: 17 maio 2021.

LAGOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368/2107>. Acesso em: 17 jun. 2021.

LAROSSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em: 6 maio 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios). Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos objetos**. Tradução: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LEÃO, Sandra Barros. Que recorte territorial podemos chamar de bairro?: o caso de Apipucos e Poço da Panela no Recife. **Revista de Urbanismo Universidade do Chile**, 2004. Disponível em: https://web.uchile.cl/vignette/revistaurbanismo/CDA/urb_completa/0,1313,ISID%253D315%2526IDG%253D2%2526ACT%253D0%2526PRT%253D6651,00.html. Acesso em: 8 jun. 2021.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de projetos. In: GUERRA, Rosângela; SOUZA, João Valdir Alves de (org.). **Dicionário Crítico da Educação**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. Cap 1. Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/libaneo/4757830/>. Acesso em: 15 maio 2021.

LOPES, Maria Margareth. A favor da desescolarização dos museus. **Revista educação & sociedade**, São Paulo, n. 40, dez. 1991. Disponível em: <https://www.sisemsp.org.br/blog/wp-content/uploads/2016/04/A-favor-da-desescolariza%C3%A7%C3%A3o-dos-museus.pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2431625/mod_resource/content/1/Pesquisa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Abordagens%20Qualitativas%20vf.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

LUNA, Sérgio. **Planejamento de pesquisa: uma introdução – elementos para uma análise metodológica**. São Paulo: EDUC, 2002.

MACEDO, Ana Maria Reis. O que a cidade ensina. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 19, n. 109, p. 16-23, jan./fev. 2013.

MALHEIROS, Ubiraélcio da Silva; MIRANDA, Dávison Cirilo Queiroz; MORAES, Rian Araújo; PEREIRA; Mônica de Nazaré da Costa. O jogo 3D como recurso pedagógico para a aprendizagem sobre arte pública. *In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE MUSEOLOGIA / SEBRAMUS*, 3., 2017, Belém. *Anais [...]*, Belém, 2017. Disponível em: <http://www.sebramusrepositorio.unb.br/index.php/3sebramus/3Sebramus/paper/view/788>. Acesso em: 28 maio 2021.

MARANDINO, Martha *et al.* **A Educação em Museus e os Materiais Educativos**. São Paulo: GEENF/USP, 2016. Disponível em: <http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2016/08/A-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Museus-e-os-Materiais-Educativos.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

MARTINS, Luciana Conrado. **A constituição da educação em museus**: funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia. 2011. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-151245/publico/LUCIANA_CONRADO_MARTINS.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

MEIRELES, Cecília. Hoje desaprendo o que tinha aprendido ontem. *In: MEIRELES, Cecília. Cecília Meireles: poesia completa*. Organização: Antônio Carlos Sechin. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 1.442. v. II.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Como explorar um museu histórico**. São Paulo: Museu Paulista; USP. 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4508380/mod_resource/content/1/MENESES_Como%20explorar%20um%20museu%20histo%CC%81rico.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. **Ciência e Letras**, n. 27, p. 91- 101, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3843013/mod_resource/content/1/MENESES%2C%20U.%20T.%20B.%20%28Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20museus%29.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. O museu de cidade e a consciência da cidade. *In: SANTOS, Afonso Carlos Marques dos Santos; KESSEL, Carlos Guimarães (org.). Museus & Cidades: Livro do Seminário Internacional*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003. p. 256-282.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. O museu na cidade X A cidade no museu. **Revista Brasileira e História**, São Paulo, v. 5, n. 8-9, p. 197-205, set. 1984/abr. 1985.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Os museus e as ambiguidades da memória: a memória traumática. *In: ENCONTRO PAULISTA DE MUSEUS: Memorial da América Latina*, 10., 2018. Disponível em: <https://www.sisemsp.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Ulpiano-Bezerra-de-Meneses.pdf>. Acesso em: 7 maio 2021.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Sesc São Paulo online**, n. 164, jan. 2011. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/5774_ULPIANO+BEZERRA. Acesso em: 25 mar. 2021.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. Conferência Magna. In: FÓRUM NACIONAL DO PATRIMÔNIO CULTURAL: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão, 1., 2009, Ouro Preto. **Anais [...]**. Brasília: Iphan, 2012. v. 2. t. 1. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Texto%204%20-%20MENESES.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2021.

MIRANDA, Glauro Vasques de. Escola Plural. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200005. Acesso em: 19 maio 2021.

MORAES, Didier Dominique Cerqueira Dias de. **Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970-1980**. 2010. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-131616/pt-br.php>. Acesso em: 28 mar.2021.

MORTIMER, E.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula de Ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 3, p. 283-306, 2002.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

NASCIMENTO, S. **Territórios de interlocução**: Caderno 01. Belo Horizonte: UFMG; FaE; LEME, 2010.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 25 fev. 2021.

PATTON, M. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills: Sage Pub., 1986.

PEREIRA, Josemeire Alves. **O tombamento do “Casarão da Barragem” e as representações da favela em Belo Horizonte, 2007**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/279433/1/Pereira_JosemeireAlves_M.pdf. Acesso em: 13 jun. 2021.

PESAVENTO, Sandra Jatay. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 53, p. 11-23, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882007000100002. Acesso em: 10 jun. 2021.

PESAVENTO, Sandra Jatay. **História e história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIMENTEL, Thaís Velloso Cougo (org.). **Reiventando o MHAB: o museu e seu novo lugar na cidade – 1993-2003**. Belo Horizonte: Museu Histórico Abílio Barreto, 2004.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 7 jan. 2021.

RANGEL, Egon de Oliveira. Paradidáticos. In: CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO LEITURA E ESCRITA – CEALE); FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS –FAE/UFMG. **Glossário Ceale**. [202-?]. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/paradidaticos>. Acesso em: 5 abr. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Em busca do texto perfeito**: questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual. Divinópolis: Gulliver, 2016.

SANDIN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, Milton *et al.* **Território, territórios; ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SCALZO, Marília. **Jornalismo de Revista**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

SCIFONI, Simone. Desafios para uma nova Educação Patrimonial. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 48, p. 5-16, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25231/19932>. Acesso em: 5 jun. 2021.

SILVA FILHO, Antônio Luiz de Macedo. **A cidade e o patrimônio histórico**. Fortaleza: Museu do Ceará. Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2003.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara de Castro (org.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 41-58.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 15-54.

TEIXEIRA, Luiz Gonzaga. Introdução. In: BARRETO, Abílio. **Belo Horizonte**: memória histórica e descritiva: história antiga e história média. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro; Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1995. (1 v. il.).

TRIGUEIROS, F. dos Santos. **Museu e educação**. Rio de Janeiro: Pongetté, 1958.

TRIGUEIROS, F. dos Santos. **Museus e sua importância na educação do povo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pongetté, 1958.

TRIGUEIROS, F. dos Santos. **O museu – órgão de documentação**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1955.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

APÊNDICE

Roteiros de entrevistas

1 – Roteiro para entrevista com a coordenadora do Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB), Isabela Tavares Guerra

A entrevista está dividida em quatro partes:

Parte 1 - Programa de Educação Patrimonial

Parte 2 - O setor educativo do MHAB na época do projeto *Onde mora a minha história?* (2005-2007)

Parte 3 - O projeto *Onde mora a minha história*: criação e implementação

Parte 4 - As publicações do projeto *Onde mora a minha história?*

Observação: as questões propostas foram feitas no sentido de organizar o conteúdo da entrevista. As respostas podem ser por escrito ou em áudio.

Parte 1 – Programa de Educação Patrimonial

- Você participou da elaboração do Programa de Educação Patrimonial do MHAB?
- Você se lembra das questões mais discutidas pelos educadores do museu durante a elaboração do programa?
- Como você relaciona as propostas do programa com o contexto da época nos campos da museologia e da educação?
- Na época, a Secretaria de Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) estava implementando a Escola Plural. Isso de alguma forma teve influência no programa?
- Quais eram os principais desafios para a elaboração e implementação do programa?

Parte 2 – O setor educativo do MHAB na época do projeto *Onde mora a minha história?* (2005-2007)

- Você se lembra quantas pessoas trabalhavam no setor educativo nessa época?
- Qual era a formação delas? Havia um grupo de estudos e capacitação dos educadores do museu? Quais eram as questões mais discutidas nessa época pelos educadores do museu?

- Quais ações eram realizadas pelo setor educativo, além do projeto *Onde mora a minha história*?

Parte 3 – O projeto *Onde mora a minha história*: criação e implementação

- O que levou o MHAB a criar o projeto?
- Quais foram as agências financiadoras do projeto de 2005 a 2007?
- A Associação dos Amigos do Museu Histórico Abílio Barreto (AAMHAB) também participou do projeto? Como?
- Como foi sua participação no projeto? Você foi coordenadora do projeto de 2005 a 2007?
- Como era a equipe que criou o projeto? Quantas pessoas participaram? Eram todas do setor educativo? Qual era a formação dessas pessoas?
- A mesma equipe do setor educativo acompanhou os projetos nas nove escolas ou a equipe de dividiu para fazer esse trabalho?
- Houve alguma consultoria externa para a criação do projeto? Alguma experiência de ação educativa realizada por museu serviu de referência para o projeto?
- Como você relaciona a criação do projeto com o contexto da época nos campos da museologia e da educação?
- O projeto foi realizado em etapas? Quais foram elas? Como foi a recepção do projeto na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte?
- Como foram definidas as escolas municipais que participariam do projeto?
- Como foi a recepção do projeto nas escolas municipais?
- Como foi feito o trabalho de mobilização dos professores?
- Como foi o envolvimento das comunidades? Além da escola, o público da terceira idade participou do projeto. Como foi essa participação? Isso ocorreu nas mesmas comunidades das escolas participantes?
- Gostaria que você falasse sobre as exposições feitas na escola e no MHAB com os objetos da comunidade.
- Foi feita uma avaliação do projeto pelo MHAB?
- O projeto recebeu o prêmio Darcy Ribeiro, em 2008, por ser uma experiência inovadora e com impacto social. Na sua opinião, qual foi a inovação trazida pelo projeto? Qual foi seu impacto social?
- Por que o projeto foi interrompido em 2007?
- Na sua opinião, o que o projeto representa para o MHAB como museu de cidade?
- Aos olhos de hoje, como você vê o projeto?

Parte 4 – As publicações do projeto *Onde mora a minha história?*

- Como foi sua participação na produção das publicações? Você coordenou esse trabalho de 2005 a 2007?
- Você se lembra de como era formada a equipe de produção das publicações do projeto?
- A mesma equipe do setor educativo acompanhou a produção das publicações nas nove escolas ou a equipe se dividiu para fazer esse trabalho?
- Qual perfil de público orientou a produção das publicações?
- Os textos das publicações foram escritos pela equipe do museu? Quais eram os desafios dessa escrita?
- Quais os desafios para analisar as ilustrações produzidas e para a escolha das fotografias que constam das publicações?
- O que orientou o *layout* da publicação, você se lembra?
- Quais os desafios para definir as capas das publicações?
- Por que foi feita a opção de fazer uma publicação consumível? A ideia era que cada aluno receberia uma publicação?
- Como era o trabalho conjunto da equipe do museu com os profissionais responsáveis pelo projeto gráfico e ilustradores? Quais eram os desafios nesse trabalho conjunto?
- Para você como se define a autoria das publicações do projeto?
- A Petrobras assina a apresentação da publicação ao lado do MHAB. A Petrobras financiou o projeto como um todo ou apenas as publicações? Os profissionais da Petrobras participaram da produção das publicações? Eles analisavam textos e ilustrações produzidas? Eles apresentavam algum tipo de demanda da Petrobras? Como era o diálogo com eles em relação aos custos de produção?
- Você saberia informar a tiragem de cada uma das nove publicações (*Cadernos de Atividades*)? Ou qual foi a tiragem total dos 9 *Cadernos de Atividades*?
- Como foi a distribuição desses materiais? Cada aluno recebeu uma publicação? Cada participante de Terceira Idade recebeu uma publicação?
- Como foi a recepção dos professores participantes? Eles tiveram acesso ao material produzido antes da publicação? Como foi a recepção dos alunos e das pessoas da comunidade?
- Foi feita alguma avaliação das publicações após sua utilização por professores, alunos e pelo público da Terceira Idade?

- Como você avalia a experiência da produção desse material para a formação dos educadores do MHAB?

Sinta-se à vontade para fazer qualquer comentário, além do que foi perguntado sobre as publicações.

2 – Roteiro para entrevista com Vanessa Barboza de Araújo, ex-educadora do museu que participou da construção do Programa de Educação Patrimonial do MHAB

Inicialmente, informe, por favor, sua formação e sua função no MHAB na época da construção do programa.

1 - Como o processo de revitalização do MHAB se repercutiu na ação educativa realizada pela instituição?

2 - Como foi a construção do Programa de Educação Patrimonial? Você pode me contar quem participou da construção do Programa? Eram pessoas do setor educativo? Pessoas de outros setores do museu também participaram? Quem coordenou esse trabalho? Houve alguma consultoria externa?

3 - Quais são as principais referências teórico-pedagógicas do programa?

4 - Quais foram os principais desafios para a construção e a implementação do programa?

5 - O programa prevê produção de material educativo?

6 - Como você relaciona as propostas do programa com o contexto da época nos campos do patrimônio, da museologia e da educação?

7 - Qual a contribuição do programa para o MHAB como um museu de cidade?

8 - Como você relaciona o projeto *Onde mora a minha história?* com o programa?

9 - Aos olhos de hoje como você vê o programa e o projeto?

Sinta-se à vontade para fazer qualquer comentário, além do que foi perguntado sobre o programa.