

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Moroni Tartalioni Barbosa

O ensino de História nos Museus Paulistas: uma proposta pedagógica a partir do Projeto Lugares de Aprender da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
História, Política, Sociedade.

São Paulo

2010

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Moroni Tartalioni Barbosa

O Ensino de História nos Museus Paulistas, uma proposta pedagógica a partir do projeto Lugares de Aprender da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)

Mestrado em Educação

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Kazumi Munakata.

São Paulo

2010

Banca Examinadora

Às pessoas que ainda acreditam e lutam pela melhoria do ensino.

Agradecimentos

Agradeço a todos os professores que ao longo de minha formação aguçaram a vontade de aprender mais e me despertaram para o exercício de uma nobre profissão.

Sou grato aos professores do Departamento de História da PUC-SP por oferecerem mais dúvidas do que soluções e por estimularem novas empreitadas. Em especial, sou grato aos professores Álvaro Alegrette, Antonia Terra, Eduardo Bonzatto, Fernando Londoño, Helenice Ciampi e Lucilia Siqueira: a vocês meus sinceros agradecimentos. No Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, agradeço aos professores Luciana Giovanni, Circe Bittencourt e Carlos Giovinazzo Jr., pelos excelentes cursos e por darem voz aos alunos durante as aulas.

Com muito carinho agradeço à minha família pela força e presença nos momentos mais importantes de minha vida, sem vocês nada poderia. Mãe, agradeço a ti por me ensinar a lutar pelos meus sonhos. À minha segunda mãe, tia Clê, sou grato por sempre estar presente em nossas vidas. Ao meu pai sou grato por me ensinar a ser mais humano. Agradeço ao meu irmão pela amizade e companheirismo e por me ensinar a ver o mundo com outros olhos. À pequena Julinha, minha sobrinha, sou grato pelo simples fato de existir e de irradiar nossas vidas com luz e esperança. À Daniela, minha cunhada, sou grato por tornar nossa família mais alegre.

Agradeço à Camila “Branca”, minha companheira na vida, por tornar nosso mundo mais encantado. Sinto-me honrado em poder compartilhar com você sonhos e a realidade.

Aos amigos que cultivei na PUC-SP desde a graduação, agradeço ao Fernando “Gordo”, Ricardo “Risada” e ao Renato “Raul”, pelo companheirismo e pelos momentos de descontração regados à boa conversa, reflexões sobre a vida e sobre nossa profissão. Agradeço, ainda, aos casais de amigos Belmiro e Raquel, Anderson “Dinho” e Mariana, simplesmente pela presença. Todos vocês já fazem parte da minha história.

Aos amigos da Pós agradeço, especialmente, à Bianca Barbagallo Zucchi, que sem medir esforços fez o possível para me auxiliar na escrita e concatenação das ideias, com suas sugestões e críticas pertinentes e pontuais pude concluir minha pesquisa, muito obrigado. Ao André Luis Bis Pirola pelas conversas e por ser um entusiasta. Ao Daniel Mendes, Rodolfo Calil e Thiago Boim, parceiros no mestrado por terem compartilhado

todos os momentos difíceis encontrados ao longo desta curta passagem na Academia, sou grato por participarem deste momento de desenvolvimento profissional. Agradeço aos companheiros de Mestrado Anoel, Carla, Celso, Cláudia, Eduardo, Fernanda, Gisele, Henrique, Jorge e Lu, Maria Elena, Mônica Padial e Thatyana, por fazerem parte de meu cotidiano. Sem vocês todo esse processo ficaria mais árduo.

Agradeço, novamente, às professoras Dr^a. Circe Bittencourt e à Dr^a. Antonia Terra, pelas essenciais sugestões apresentadas durante o exame de qualificação, que contribuíram significativamente para o direcionamento desta pesquisa.

Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. Kazumi Munakata, pelos cursos ministrados e pela orientação. Suas duras palavras, em alguns momentos, foram fundamentais para que pudesse superar algumas de minhas limitações, sobretudo, a escrita.

Agradeço à “Grande” Betinha pelo bom humor e profissionalismo. Você, com certeza, merece o título de embaixadora oficial dos alunos do Programa de Pós Graduação em Educação: História, Política, Sociedade.

Agradeço à equipe da Gerência de Educação e Cultura da FDE, em especial, à Lizete Onesti, por contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa, fornecendo informações e dados importantes sobre o Programa Cultura é Currículo.

Agradeço ao CNPq pela bolsa concedida.

BARBOSA, Moroni Tartalioni. 2010. *O ensino de História nos Museus Paulistas: uma proposta pedagógica a partir do Projeto Lugares de Aprender da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientação Professor Dr. Kazumi Munakata.

RESUMO

Este trabalho se propõe a realizar a análise de um dos três projetos do programa *Cultura é Currículo*: o projeto *Lugares de Aprender*, que foi elaborado em consonância com as Diretrizes Curriculares propostas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no ano de 2008. Buscamos compreender, a partir da investigação dos materiais propostos no projeto *Lugares de Aprender*, quais conteúdos e metodologias foram oferecidos aos professores do Ensino Básico com a finalidade de nortear as práticas de ensino destes junto aos museus. Estabelecemos como critério para o exame dos materiais aspectos relacionados aos conteúdos e à materialidade. Além da análise dos materiais, propomos-nos a compreender o circuito de comunicação e implementação deste projeto mediante a investigação dos relatórios institucionais fornecidos pela FDE. O intuito deste procedimento foi verificar a prática dos professores junto aos museus e destacar a participação de diferentes agentes na consecução do principal objetivo destacado com este projeto: a aproximação entre escola e cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Propostas curriculares de São Paulo, Projeto Lugares de Aprender, Ensino de História em Museus.

ABSTRACT

This work aims at analyzing one out of three projects from the program named *Cultura é Currículo* (Culture is Curriculum): the project *Lugares de Aprender* (Places to Learn), elaborated according to the curricular guideline proposed by the Education State Secretary of Sao Paulo, in 2008. We tried to comprehend, by investigating the material proposed by the project *Lugares de Aprender*, which contents and methodologies were offered to Elementary School teachers, in order to guide their educational relations with museums. We have established as a criterion for examining the material aspects related to contents and materiality. Besides the analysis of the material, we tried to comprehend the communication lines and the implementation of the project, which was realized from institutional reports exams provided by FDE. The aim of this procedure was to check the teachers' practices with museums and detach the participation of different agents on the achievement of the main objective detached with this project: the colligation between school and culture.

KEY WORDS: Sao Paulo Curricular Proposals, Project *Lugares de Aprender*, History Teaching in Museums.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do fascículo Espaços, tempos e obras.....	56
Figura 2 – Capa do fascículo Patrimônios, expressões e produções.....	58
Figura 3 – Recorte da capa do fascículo Patrimônios, expressões e produções.....	58
Figura 4 – Encaminhamento das atividades com numeração.....	67
Figura 5 – Ilustração de um aluno.....	79
Figura 6 – Quadro Independência ou morte.....	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições Culturais parceiras do Projeto Lugares de Aprender na capital....	36
Tabela 2 – Instituições Culturais parceiras da FDE no interior divididas por Diretorias de Ensino e séries.....	37
Tabela 3 – Projeto Lugares de Aprender: quadro geral dos fascículos e dos projetos.....	39
Tabela 4 – Instituições culturais apresentadas no livreto Horizontes Culturais.....	46
Tabela 5 – Oficinas Culturais listadas na cidade de São Paulo e divididas por região.....	48
Tabela 6 – Casas de Cultura listadas na cidade de São Paulo divididas por região.....	49
Tabela 7 – Instituições apresentadas nos DVDs do Projeto Lugares de Aprender.....	52
Tabela 8 – Quantidade das imagens dispostas nos fascículos do Projeto Lugares de Aprender.....	59
Tabela 9 – Descrição das imagens do fascículo Espaços, tempos e obras.....	60
Tabela 10 – Descrição das imagens do fascículo Patrimônios, expressões e produções...	63
Tabela 11 – Acompanhamento dos técnicos da FDE nas visitas realizadas as Instituições Culturais no ano de 2008.....	99
Tabela 12 – Acompanhamentos dos técnicos da FDE nas visitas realizadas as Instituições Culturais nos meses de abril, maio e junho de 2009.....	99
Tabela 13 – Impressão e reimpressão dos materiais do Projeto Lugares de Aprender nos anos de 2008 e 2009.....	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008: interfaces entre escola e museu.....	06
2. Políticas Públicas Federais: o setor museológico.....	09
3. Políticas Públicas Estaduais: educação e cultura.....	12
4. Ensino: Memória, História e Patrimônio.....	13
CAPÍTULO 1 – O ensino de História nos museus.....	22
CAPÍTULO 2 – O programa Cultura é Currículo e sua proposta educativa: a intersecção entre as disciplinas de História e Arte.....	34
1. Os projetos: Escola em Cena e o Cinema vai à escola.....	34
2. O projeto Lugares de Aprender.....	35
2.1. O livreto Horizontes Culturais.....	40
2.2. Os DVDs	51
2.3. A análise dos fascículos.....	53
2.3.1. As capas.....	56
2.3.2 As imagens.....	59
2.3.3 A organização do texto.....	65
2.4. Os projetos pedagógicos do fascículo: Espaços, tempos e obras.....	68
2.4.1 Orientações para a visita à instituição cultural.....	76
2.5. Os projetos pedagógicos do fascículo: Patrimônios, expressões e produções.....	78
2.5.1. Orientações para a visita às instituições culturais.....	84
2.6. Os projetos e as possibilidades de ensino a partir das disciplinas de Arte e História.....	86

CAPÍTULO 3 – Os trabalhadores da educação do estado de São Paulo e o processo de elaboração, comunicação e implementação do Projeto Lugares de Aprender..... 91

1. Breve histórico e estrutura da FDE.....	91
2. As escolas da SEE-SP.....	96
3. Os relatórios técnicos elaborados pela equipe da GEC.....	98
4. Os relatórios de atividades elaborados pelas instituições culturais parceiras da FDE.....	103
5. As entrevistas com educadores de um museu histórico.....	105
6. Participação em HTPC.....	108

CONCLUSÃO..... 110**BIBLIOGRAFIA..... 116****ANEXOS..... 126**

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o programa *Cultura é Currículo*, mais especificamente o projeto *Lugares de Aprender*, que é um dos três projetos elaborados pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), órgão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), em parceria com a empresa Faber-Castell, no ano de 2008. O projeto tem o objetivo de tornar as experiências pedagógicas de alunos e professores da rede pública estadual paulista junto às instituições culturais mais significativas. Este programa oferece subsídios aos professores do Ensino Básico para realizarem visitas a diferentes espaços culturais, entre eles o museu. Portanto, nosso interesse é diagnosticar o modo como foi proposta a sistematização do ensino e da prática dos professores da rede estadual paulista no desenvolvimento de atividades exercidas junto aos museus e como tem sido implementado o programa nas escolas.

O desenvolvimento da presente pesquisa me fez lembrar experiências advindas da aproximação entre escola e os espaços museológicos que tive como aluno e como professor da disciplina de História no Ensino Fundamental II e Médio na rede pública estadual de São Paulo.

No decorrer de minha formação como aluno do Ensino Básico, tomei contato com diferentes disciplinas escolares, tais como: História, Geografia, Português, Matemática etc. No entanto, a disciplina de História me despertou um interesse diferenciado em relação as demais. Recordo com grande entusiasmo as visitas realizadas ao Museu do Ipiranga¹. Tal experiência pedagógica proporcionada pela escola favoreceu o meu contato com outro espaço que anunciava memórias e narrava a história de grandes personagens míticos, dos quais sobressaiam heróis e santos.

Na escola, cotidianamente, rituais ligados à prática da Educação Moral e Cívica reforçavam a História Nacional. Ao som do hino nacional, eram propagadas rimas marcadas pela ordem e disciplina desejáveis aos jovens cidadãos.

As duas experiências proporcionadas pela escola (as visitas ao museu e a exposição ao hino nacional) favoreceram o diálogo com a disciplina de História que, desde sua origem,

¹ O nome oficial do museu citado é Museu Paulista. A definição de Museu do Ipiranga utilizada no texto advém das memórias sobre minha experiência como aluno da rede pública estadual neste espaço.

no século XIX, teve como finalidade “desenvolver o espírito patriótico e nacionalista” (Bittencourt, 2008, p. 121). Ainda que no período de 1989 a 1992, durante meus estudos no antigo primeiro grau, a tônica do patriotismo e do nacionalismo fosse comum nas escolas públicas na cidade de São Paulo, o contexto histórico era outro².

Alguns anos depois, a situação havia se invertido, e pude acompanhar as visitas aos museus por uma outra perspectiva, pois ingressei na rede estadual de ensino paulista como professor. Lá, pude reavaliar a relevância das visitas feitas ao museu, e constatar que elas são, tradicionalmente, oferecidas pela escola como mero entretenimento ou como complemento ao currículo escolar, desconsiderando a abordagem sistemática feita a partir dos objetos museológicos, que deveriam proporcionar uma visão ampla e crítica sobre o espaço. A disposição física dos objetos, os critérios para seleção das obras ali encontradas, dentre outras questões realizadas nestes locais, poderiam ser analisadas com o intuito de desvelar motivações ideológicas e políticas propagadas nesse ambiente. Para tanto, atentava para a necessidade de contextualizar, desmistificar e problematizar como e por que foi construída uma determinada narrativa histórica no espaço museológico.

Diante destas inquietações, propus-me a realizar uma pesquisa que pudesse reavaliar as práticas de ensino de professores de História junto aos museus, estimuladas neste momento pelos fascículos do projeto *Lugares de Aprender*. É importante destacar que a pesquisa proposta se centrará na análise dos materiais direcionados aos professores do Ensino Fundamental II.

Deste modo, esta pesquisa pretende investigar, a partir dos materiais citados, as transformações propostas na relação escola e museu sugeridas pelas orientações metodológicas e pelos conteúdos dispostos nos fascículos analisados. Além disso, analisaremos o circuito de comunicação e implementação do projeto *Lugares de Aprender* a partir dos relatórios produzidos pela FDE.

² O Estado brasileiro passava por grandes transformações políticas, em 1985 chegou ao fim, durante o governo de João Figueiredo, o período marcado pela presença militar na direção política. A sociedade brasileira demonstrou o descontentamento com o regime militar, devido, entre outros motivos, à alta inflação e ao arrocho salarial. Os partidos políticos e as associações profissionais organizaram a sociedade em diferentes espaços de debates, com um objetivo comum: a abertura política no Brasil. A partir destas manifestações, foi possível a organização da Assembleia Constituinte, em 1987, que teria como finalidade a reformulação da Constituição brasileira, concretizada em 1988.

Instigado pela possibilidade de compreender a função social do museu na formação do público escolar, e da possível aproximação entre a escola e o museu, constatei a necessidade de fazer uma breve análise histórica com o intuito de compreender quando e como esta relação foi construída. Algumas perguntas que nortearam esta primeira investigação foram: quais são os objetivos de um museu? Quais justificativas foram apresentadas para encaminhar o público escolar aos museus? Estas perguntas levaram a outros questionamentos. Ao verificar que o ensino de História esteve intimamente associado às visitas contempladas nos museus, foi necessário questionar o que propriamente aproximava o museu da disciplina de História. Seria o fato de ambos lidarem com o passado? De utilizarem de algumas memórias selecionadas para que pudessem se perpetuar no tempo e oferecer elos de identificação social? De apresentarem parte da produção “cultural” humana em diferentes momentos históricos? Enfim, as finalidades sociais de ambos os espaços demonstravam-se particularmente bem próximas, apesar de não serem idênticas. No entanto, este não é o objetivo primário desta pesquisa. Esta digressão tem por finalidade compreender a dinâmica de aproximação entre escola e museu.

Para tentar responder estas indagações foi realizada a pesquisa em alguns periódicos, teses, programas curriculares e decretos com a finalidade de obter senão respostas, ao menos indícios que pudessem evidenciar as intenções da aproximação entre escola e museu. O breve levantamento histórico empreendido a partir destes pontuais questionamentos permitiu a elaboração do primeiro capítulo desta pesquisa.

Como dito anteriormente, o material selecionado para análise na presente pesquisa corresponde ao projeto *Lugares de Aprender: a escola sai da escola*. Este projeto é composto por cinco fascículos, subdivididos em ciclos e eixos temáticos, destinados aos professores do Ensino Básico. Além dos fascículos, foi elaborado um livreto intitulado de *Horizontes Culturais*, em que se pode verificar a disposição de informações referentes aos variados espaços culturais encontrados na cidade de São Paulo. E, somam-se ainda a estes materiais três DVDs elaborados em parceria com a TV Cultura, que apresentam informações sobre algumas instituições culturais participantes do projeto.

Entendemos que os materiais do projeto *Lugares de Aprender* fazem parte de um conjunto de medidas oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) que intenta subsidiar a prática docente no contato com diferentes instituições culturais.

Tais materiais serão analisados, tendo como premissa fundamental a análise dos conteúdos e da materialidade. Esta análise visa compreender a natureza das orientações transmitidas aos professores para que eles realizem o trabalho na sala de aula e nos museus. Nesse sentido, a análise buscará compreender de que maneira os materiais propostos auxiliam na prática docente, em especial, dos professores da disciplina de História. Aliás, outras perguntas buscarão ser respondidas, tais como: quais direcionamentos são propostos nos fascículos do projeto *Lugares de Aprender* para efetivar a aproximação entre a escola e o museu? Em que circunstâncias políticas o projeto é criado? Quais são as possibilidades de ensino possíveis de serem empreendidas pelos professores da disciplina de História? Quais transformações são ocasionadas pelo projeto na organização da escola e do museu?

Para tentar responder a estas perguntas, efetuaremos a análise do conteúdo dos fascículos sendo esta circunscrita à compreensão dos textos (metodologias, atividades e avaliações) e das imagens (mapas, fotografias, ilustrações etc.). Além disso, como já foi dito anteriormente, realizaremos a análise sistemática dos fascículos destinados ao Ensino Fundamental II. São eles: *Espaços, tempos e obras* e *Patrimônios, expressões e produções*. Observaremos nestes fascículos os projetos desenvolvidos, bem como suas justificativas, propostas pedagógicas e as atividades sugeridas para a consecução dos objetivos apresentados. A finalidade dessa análise é investigar a intersecção do texto e da imagem e, a partir daí, diagnosticar a configuração de um determinado modo de conceber e apresentar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e nos museus. É importante destacar que o procedimento de análise dos fascículos levará em consideração o direcionamento dado aos professores, uma vez que os materiais também são oferecidos aos educadores dos museus.

Quanto à análise da materialidade, observaremos as capas dos fascículos, destacando o material utilizado, as ilustrações e a diagramação interna destes. Além deste aspecto, é importante dimensionar os aspectos físicos dos fascículos, seu tamanho, número de páginas, características internas do material, papel utilizado, especificação das imagens dispostas (ilustrações, fotografias, quadros, mapas etc.) e a qualidade da impressão das imagens.

A partir da análise dos materiais referidos, temos como intuito compreender como e se os professores se apropriam desse material, se o material contribui para a formação docente e se pode subsidiar sua prática de ensino em museus.

A análise dos materiais do projeto *Lugares de Aprender*, bem como a investigação minuciosa nos fascículos *Espaços, tempos e obras* e *Patrimônios, expressões e produções* são apresentadas no segundo capítulo desta pesquisa.

Para empreender uma análise consistente do projeto e de sua efetividade, temos que considerar também toda a estrutura organizacional da SEE-SP e o circuito comunicacional pelo qual passa o projeto desde sua concepção até sua utilização em sala de aula pelo professor.

Para realizar esta análise, consideramos importante a entrevista com professores de História que pudessem relatar suas experiências em museus. Porém, no decorrer da pesquisa não encontramos professores de História que tivessem conhecimento do material analisado. Em função deste dado, optamos por realizar entrevistas com educadores de um museu histórico, com a finalidade de obter indícios da prática dos professores nos museus.

Além dessas entrevistas, foram analisados os relatórios de acompanhamento de visitas de professores da rede estadual de ensino paulista em diferentes espaços culturais. Nestes relatórios, elaborados pelos técnicos da FDE nos anos de 2008 e 2009, foram dispostas perguntas centrais para investigar a prática do educador do museu e do professor. Ainda foram analisados relatórios enviados pelos setores educativos das instituições culturais parceiras da FDE com a mesma finalidade. A análise destes materiais será apresentada no terceiro capítulo desta pesquisa.

Cabe frisar que o projeto aqui analisado está em consonância com as diretrizes curriculares postas pela SEE-SP, no ano de 2008, e faz parte do conjunto de medidas propostas à educação com o objetivo de elevar a qualidade de ensino e promover a democratização da cultura.

1. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008: interfaces entre escola e museu

Na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCSP) de 2008, o currículo é definido como espaço de cultura, “de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” (São Paulo, PCSP, 2008, p.13). Dessa maneira, os conteúdos e os saberes desenvolvidos nas escolas devem ter seus alicerces “no conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética” (São Paulo, PCSP, 2008, p.13), que possam promover a “cidadania cultural”. Deste modo, o currículo é concebido como “referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo do tempo” (São Paulo, PCSP, 2008, p.13).

Forquin (1992), ao refletir sobre a transmissão das heranças culturais efetuadas na escola, destaca a relevância desta iniciativa e nos alerta sobre as implicações de seleções efetuadas dentro da cultura.

Uma primeira evidência que se deve sublinhar é que a conservação e a transmissão da herança cultural do passado constituem inegavelmente uma função essencial da educação em todas as sociedades (pois ninguém pode se subtrair ao imperativo da perpetuação do mundo humano e da continuidade das gerações), é preciso prontamente admitir também que esta reprodução se efetua ao preço de uma enorme perda ao mesmo tempo que de uma reinterpretação e de uma reavaliação contínuas daquilo que é conservado. (...) de acordo com as épocas, as sociedades, os níveis de estudo, as clientelas escolares, as ideologias pedagógicas, o sistema de relações de forças entre grupos que buscam controlar as transmissões educacionais, não são os mesmos aspectos, os mesmos componentes da herança que dão lugar à referência, à interpretação ou à transmissão no contexto dos programas escolares. Acrescentaremos que a própria modalidade da relação escolar no passado aparece como eminentemente variável: aqui prevalecerá uma atitude “nostálgica”, que vem a valorizar o passado incondicionalmente; acolá, uma concepção “seletiva”, que supõe decantação, cristalização e consagração do melhor; em outra parte, ainda uma leitura “dinâmica”, que não considera o passado mais que como uma etapa (Forquin, 1992, pp. 29-30).

Ainda é destacada na apresentação da PCSP de 2008 a relevância da aprendizagem e das competências³ na organização do cotidiano escolar, o que, segundo a proposta, permitiria “ações entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade” (São Paulo, 2008, p. 9).

Ao tratar do desenvolvimento pessoal dos alunos, a Proposta Curricular é enfática ao afirmar que este se refere a:

Um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo sobre cada um, bem como atribuir significados pelos outros, apreender a diversidade e ser compreendido por ela, situar-se e pertencer. A educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade (São Paulo, PCSP, 2008, p. 11).

É possível identificar neste trecho a importância que a educação tem na formação identitária dos alunos. Para atingir esse objetivo, a SEE-SP elaborou diferentes programas e projetos pedagógicos, tal como o programa *Cultura é Currículo*. Este programa foi elaborado com a finalidade de oferecer aos alunos e aos professores a possibilidade de experimentar situações de aprendizagem pautadas nos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas do ensino básico, tornando-as mais significativas, tendo como palco diferentes espaços culturais.

Além destes aspectos, é importante ressaltar que a PCSP, ao tomar como referência “a complexidade da ambiência cultural, das dimensões sociais, econômicas e políticas, a presença maciça de produtos científicos e tecnológicos e a multiplicidade de linguagens e códigos do cotidiano” (São Paulo, PCSP, 2008, p. 11), amplia seus horizontes educacionais com a finalidade de atender ao grande e diversificado público escolar. Porém, como veremos no decorrer da pesquisa, a apresentação da multiplicidade de linguagens e códigos do cotidiano ficou circunscrita ao espaço urbano da cidade de São Paulo.

Desta forma, o programa *Cultura é Currículo* fundamenta-se na necessidade de inclusão social dos jovens justificando-se na possibilidade de realizar atividades pedagógicas em espaços culturais que permitam o desenvolvimento de múltiplas linguagens

³ As competências são definidas na PCSP como “modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser compreendidos das ações tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades” (São Paulo, PCSP, 2008, p.14).

e que promova a democratização cultural pela possibilidade de acesso e aprendizado dos alunos e dos professores em diferentes espaços culturais.

Como é explicitada na proposta, a apresentação das diferentes expressões culturais está intimamente ligada à “multiplicidade de linguagens e códigos” e uma das disciplinas do Ensino Básico responsável pelo desenvolvimento dos saberes desta área é a disciplina de Arte, ao lado das disciplinas de Educação Física e de Língua Portuguesa e de Literatura.

No caso da disciplina de Arte, é enfatizado que o “ensino de Arte não poder equivaler nem ao conhecimento histórico nem à mera aquisição de repertório, e muito menos a um fazer por fazer, espontaneísta, desvinculado da reflexão e do tratamento da informação” (São Paulo, PCSP, 2008, p. 36), embora sejam sugeridas análises sincrônica e diacrônica que pressupõem a utilização do método de análise histórico.

Além disso, quando a PCSP de 2008 define os pressupostos da disciplina de História e os caminhos possíveis para o desenvolvimento desta disciplina, indica:

partindo do momento presente, e valendo-se do valioso patrimônio de conhecimentos acumulados ao longo do tempo, a sala de aula, sob o comando do(a) professor(a), pode transformar-se em espaço privilegiado para se conceber uma nova estética do mundo (São Paulo, PCSP, 2008, p. 42).

Há, portanto, uma incongruência na definição dos objetivos das disciplinas de Arte e História. Se por um lado a definição dos pressupostos da disciplina de Arte afirma a impossibilidade desta disciplina equivaler ao conhecimento histórico, por outro, reafirma a necessidade de uma análise sincrônica e diacrônica usual na produção de tal conhecimento.

Já com relação à disciplina de História, as operações didáticas do professor devem levar a concepção de “uma nova estética do mundo”. Ora a palavra estética remete à percepção, por parte da disciplina de História, das condições e dos efeitos da produção artística na configuração de um dado contexto de produção.

É afirmado, mesmo que contraditoriamente, na PCSP de 2008, a relação intrínseca entre as disciplinas de Arte e História na produção do conhecimento escolar. Dessa maneira, fica perceptível a intenção em demarcar as fronteiras entre estas disciplinas.

É preciso considerar que a proposição de um programa que estimule a aproximação da escola junto as diferentes produções culturais humanas deve fundamentar-se em outras prerrogativas que favoreçam tal empreendimento. O programa *Cultura é Currículo*, como

veremos adiante, se apóia na reconfiguração de determinadas áreas da cultura, como é o caso específico dos museus.

2. Políticas Públicas Federais: o setor museológico

Em 2007, o então Ministro da Cultura Gilberto Passos Gil Moreira, ao se pronunciar publicamente sobre a Política Nacional de Museus (PNM), evidenciou o lugar estratégico destes espaços para o fortalecimento da cultura brasileira. No entanto, afirmou que, para o bom funcionamento dos museus, “o importante é que estejam vivos, que pulsem, consagrando o jogo de tradição e invenção que dialeticamente marca a construção da cultura brasileira” (Brasil, PNM, 2007, p. 9). É possível observar que a afirmação do ministro destaca um ponto importante e que coloca em questão dois conceitos: memória e história. A afirmação do Ministro Gil parece se fundamentar no pressuposto de que os museus, sobretudo, devem ser “lugares de memória”, não apenas “baús pessoais”, mas “referência e base para o futuro da cultura”.

Dessa forma, o Ministro da Cultura Gilberto Passos Gil Moreira, atento às nuances de seu contexto histórico e de seu cargo, ressaltou os investimentos realizados no setor museológico.

Após anos de redução progressiva dos investimentos federais no setor, elevamos para R\$ 23 milhões (em 2003) e chegando a R\$ 37 milhões (em 2006) o valor dos recursos destinados diretamente pelo MinC aos museus. Além disso, os investimentos por meio da Lei de Incentivo à Cultura cresceram de R\$ 21,5 milhões em 2003 para R\$ 82 milhões em 2006. Esta série de investimentos tem como alvos principais a preservação de acervos e prédios tombados; a modernização tecnológica e gerencial dos museus; o estímulo ao uso, pela população, dos acervos e espaços; e a criação de novas instituições. (Brasil, PNM, 2007, p.8).

O otimismo ressaltado pelo Ministro em relação ao crescimento de incentivo financeiro no setor museológico é dosado pela postura que assume em relação ao papel conferido aos museus. Ele acredita ser desejável que os museus cumpram seu papel junto à sociedade, atualizando e ampliando o diálogo com o público visitante, e diz:

Coloco boa parte da minha energia neste projeto, por reconhecer o lugar estratégico dos museus na cultura e considerar que esta área demanda um órgão próprio de gestão. Torço para que os nossos museus não tenham medo do novo, do público, do

diálogo, da atualização. Que não tenham medo de ser de todo mundo. Os museus são pontos de cultura e interessa tocá-los de acordo com a compreensão ampla do que chamei do-in antropológico (no caso, do-in museológico). Para além dos baús pessoais, os museus brasileiros devem cumprir papel de referência e base para o futuro da cultura. Que eles sejam música e poesia para nossos corpos, mentes e espíritos; que sejam os templos de todas as musas, e de todos nós. E que os brasileiros possam se orgulhar dos seus museus, novos e velhos. (Brasil, PNM, 2007, p. 11).

O Ministro, ao reconhecer “o lugar estratégico dos museus” e pontuar “que esta área demanda um órgão próprio de gestão”, acentua a relevância estratégica dos museus no cenário cultural brasileiro. Em conformidade aos dizeres do ministro, foi implementada a Lei de nº 11.906, de 20 de janeiro de 2009, criando o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), órgão federal atrelado ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Possivelmente, a criação do IBRAM decorra da extinção da Secretaria de Patrimônio, Museus e Artes Plásticas ocorrida em 2003. O IBRAM tem respaldo e autonomia para propor e implementar programas para o setor, estabelecer normas, padrões e procedimentos incentivando o aprimoramento dos museus e de seus trabalhadores. Em suma, surge com a finalidade de ser um órgão federal atento às políticas desenvolvidas no setor museológico.

Em consonância com os objetivos anunciados pelo Ministro da Cultura, foi desenvolvido o Plano Nacional de Cultura (PNC) em 2008. Em um dos diagnósticos do setor cultural, constatou-se que:

Na atualidade, como reação a esse processo de homogeneização cultural induzida em âmbito local e mundial, surgem iniciativas voltadas para a proteção e afirmação da diversidade cultural da humanidade. Tal perspectiva pressupõe maior responsabilidade do Estado na valorização do patrimônio material e imaterial de cada nação. Por essa ótica, a fruição e a produção de diferentes linguagens artísticas consolidadas e de múltiplas identidades e expressões culturais, que nunca foram objeto de ação pública no Brasil, afirmam-se como direitos de cidadania. Nesse contexto, reconhece-se hoje a existência de uma economia da cultura que, bem regulada e incentivada, pode ser vista como um vetor de desenvolvimento essencial para a inclusão social através da geração de ocupação e renda. (Brasil, PNC, 2008, p. 30)

A ação do Ministério da Cultura tem se traduzido, sobretudo, na criação de órgãos reguladores de diferentes setores que atuam na área cultural, sendo a principal recomendação transmitida por este Ministério, que são órgãos devam estar atentos à

diversidade cultural. O intuito destas iniciativas é de estimular a difusão da cultura e o desenvolvimento de um setor importante para a economia. Os museus têm sido considerados instituições fundamentais para realização dessa empreitada.

Um dos principais pontos levantados no PNC diz respeito ao precário acesso aos bens e equipamentos culturais, como podemos verificar abaixo:

Os indicadores de acesso a bens e equipamentos culturais no Brasil refletem conhecidas desigualdades e estão entre os piores do mundo, mesmo se comparados aos de países em desenvolvimento. Apenas uma pequena parcela da população brasileira tem o hábito de leitura. Poucos frequentam teatros, museus ou cinemas (Brasil, PNC, 2008, p. 11).

O PNC pretende, portanto, regular e incentivar o setor cultural, tendo em vista que seu pleno desenvolvimento, além de garantir a preservação da diversidade cultural brasileira, pode viabilizar a democratização da cultura⁴, promovendo a cidadania. Na Política Nacional de Museus apresentada em 2003, a preocupação se resumiu a superar as limitações de acesso às instituições e bens culturais. O objetivo central apresentado naquele momento era:

Promover a valorização, a preservação e a fruição do patrimônio cultural brasileiro, considerado como um dos dispositivos de inclusão social e cidadania, por meio do desenvolvimento e da revitalização das instituições museológicas existentes e pelo fomento à criação de novos processos de produção e institucionalização de memórias constitutivas da diversidade social, étnica e cultural do País (Brasil, PNM, 2003, p. 8)

Dessa maneira, as políticas públicas voltadas à cultura têm incentivado a consolidação de instituições culturais com a finalidade de viabilizar a democratização cultural. Essas ações têm estimulado a aproximação entre instituições culturais e instituições educacionais, especificamente no Estado de São Paulo.

⁴ A democratização da cultura tem sido tratada pelo poder público federal e estadual, sobretudo, sob o enfoque do acesso da população às instituições culturais. Diferentes instituições culturais, públicas e privadas, têm estimulado o acesso ao público, valorizando iniciativas como: entradas gratuitas, disponibilização de transporte e alimentação, como tentativa de superar as condições geográficas e socioeconômicas da população. No entanto, a democratização cultural dos valores e das diferentes expressões culturais vem se desenvolvendo de forma cadenciada. Um exemplo da democratização cultural pode ser evidenciado na valorização das intervenções de grafiteiros junto ao espaço urbano. Anteriormente estas expressões individuais e coletivas eram desvalorizadas, estereotipadas e marginalizadas.

3. Políticas Públicas Estaduais: educação e cultura

O Estado de São Paulo, atento às recomendações propostas no PNC e pela Política Nacional de Museus, elaborou o programa *Cultura é Currículo*, que prevê o contato de professores e alunos da rede estadual paulista de ensino, junto aos espaços culturais localizados no Estado. O programa está circunscrito aos setores com maior defasagem cultural de acesso, conforme foi explicitado no PNC, “teatros, museus ou cinemas” (Brasil, PNC, 2008, p. 11).

Esta iniciativa aproximou as Secretaria de Estado da Educação da Secretaria de Estado da Cultura ao estabelecer parcerias entre escolas e instituições culturais, tal como o museu.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ao considerar as novas políticas postas ao setor cultural e as orientações propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996⁵, criou o Programa *Cultura é Currículo* por meio da Resolução 19, 13/03/09⁶, ofertando-o a toda rede de ensino paulista. O Programa elaborado pela FDE começou a ser distribuído nas escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo no ano de 2008, somente para aquelas escolas que assinaram o termo de compromisso estabelecido pela FDE, ou seja, aquelas que se comprometeram em capacitar nas escolas professores para desenvolverem as atividades propostas pelos materiais deste programa.

A proposta deste programa e, especificamente do projeto *Lugares de Aprender*, é planejar atividades pedagógicas com a finalidade de tornar a visitação do público escolar aos museus uma experiência mais significativa. No entanto, é preciso especificar as implicações do uso destes espaços como ferramentas de ensino-aprendizagem.

⁵ A LDB de 1996 prevê no artigo 3º que o ensino deverá ser ministrado tendo como princípios a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento a arte e o saber”; “valorização da experiência extra-escolar”. No artigo 26º é previsto um currículo nacional composto por uma base comum e diversificada conforme as características regionais. No § 2º do mesmo artigo ao discorrer sobre o ensino de Arte menciona: “(este) constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Já no § 4º ao mencionar sobre o ensino de História é definido: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”. Já nos PCN's é previsto o trabalho pedagógico com temas transversais, como por exemplo, pluralidade cultural.

⁶ Embora o Programa *Cultura Currículo* tenha sido iniciado em 2008, somente em 13/03/2009 foi promulgada pela SEE-SP sua Resolução.

4. Ensino: Memória, História e Patrimônio

Como o projeto *Lugares de Aprender* tem favorecido o contato com os museus, acreditamos ser importante explicitar as problemáticas inerentes ao ensino desenvolvido nestes espaços. Para tanto, discorreremos brevemente sobre conceitos que acreditamos serem centrais no trabalho empreendido por professores da disciplina de História nos museus. São eles: memória, história e patrimônio.

A memória tem sido utilizada recorrentemente na contemporaneidade para demarcar posições estratégicas no cenário político, para situar e formar os cidadãos no contexto social no qual estão inseridos e, conseqüentemente, para contribuir para construção de suas referências identitárias (Laville, 2005).

Já no século XIX, a memória era difundida, no caso do Brasil, à sociedade sob ação de diferentes órgãos. Na escola, por exemplo, a memória era difundida, fundamentalmente, pela disciplina de História por meio dos manuais didáticos. Além das escolas, podemos destacar a ação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), dos museus, entre outras instituições que agiam de maneira articulada para referendar uma única memória, uma única identidade para a recém criada nação.

Dosse (2003), ao refletir sobre o uso de conceito de memória, recorrente no fazer historiográfico, salienta que “toda uma memória coletiva constrói-se então em torno de uma vontade política, a dos reformadores do Estado” (Dosse, 2003, p. 265). Dessa maneira, o autor destaca que toda construção histórica pautada na memória do Estado estabelece um marco de origem no qual se funda a civilização em direção ao seu desenvolvimento.

O autor destaca que não é possível que o historiador, a partir de seu recorte arbitrário, fique imune às influências de seu tempo, das vivências que condicionam sua vida e seu ofício. A proposta de Dosse (2003) consiste na superação da dicotomia entre memória e história.

Dosse (2003) ressalta a importância da história para articular possíveis aproximações junto ao conceito de memória com a finalidade de compreender “a metamorfose dessa memória” bem como “o acontecimento efetivo em seus estreitos limites temporais” (p.284). Não se trata, portanto, de construir narrativas históricas pautadas em memoriais, como foi recorrente durante longo período na historiografia para afirmar mitos

fundadores das nações, mas, sim, de recolocar o debate sobre memória em outra perspectiva, a fim de que possam ser empreendidas análises que busquem estabelecer relações entre história e memória na construção de um saber histórico lúcido. Dessa maneira, o autor atualiza o debate e adverte sobre a fugacidade despertada em alguns historiadores de projetar uma ciência puramente objetiva, dissociada das motivações ideológicas.

O autor conclui que é preciso evitar na relação história e memória “o impasse ao qual uma grande separação conduz” e também adverte sobre “a fusão dessas duas dimensões” (Dosse, 2003, p. 286). A contribuição desse autor é de extrema importância para balizar as análises históricas que pressupõe aproximação entre história e memória.

Dessa forma, a análise de Dosse (2003) afasta-se das concepções de Pierre Nora (1993) que trabalhou com uma certa negatividade da memória concebendo-a como oposta à história:

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por 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, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. (...) A memória é sempre suspeita para a história, cuja verdadeira missão é destruí-la e a repelir (Nora, 1993, p. 9)

Para Nora, a história deveria ser puramente objetiva. Todavia, as contribuições de Nora não podem ser totalmente desprezadas, sua contribuição para o debate entre história e memória auxiliou muitos historiadores, no decorrer da década de 1970 e 1980, a tratarem criticamente a memória, entendendo-na como um dos elos com as tradições inerentes às diferentes instituições: Estado, escola, família etc. Dessa forma, o autor inaugurou na análise historiográfica um campo de estudo que se centrou na análise crítica da memória, desvelando suas implicações ideológicas. Sua análise precisa ser contextualizada, o autor, no momento em que veicula a ideia da história como sendo puramente científica, busca demarcar o espaço de atuação dos historiadores que, naquele momento, vinham sofrendo inúmeras críticas quanto à objetividade de seus métodos de análise. Portanto, as ideias e concepções de Nora auxiliaram amplamente os historiadores, não apenas em conceber

criticamente a memória, mas, a partir das noções propostas pelo autor, foi possível ampliar as reflexões sobre a memória, assim como o fez François Dosse, ao afirmar a impossibilidade de dissociação entre história e memória e de propor uma análise histórica sobre a constituição da memória.

Christian Laville (2005), atento aos usos da memória no espaço educacional, elaborou importante artigo denominado *Em educação histórica, a memória não vale a razão!*. O autor alerta-nos para o fato de que, a partir do desfecho da Segunda Guerra Mundial, aparentemente “a idéia de cidadão-participante substituiu a do cidadão súdito” (Laville, 2005, p. 15).

François Dosse constatou, a partir da década de 1970, o enfraquecimento das grandes narrativas históricas e o surgimento das múltiplas memórias, anteriormente dissimuladas na história homogeneizadora peculiar aos estados nacionais, durante os séculos XIX e XX. Segundo Dosse,

O desmoronamento do caráter unitário e linear da história-memória do Estado Nação, suscitou, desde os anos setenta uma profusão de memórias plurais afirmando as suas singularidades e uma riqueza mantida por longo tempo em uma existência subterrânea (Dosse, 1998, p. 10 *apud* Laville, 2005, p. 18).

Estes autores constatarem que, a partir do declínio das grandes narrativas históricas apoiadas na memória do Estado Nacional, foi possível pensar em um novo ideal pedagógico calcado no “pensamento histórico” que seria politicamente mais democrático e apropriado para o “exercício autônomo e competente das responsabilidades cívicas” (Laville, 2005, p. 15).

Porém, Laville apresenta um exemplo de como o pressuposto da noção de democratização tem dissimulado e efetivado estratégias políticas maniqueístas levadas a cabo pelo Estado francês:

a democratização não seria um convite para desenvolver nos alunos capacidades de pensamento autônomo e de participação social consciente, mas antes, um meio que facilita a difusão da mesma memória nacional a todos. (Laville, 2005, p. 29).

O autor continua sua explanação apresentando um relato revelador:

O alto funcionário responsável pelo empreendimento testemunha isso quando escreve: 'Talvez, tenhamos hoje a chance histórica de dar a mesma memória a todos'. Ele acrescenta que formar cidadãos na França é formar franceses e que, para isso, 'é preciso dar lhes um patrimônio, uma memória Comum' (Laville, 2005, p. 29).

Já Guarinello (1994) constata que a memória é uma forma de ação, uma ação representativa que põe em jogo a possibilidade de construção de diferentes sentidos dos diferentes grupos sociais. Este autor define o conceito de memória como sendo:

Um substrato repositório dos produtos de nosso passado que sobrevivem no presente, condição mesma do tempo presente. É a trama dos vestígios, oriundos de diferentes épocas e condições de produção que constitui a espessura mesma daquilo que existe, como cristalização e permanência do que não morreu, daquilo que nos liga aos mortos na medida em que sobrevive no presente (...). A memória é uma reflexão sobre o passado, um debruçar-se sobre esses vestígios presentes para selecioná-los, agregá-los, condensá-los, destrinchando a espessura temporal do agora, para dar sentido, não tanto ao passado, como ao próprio presente (Guarinello, 1994, pp. 187-188).

Esta definição de memória exposta por Guarinello consubstancia a memória aos bens materiais oriundos do passado. Esses bens são identificados ao patrimônio histórico.

Segundo Oriá (2006), o patrimônio histórico cultural pode ser dividido em três grandes categorias, a saber:

Em primeiro lugar arrola os elementos pertencentes à natureza, ao meio ambiente. Nesta categoria, podemos citar os rios, os peixes desses rios, os vales e montanhas que circundam tais rios etc., enfim, são os recursos naturais – o chamado habitat natural.

A segunda categoria de bens culturais refere-se ao conhecimento, às técnicas, ao saber e ao saber-fazer, compreendendo, pois, toda capacidade de sobrevivência do homem em seu meio ambiente. Esta categoria inclui os elementos não tangíveis do patrimônio cultural.

Já o terceiro grupo de elementos é considerado o mais importante de todos, pelo fato de reunir os bens culturais propriamente ditos, que englobam toda sorte de coisas, objetos, artefatos, obras e construções obtidas a partir do próprio meio ambiente e do saber-fazer humano.

Podemos, pois, concluir que o chamado patrimônio cultural engloba tanto o histórico como o ecológico, o artístico e o científico (Oriá, 2006, p. 133).

A preservação e seleção desses bens patrimoniais têm seu aporte no presente, sobretudo, nos museus. Por isso, torna-se importante refletir sobre a política patrimonial

desenvolvida no Brasil. A partir da elucidação desta política, poderemos compreender melhor os critérios utilizados para selecionar dentro do grande repertório cultural brasileiro seus melhores exemplos.

É conhecido o uso político feito do patrimônio histórico desde o final do século XVIII, durante o processo de formação dos Estados Nacionais europeus. Semelhantemente no Brasil, o patrimônio foi utilizado com o intuito de pedagogizar uma determinada noção de história a ser transmitida à sociedade com a finalidade de criar as matrizes identitárias e culturais brasileiras.

O primeiro dispositivo legal que evidenciou a preocupação do Estado com o patrimônio histórico foi o Decreto nº 25, de 30 de novembro de 1937. O decreto definia o patrimônio histórico e artístico nacional da seguinte forma:

Art. 1º. Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

O Decreto sinalizou a importância da preservação do patrimônio nacional por meio do estatuto do tombamento. O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)⁷, órgão público responsável por inventariar, tombar, fiscalizar e proteger o patrimônio histórico também foi instituído pelo decreto.

O Decreto ainda previu que só seria considerado patrimônio histórico e artístico nacional se fosse inscrito em um dos cinco Livros do Tombo: Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico; Histórico; Belas Artes; Artes Aplicadas. Esse preceito demonstra que a definição de critérios para ser reconhecido algo como patrimônio histórico caberia aos agentes do Estado.

Num primeiro momento (1937-1979), conhecido como “fase heróica” (Gonçalves, 2002; Fonseca, 2005), o SPHAN esteve sob a direção de Rodrigo Melo Franco de Andrade. Esse jurista desempenhou uma política patrimonialista, marcada, fundamentalmente, pela

⁷ O SPHAN ao longo de sua existência modificou seu nome. Em 1946 o SPHAN passou a denominar-se Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN). Em 1970 o DPHAN passou a ser chamado de Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Em 1979 o IPHAN foi dividido em duas agências: a Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e do Fundo Nacional pró-Memória (FNpM). Em 1990 foi extinto o IPHAN e a FNpM sendo criado em substituição a estes órgãos o Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (IBPC). Em 1994 o IBPC voltou a ser chamado de IPHAN.

preservação dos bens materiais imóveis, que exemplificavam, principalmente, a arquitetura religiosa colonial (igrejas barrocas), edificações (casas grandes, sobrados, forte militares), além de incentivar a produção de esculturas, monumentos e museus que seguiam a mesma tendência de representação histórica referendando mitos, heróis luso-brasileiros e grandes empreendimentos nacionais (guerras e conquistas).

Essa política patrimonialista se caracterizou, pela demasiada valorização do aspecto monumental (imponência e estética) do patrimônio histórico. A política patrimonial difundida pelo SPHAN, sobretudo nesse primeiro momento, voltou-se para a construção de um ideário civilizacional do Brasil, predominantemente marcada pela proeminência portuguesa e dos ilustres luso-brasileiros diante de seus feitos primordiais em território pagão.

Em contrapartida, em 1936, o então Secretário da Cultura da cidade de São Paulo, Mário de Andrade, elaborou o anteprojeto de criação do SPHAN, a pedido do Ministro de Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema. A concepção de patrimônio histórico do então Secretário Mário de Andrade pretendia ampliar a esfera de abrangência das políticas patrimoniais, ressaltando a importância do inventário do patrimônio imaterial. Segundo Nogueira (2007), Mário de Andrade dividiu o patrimônio histórico em:

Oito categorias de arte que fundamentam sua concepção de patrimônio, incluía, entre arte arqueológica e a arte ameríndia, os fetiches, instrumentos de caça, de pesca, de agricultura, indumentárias, vocabulário, cantos, lendas, magias e culinária. Entre as manifestações da arte popular definia os fetiches, cerâmica em geral, indumentárias, arquitetura popular, cruzeiros, capelas e cruzeiros mortuários de beira-de-estrada, jardins, paisagens, música popular, contos, histórias, lendas, superstições, medicina, receitas culinárias, provérbios, ditos, danças dramáticas. (Nogueira, 2007, p. 258).

Esta definição sugerida por Mário de Andrade, já na década de 1930, salientava a importância do inventário das manifestações populares, que somente seria retomada na década de 1970, na gestão de Aloísio Magalhães no SPHAN.

Num segundo momento da ação do SPHAN, já sob a direção de Aloísio Magalhães, a partir de 1979, as políticas direcionadas ao patrimônio histórico e artístico foram acrescidas por uma nova perspectiva histórica e retórica, em que se destacava a diversidade cultural brasileira. Nesse contexto, sobressaíram as noções de folclore de diferentes regiões

do Brasil, bem como foram retomadas as tentativas do órgão preservacionista em inventariar as manifestações populares.

Segundo Gonçalves (2002), ao analisar os discursos e as ações dos órgãos responsáveis pelas políticas patrimoniais, desenvolvidas por Rodrigo Melo Franco de Andrade e por Aloísio Magalhães, aponta que estas têm sua própria historicidade, pois pretenderam construir a identidade nacional brasileira, atrelada a noção de civilização e de progresso.

Reis (2007), ao investigar as contribuições historiográficas de diferentes autores que refletiram sobre a história do Brasil, destacou que o modo de construção da identidade nacional deveria ser problematizada, pois:

Não é uma ontologia, que só seria o congelamento do passado em uma homogeneidade artificial. A identidade nacional brasileira é “histórica”, isto é, (re)construída em cada presente, em uma relação de recepção e recusa de passados e de abertura e fechamentos aos futuros. (Reis, 2007, p. xviii).

Assim como Reis (2007) sinalizou a importância de historicizar a construção da identidade nacional, Gonçalves (2002) afirma que o conceito de patrimônio histórico tem sido constantemente reinventado conforme as circunstâncias históricas e os discursos que os pretendem fundamentar.

A abrangência do conceito de patrimônio histórico tem oscilado entre a valorização de aspectos nacionais e (ou) de aspectos regionais, entre a unidade e a diversidade cultural, entre o aspecto material e o imaterial. Portanto, podemos inferir que o patrimônio histórico (vestígios materiais, imateriais e ecológico) tem sido utilizado pelo Estado como fonte que atesta o passado a partir dos discursos do presente.

Nesse sentido, o patrimônio histórico possibilita colocar em diálogo passado e presente, se apoiando, sobretudo, nas produções materiais de determinados grupos sociais que atribuem certa simbologia e lhe dão autenticidade. Além disso, o patrimônio histórico pretende consagrar um processo histórico, conferindo-lhe continuidade e dissimulando as contradições.

Os museus têm exercido função fundamental na divulgação do patrimônio histórico e cultural. Estes espaços institucionalizados apresentam objetos, artefatos, entre outros documentos, que compõem coleções organizadas que atestam uma certa narrativa histórica.

Para efetivarem sua tarefa, preocupam-se, sobretudo, com a recepção e percepção do patrimônio histórico e cultural disposto no espaço museológico. Essa constatação nos leva a uma questão inerente ao patrimônio: seu pressuposto pedagógico. Fonseca (2005), ao refletir sobre a recepção e percepção do patrimônio tombado pelo Estado, constata que a dinâmica social de apropriação ocorre em dois sentidos:

O primeiro, no da mutabilidade de significações e valores atribuídos a um mesmo bem em diferentes momentos históricos – mudança que diz respeito inclusive às próprias concepções do que seja histórico, artístico, etc., segundo no da multiplicidade de significações e de valores atribuídos, em um mesmo momento e um mesmo contexto, a um mesmo bem, por grupos econômica, social e culturalmente diferenciados. (Fonseca, 2005, p. 44).

Gonçalves (2002), ao ponderar sobre o patrimônio cultural, afirma que este não é simplesmente composto por coleções de objetos e estruturas materiais. É antes produzido por discursos que o legitimam. Portanto, para o autor, o patrimônio está intimamente relacionado aos discursos políticos que o constituem. Nesse sentido, os discursos políticos produzidos realizam os ajustes necessários atribuindo sentido ao patrimônio. No entanto, não existe consenso, nem um único discurso. O patrimônio pode ser compreendido sob dois aspectos: da “monumentalidade” e do “cotidiano”. Gonçalves (2002) define patrimônio cultural como sendo:

Uma vasta coleção de fragmentos, na medida em que seus componentes são descontextualizados, retirados dos seus contextos originais, no passado ou no presente, e reclassificados na categoria das ideologias culturais que informam as políticas oficiais de patrimônio. Sua integridade não é presente e positiva, mas uma integridade necessariamente perdida, situada numa dimensão distante no tempo ou no espaço. Os fragmentos que o compõem são metonímias de uma totalidade temporal ou espacialmente longínqua: o passado, o futuro, a cultura brasileira, a identidade brasileira, a civilização, a tradição, a diversidade cultural, etc. Eles representam, ao mesmo tempo, continuidade e descontinuidade. (Gonçalves, 2002, p. 106).

Para Gonçalves (2002), o patrimônio cultural, por ter “seus componentes descontextualizados”, necessita dos discursos ou “ideologias culturais” para fundamentar as noções de nação, cultura e civilização que são concebidas como transcendentais na narrativa do patrimônio.

Gonçalves (2002) expôs que durante um longo período (1930-1979) as políticas públicas que tratavam do patrimônio foram diretivas e pouco se propuseram ao diálogo e às negociações junto à sociedade, fato este que acarretou no distanciamento social sobre a construção e institucionalização do patrimônio e da memória. Estas políticas, restritivas e pontuais, elegeram dentre as três categorias de patrimônio a que contempla os bens materiais como principal referência ao patrimônio histórico. Isso demonstrou que a complexa sociedade brasileira foi reduzida a um denominador comum, legitimando uma história, um patrimônio e uma memória que, por consequência, silenciavam vozes dissonantes.

Tal empreendimento impactou em nossa sociedade de diferentes formas, produzindo uma realidade social avessa e contraditória e, ao mesmo tempo, convergente, por tentar reunir diferentes tramas sociais num discurso “democrático”, que buscou a gênese da nação, e que pressupôs “transformar o outro no mesmo, o diferente no idêntico, o que está disperso no que vem a ser concentrado, o que existe sem fronteiras em uma entidade dotada de fronteiras bem delimitadas” (Gonçalves, 2002, p.79). Dessa maneira, os diferentes costumes e práticas sociais foram sendo condensados em uma única referência, termo que designa conforme Arantes:

(...) a realidade em relação à qual se identifica, baliza ou esclarece algo. No caso do processo cultural, referências são as práticas e os objetos por meio dos quais grupos representam, realimentam e modificam a sua identidade e localizam sua territorialidade (Arantes, 2001, pp. 130-131).

À luz destes autores, pretendemos analisar os fascículos do projeto *Lugares de Aprender* direcionados aos professores do Ensino Fundamental II e compreender as noções de cultura e patrimônio privilegiadas nestes materiais, bem como compreender as implicações destes materiais na reestruturação das práticas dos professores da disciplina de História.

CAPÍTULO 1

O Ensino de História nos Museus

A relação entre escola e museu remonta ao final do século XIX. Desde a criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, a produção historiográfica brasileira fundamentou não apenas os conteúdos a serem ministrados nas aulas de História, a partir da adaptação dos conteúdos e temas veiculados na obra referencial de Francisco Adolfo Varnhagen, intitulada *História geral do Brasil*, escrita em 1850. Mas também, foi por meio do IHGB que se tornou possível a organização dos primeiros museus criados no Brasil. As orientações historiográficas do IHGB foram predominantes até 1931, pois desde sua fundação até esta data, o órgão atuou de maneira isolada como único centro de estudos históricos brasileiro.

Dito isto, é importante destacar que as orientações dos pesquisadores deste órgão estavam intimamente associadas aos ideais propagados no período imperial do Brasil. Deste modo, o IHGB desempenhou função importante na construção da história brasileira fundamentada a partir da colonização portuguesa. Os eventos ressaltados nos tratados históricos difundiram a ideia de uma história cronológica evolutiva, tendo seu marco no empreendimento colonizador português na América. A partir desta delimitação, conseqüentemente, uma cultura sobressairia em meio à multifacetada população brasileira.

Como já foi dito, a produção historiográfica do IHGB contribuiu significativamente para delinear não apenas os conteúdos a serem apreendidos na disciplina de História, mas, também, para fundamentar uma perspectiva embrionária da museologia na definição da organização dos acervos. Mário Barata, no artigo *Origem dos museus históricos e de arte no Brasil*, publicado em 1986 na *Revista do IHGB*, destaca que o IHGB criou de maneira pioneira o primeiro museu histórico no Brasil, em 15 de dezembro de 1850. Os objetos recolhidos tinham como finalidade compor a coleção que fundamentaria a história do Brasil.

Diante destas observações, podemos supor que num primeiro momento, tanto os conteúdos da disciplina de História, quanto a organização dos museus foram norteados pela mesma matriz. Posto isto, é importante destacar quais foram os principais objetivos do IHGB naquele momento. Para tanto, recorreremos às ideias lançadas por José Carlos Reis:

O projeto do IHGB era geográfico e histórico. Geográfico, teria a tarefa de situar as cidades, vilas, rios, serras, portos, planícies; de conhecer e engrandecer a natureza brasileira, seu céu, clima, matas, riquezas minerais, flora e fauna; de definir os limites do território. Histórico, deveria eternizar os fatos memoráveis da pátria e salvar do esquecimento os nomes dos seus melhores filhos. Para isso, deveria coletar e publicar os documentos relevantes para a história do Brasil, incentivar estudos históricos. (...) O IHGB será o lugar privilegiado da produção histórica durante o século XIX, lugar que condicionará as reconstruções históricas, as interpretações, as visões do Brasil e da questão do nacional (Reis, 2007, p. 26).

Assim, os museus iriam servir ao Governo Imperial para que este pudesse difundir seus ideais a restrita sociedade daquele período. O Governo vislumbrava nos museus a possibilidade de oferecer:

ao homem uma consciência melhor de si, os museus vão abrir amplamente suas portas à História que, por sua vez penetrará rapidamente nele. Os chefes de Estado, os governos vão se servir deste meio para modelar a alma dos cidadãos, e o museu de história estará estreitamente ligado à política ao longo de todo o século XIX (Bazin, 1982, p. 225 *apud* Brefe, 1999, p. 21).

Os museus, no contexto do século XIX, cumpriram papel fundamental para construção do modelo ideal da Nação. Brefe (1999), ao investigar a reorganização do Museu Paulista diante da gestão de Affonso d'Esgragnolle Taunay, nos informa que, assim como este museu, os demais museus históricos podem ser considerados como:

templos profanos da exaltação da nação, onde cada cidadão pode experimentar o sentimento de pertencer a uma dada identidade nacional. Mais do que em qualquer outro tipo de museu, estes voltados para a celebração da história nacional pretendem funcionar como lugares privilegiados de instrução pública e de difusão de padrões identitários (Brefe, 1999, p. 31).

No caso específico do Brasil, o primeiro museu criado com a finalidade pedagógica data do ano de 1883 e foi denominado de Museu Pedagógico Nacional ou Museu Escolar Nacional, localizado na Província do Rio de Janeiro. Este museu teve como objetivo “revelar o estado atual do ensino primário em todos os graus, por meio de uma exposição permanente, onde a história e dados estatísticos do ensino do Brasil seriam mostrados ao público” (Misan, 2005, p. 98) e “ser um centro de aperfeiçoamento constante de professores, com exposições de novos recursos didáticos, materiais de ensino e biblioteca com acervo sobre as publicações internacionais pedagógicas” (Bittencourt, 1993, p. 251).

Com a criação deste museu, foi inaugurado no Brasil o primeiro centro de informações sobre o ensino, tão necessário devido à parca formação dos docentes da instrução primária, bem como pela ausência de outros recursos pedagógicos que subsidiassem o trabalho do magistério no período (Bittencourt, 1993). Embora esta medida sugerisse a preocupação do Estado com relação à educação, Bittencourt (1993) nos alerta que esta iniciativa ficou restrita aos centros mais populosos ou em desenvolvimento econômico.

Seguindo a mesma perspectiva inaugurada pelo Museu Escolar Nacional em 1883, são criados outros museus, tais como: o Museu Pedagógico do Pedagogium (1890) e o Museu Pedagógico Central (1929), ambos no Rio de Janeiro.

Com relação à aproximação entre a educação escolar e os museus, a Reforma Francisco Campos, de 1931, sugeriu mudanças significativas no que tange o ensino de História. Uma das características desta Reforma, como explicita Hollanda (1957), era proporcionar experiências pedagógicas que contribuíssem para a aprendizagem dos alunos e que permitissem despertar o espírito crítico, além de incentivar o trabalho autônomo dos jovens. Recomendavam-se algumas propostas para a realização de tal tarefa:

Para que o trabalho do aluno seja autônomo, deve o professor encarregá-lo de coligir, fora da aula, os fatos históricos referidos no manual de história ou, de preferência, os que se encontram em forma de fontes, isto é, em biografias, descrições de viagens, poesias, novelas, romances, documentos históricos ou trecho dos grandes historiadores. Os assuntos dados ao aluno para ler e dêles fazer uma exposição sucinta devem, tanto na forma como no conteúdo, ajustar-se à idade mental daquele e seguir, quanto ao modo de serem tratados, o ponto de vista assinalado pelo professor. É também utilizável, como fonte, o que cada aluno ou turma houver observado em visitas a museus, em excursões a lugares históricos, na apreciação dos monumentos, etc. (Hollanda, 1957, pp. 20-21).

Estas inovações propostas por professores do Ensino Secundário e regulamentadas na Reforma de Francisco Campos correspondiam aos anseios de educadores alinhados a uma nova perspectiva pedagógica apoiada, sobretudo, nas contribuições de John Dewey. Estas orientações foram expressas em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. As orientações pedagógicas sugeridas neste Manifesto propunham a utilização de “ambientes motivadores” como meio de potencializar a eficácia do método de ensino. Além

disso, houve intensa preocupação por parte do governo e dos educadores em fiscalizar e controlar as atividades educativas.

Os adeptos da corrente pedagógica, denominada Escola Nova, buscavam a superação do quadro atual do ensino tanto em relação à infra-estrutura, quanto aos métodos de ensino. Desejava-se a superação da passividade dos alunos frente ao saber, evidenciando a necessidade da participação ativa dos discentes na produção do conhecimento, embora a reflexão fosse iniciada a partir de problemas bem delimitados.

Os ideólogos estadonovistas (...) defendiam a necessidade de unificar as esferas política e social através do estabelecimento de uma 'cultura política'. Nessa perspectiva, a política era compreendida como força disciplinadora, coordenadora e organizadora das forças sociais: as manifestações culturais só poderiam ocorrer sob a 'tutela' da ordem política. (Velloso, 1982, p.88 *apud* Capelato, 2001, p. 209)

Em conferência realizada na cidade de Petrópolis, em 25 de março de 1939, Francisco Venâncio Filho, ao se pronunciar sobre *A Função Educadora dos Museus*, sugeriu que as atividades educativas dos museus irradiassem saber e conhecimento a toda sociedade. Deste modo, os museus, “ao lado de outras funções que lhes cabem, têm de ser grandes escolas populares, escolas que ensinam tudo, de um determinado setor, a todos, a qualquer momento, **sem o intermédio do livro ou do professor**” (Venâncio Filho, 1939, p. 51, grifo nosso).

Podemos supor que, sobretudo a partir da década de 1920 e 1930 no Brasil, as relações entre museus e a educação escolar começam a delimitar seus espaços de convergências e seu campo de tensão. Esta situação ficou mais evidente a partir da criação, em 1956, de inúmeros Museus Históricos e Pedagógicos no Estado de São Paulo.

Misan (2005), ao analisar a criação dos Museus Históricos e Pedagógicos no Estado de São Paulo, constatou uma maior aproximação entre escola e museu. O surto de criação de Museus Históricos e Pedagógicos no interior do Estado de São Paulo empreendido por Vinício Stein Campos, então diretor do Serviço de Museus Históricos do Estado de São Paulo, entre os anos 1957 a 1973, tinha por finalidade “**promover a integração das cidades**, ou seja, o controle **do Estado sobre as cidades nos âmbitos da história e da educação (ensino de história)**” (Misan, 2005, p. 13).

No Decreto nº. 26.218, de 03 de agosto de 1956, que dispunha sobre a instalação dos Museus Históricos e Pedagógicos, era circunscrito aos professores e alunos da rede estadual e particular a “incumbência de coleta e preparação do material destinados aos Museus”. Conforme aponta Misan (2005, p. 105), “nenhum museu histórico criado até então, teve como os Museus Históricos e Pedagógicos tal atribuição”. Isto significa que, embora os museus pudessem ser frequentados pelos alunos, professores e sociedade de maneira geral, a responsabilidade por sua organização fora atribuída apenas aos professores e alunos, sem qualquer intermediação ou auxílio de nenhum especialista na área de museologia.

Continua a autora argumentando sobre a aproximação entre a escola e os museus:

No caso dos Museus Históricos e Pedagógicos, de acordo com Decreto que cria os primeiros museus, este interesse deveria pender para as aulas de ‘História Geral e do Brasil, de Educação Moral e Cívica, de Sociologia e cursos de extensão cultural’, promovidos pela escola. Este acentuado interesse em servir ao ensino da história e de disciplinas afins, elucida uma particularidade dos Museus Históricos e Pedagógicos, que os diferencia dos demais Museus Pedagógicos, quanto à função pedagógica (Misan, 2005, p.105).

Já no Decreto nº. 33.890, de 19 de novembro de 1958, era acentuada a aproximação entre museus e ensino de História:

Considerando que um dos objetivos dos Museus Históricos criados pela atual administração é imprimir ao ensino de História do Brasil um acentuado cunho de formação social e cívica, bem como desenvolver trabalhos de reconstituição de todo o passado bandeirante, desde o início do povoamento do solo vicentino até os nossos dias (Decreto 33.890 de 1958).

Nota-se que as orientações do Decreto de 1958 associaram escola e museu ao objetivo de difundir uma noção de história ainda atrelada aos grandes vultos da nação, nesse caso, representados pelos bandeirantes. Assim, podemos observar que as ações empreendidas pela escola deveriam, necessariamente, apoiar-se no museu com um propósito bem definido: “imprimir ao ensino de História do Brasil um acentuado cunho de formação social e cívica”. Aliás, os conteúdos priorizados pelos museus, conforme foi enfatizado no Decreto de 1958, deveriam auxiliar na compreensão do passado histórico

brasileiro atrelado à concepção de história regional ou local. Em suma, a história do Brasil era identificada a partir da história do Estado de São Paulo.

Deste modo, podemos observar na explanação de Misan (2005), que os Museus Históricos e Pedagógicos implantados em São Paulo a partir de 1956 buscaram:

imprimir ao museu a qualidade de instrumento (a serviço da educação) com específica ‘função social’, muito próxima daquela entendida pelos expoentes da educação escolanovista. Os Museus Históricos Pedagógicos do Estado de São Paulo criados na Secretaria de Educação evidenciam o vínculo com o pensamento ideológico da educação na época. O emprego do termo Pedagógico também pode ser explicado por outras razões: justifica a criação de ‘museus históricos’ na Secretaria de Educação, devido ao seu caráter educativo; difunde o ensino de História do Brasil (privilegiadamente às escolas) com base na valorização de um sentido factual e promove a integração entre a escola e a comunidade, fazendo do museu um meio de propagação de ideais cívicos ditados no período pelas autoridades oficiais, palco de celebrações de datas históricas, respeito e culto aos símbolos nacionais (Misan, 2005, p. 142).

As informações apresentadas nos museus tinham, portanto, dois objetivos: ilustrar e confirmar a história propagada pelos professores e pelos livros didáticos e servir para integrar a sociedade e a escola.

A aproximação entre escola e museu pode ser comprovada pela designação de professores do primário e secundário na organização de tais museus. No entanto, esta orientação, já sugerida em 1929 por Fernando de Azevedo no livro *Reforma do Ensino no Distrito Federal*, acarretaria, sobretudo a partir de 1956, com a criação dos Museus Histórico e Pedagógicos, o afastamento destes museus em relação aos debates científicos disseminados pela museologia.

Mário Neme, então diretor do Museu Paulista, cargo que ocupou entre 1960 e 1973, posicionou-se criticamente em relação aos preceitos levados adiante por Stein. Neme argumentava em seu artigo *Utilização cultural e material de museu*, escrito em 1964, que a museologia teria outro objetivo: deveria estar incluída no âmbito da extensão universitária, e não no escolar ou no magistério, como preconizava Stein (Neme *apud* Missan, 2005, p. 136).

Neme defendia a construção de uma estrutura museológica, e protestou publicamente pela falta de uma “Política Oficial de Museus”, condizentes com as inovações

científicas à época e na capacidade de gestão dos Museus. Os museus, segundo Neme, deveriam pautar-se em critérios rígidos e pouco maleáveis, pertinentes aos debates no campo da museologia, seja na aquisição de peças para o acervo ou na composição dos recursos humanos qualificados para integrar os museus.

Já em 1952, foi organizada a primeira reunião que contou com a presença de educadores e técnicos de museus no Brooklin, nos EUA. Esta reunião, incentivada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), teve como premissa estabelecer os elos entre os museus e as instituições escolares. Conforme foi exposto por Trigueiros (1958), ao refletir sobre a resolução desta reunião, quando constatou a relevância da integração desses dois espaços (escolas e museus):

A Integração do trabalho educacional dos museus com o programa dos institutos de educação pode dar prestígio, elevar o nível e melhorar os métodos de ensino. Os mestres de todos os graus de ensino devem ter conhecimento adequado dos recursos e utilidade dos museus. Assim, instamos que todos os programas de preparação para o magistério incluam oportunidades de treinamento no uso dos museus e de sua técnica (Trigueiros, 1958, p. 16).

Nesta ocasião, foram reiteradas as propostas de formação dos professores para desempenhar trabalhos junto aos espaços museológicos, o que naquele momento ainda era muito incipiente.

Ainda diante das orientações e incentivos empreendidos pela UNESCO, foi encomendado em 1958, ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), a produção de um livro que organizasse um inventário dos museus brasileiros. A obra *Recursos Educativos dos Museus Brasileiros*, escrita por Guy de Hollanda, apresentou o perfil de cada museu brasileiro de maneira sintética, explicitando dados referentes ao serviço educativo: visitas-guiada, cursos; infra-estrutura: biblioteca, fototeca, cinemateca, discoteca, em suma, informações gerais sobre o acervo das instituições. Além disso, eram oferecidas informações sobre a administração dos museus, tal como, o nome do diretor, dias e horários de funcionamento, quadro estatístico com a frequência de público e um breve histórico sobre a criação dos museus.

Sobre a prática dos professores junto aos museus neste período, algumas informações podem ser localizadas em periódicos que tratam do ensino, em especial, da disciplina de História. Bernardes (2010), ao analisar alguns periódicos escritos entre as

décadas de 1940 e 1960 que abordam a problemática do ensino de História, nos apresenta alguns debates que se centravam na prática pedagógicas dos professores da disciplina de História. Segundo o autor, o método ativo pressupunha a renovação dos métodos de ensino até então usuais no ensino de História, tais como: a exposição oral e a memorização. Em oposição ao método de exposição oral e a habitual ideia de memorização exercida no ensino de História, o autor localiza na *Revista de Pedagogia* e na *Revista Escola Secundária*, ambas da década de 1950, alguns artigos que sinalizam, a partir do planejamento de professores, a utilização de ferramentas pedagógicas auxiliares para o desenvolvimento de boas aulas de História. Uma das ferramentas apontadas são “as excursões e visitas a locais de interesse histórico” (2010, p. 80), assim como é o caso do museu.

Adiante, o autor exemplifica estas orientações apresentando parte do plano de curso do Professor Tharceu Nehrer, então professor do Instituto Carlos A. Werneck, localizado na cidade de Petrópolis, e que foi exposto na revista *Escola Secundária*, em que previra que “a partir do 2º mês, haverá excursão ao Rio de Janeiro, onde serão visitados museus” (Nehrer, 1960, p.108 *apud* Bernardes, 2010, p. 81).

Apesar do professor Tharceu ter previsto no seu plano de curso a visita aos museus da cidade do Rio de Janeiro, não descreveu a finalidade da visita, tampouco o método que seria utilizado para orientar os alunos neste espaço.

Di Gianni (2008), ao analisar a constituição do acervo do Museu de Franca e os mecanismos de propaganda utilizados para atrair a população para a visita (rádio e jornal), verifica que a finalidade pedagógica idealizada José Chiachiri, então diretor do museu, não foi alcançada. Ao relatar as experiências de estudantes neste espaço e a prática dos professores, constata, a partir da análise das redações dos alunos realizadas durante a visita que, embora estas:

integrassem a expografia e chamassem a atenção, não transparece das narrativas das visitantes infanto-juvenis qualquer articulação direta com os conteúdos dos planos de ensino docentes, com o que o estudante “aprendeu nos bancos escolares”. Os textos publicados parecem ter sido produzidos mais por insistência da instituição museal, do que por um intencional e necessário planejamento pedagógico. Supondo-se que essa fosse a prática comum das visitas escolares ao Museu, o esforço educacional de José Chiachiri mostrava-se apreciável, dedicado, carinhoso, interessante, nos termos das depoentes, porém estava longe de atingir o que se

poderia obter em termos de uma “educação patrimonial”. O papel dos professores limitava-se a preparar seus alunos para uma visita ao Museu criando uma expectativa quanto à recreação, sem maiores orientações quanto ao “ver e aprender”, como o diretor pretendia ser a função pedagógica da instituição. (Di Gianni, 2008, p. 126).

Apesar dos museus proporcionarem o intercâmbio com o público escolar, temos poucas informações a respeito da prática dos professores nestes espaços.

A partir da organização das Mesas Redondas no Chile, em 1972, e da Declaração de Quebec, de 1984, em que os museus, conforme expõe Martins (2006, p. 19), “são conclamados a envolver a população em suas ações que, por sua vez, devem ser catalisadoras de transformações sociais”, e, em 1992, em Caracas, os “museus foram definidos como parceiros no desenvolvimento das comunidades, a partir de uma bem estruturada prática sócio-educativa”. Embora as orientações nestes encontros não terem transformado significativamente a ação de todos os museus, ao menos sinalizaram uma tendência em reafirmar o compromisso social e a aproximação com o caráter pedagógico destes espaços.

Os debates que buscaram aproximar a escola e o museu foram intensificados a partir da década de 1970 e 1980. Greenhill (1983) é uma das autoras que se debruçou sobre esta problemática. A autora destacou a importância dos museus adequarem os programas de visitação oferecidos aos diferentes públicos que os frequentam. Além disso, a autora, ao indagar sobre o objetivo dos museus, pontua: “(se os museus) querem o suporte público de todo o tipo, (é preciso que estejam) preocupados em se tornarem cada vez mais relevantes para um público cada vez maior, é certo (...), (que precisam efetuar a) revisão e avaliação de sua performance atual” (Greenhill, 1983, p. 2). A autora alertou para uma problemática de extrema relevância posta aos museus: a questão de sua adequação e legitimidade perante a sociedade.

Para superar este impasse, a autora depositou grandes expectativas na renovação de alguns objetivos dos museus, como, por exemplo, o método de ensino próprio a esta instituição. Ela afirmava que a educação em museus deveria partir da “observação dos objetos e a partir daí, levar à extrapolação para conceitos e contextos” (1983, p. 5). Greenhill salienta também a importância dos educadores dos museus atentarem para a diversidade do público visitante, elaborando e planejando como serão feitas as mediações entre visitantes e os objetos, e como serão aplicadas as atividades conforme o público

visitante. É preciso considerar no planejamento das atividades realizadas com os visitantes dos museus os “diferentes níveis de maturação, interesse, concentração e conhecimento prévio” (Greenhill, 1983, p. 7)

No Brasil, o marco da redefinição dos métodos educativos dos museus foi estabelecido a partir das discussões realizadas em 1983 no I e II *Seminários sobre o uso Educacional de Museus e Monumentos* (Horta, et al., 1999). É a partir destes seminários, segundo aponta Horta, que foi possível a definição de uma nova metodologia educacional para os espaços museológicos. Nesses seminários foram debatidos, entre outros assuntos, a concepção da Educação Patrimonial, bem como a definição de uma metodologia de ensino cabível a essa nova proposta educativa.

Como resultado desses debates, foram elaborados diversos artigos que, posteriormente, foram sintetizados na produção do *Guia Básico de Educação Patrimonial*, editado em 1999 pelo Museu Imperial do Rio de Janeiro em parceria com o IPHAN. O *Guia* apresentava aos professores e técnicos de museus uma nova metodologia de ensino, intitulada de Educação Patrimonial. O termo é concebido no *Guia* como:

um **instrumento** de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da **auto-estima** dos indivíduos e comunidades e à **valorização** da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (Horta, et al., 1999, p. 6).

Já com relação à aplicação desta metodologia de ensino, o *Guia* informava que:

Pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestações da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da **relação** entre indivíduos e meio ambiente. (Horta, et al., 1999, p. 6).

A metodologia de ensino, aplicável de forma ampla a “qualquer evidência material ou cultural”, é dividida em três etapas: “observação, exploração e registro”, e, conforme o *Guia*, justifica-se, sobretudo, pela possibilidade de analisar os produtos culturais sobre diferentes enfoques disciplinares.

No caso da disciplina de Arte e História, o enfoque proposto no *Guia* apresenta as seguintes possibilidades de intervenção dos professores destas disciplinas:

Arte: as diferentes maneiras de representar um objeto, um edifício ou meio ambiente histórico ou natural podem dar margem ao domínio de técnicas e habilidades de expressão nos mais diversos meios: desde a fotografia, a ampliação ou distorção de ângulos, o uso de lente ou filtro, até o simples desenho de lápis ou com pigmentos, as técnicas de gravura e impressão, as colagens, as fragmentações dos detalhes e texturas, a modelagem, a moldagem e a maquete, são exemplos de criações plásticas .

História: os objetos patrimoniais e os edifícios e centros históricos, os sítios arqueológicos e paisagístico podem refletir a maior parte da História do Brasil e do mundo. Os objetos e monumentos do passado são evidência concreta da continuidade e da mudança dos processos culturais. A comparação da própria casa com as casas do passado pode dar aos alunos a compreensão de como os estilos e modos de vida das sociedades mudam ao longo do tempo. (Horta, et al. 1999, p.37).

Como podemos verificar, as sugestões para o desenvolvimento da disciplina de Arte foram sinteticamente apresentadas com exemplos de atividades possíveis de serem desenvolvidas pelos alunos, propondo-se a utilização de determinados materiais e técnicas para representar os objetos observados. Estas orientações, como poderemos ver na análise do segundo capítulo, também serão recorrentes nas orientações das atividades propostas nos projetos dos dois fascículos analisados do projeto *Lugares de Aprender*.

Já na disciplina de História, as possibilidades de ensino recaem sobre as evidências materiais, são oferecidas metodologias de ensino que partam da observação do cotidiano para que os alunos possam empreender uma investigação histórica comparativa, buscando refletir sobre as transformações e continuidades dos processos culturais.

Podemos constatar que esta proposta interdisciplinar, encontrada no *Guia Básico de Educação Patrimonial*, sugeriu, primeiramente, que a disciplina de Arte pode contribuir para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos mediante a observação de determinados objetos, e, para a disciplina de História, é direcionada uma investigação reflexiva sobre o contexto dos objetos para que os alunos possam compreender a dinâmica Histórica em que estão inseridos.

Essa contextualização teve como finalidade apresentar as intenções de aproximação entre escola e museu e anunciar as atuais concepções educativas, postas em prática a partir da sistematização de uma metodologia de ensino própria dos museus.

Além disso, foi possível perceber as significativas mudanças quanto ao uso dos museus como recursos pedagógicos no ensino escolar.

Ramos (2004, p, 28) define objetivamente os princípios norteadores dos museus:

Atualmente os debates sobre o papel educativo do museu afirmam que o objetivo não é mais a celebração de personagens ou a classificação enciclopédica da natureza, e sim a reflexão crítica. Se antes os objetos eram contemplados, ou analisados, dentro da suposta 'neutralidade científica', agora devem ser interpretados.

Feita esta breve apresentação histórica da aproximação entre escola e museu e das metodologias de ensino propostas no espaço museológico, partiremos para a análise dos materiais do projeto *Lugares de Aprender*.

CAPÍTULO 2

O programa Cultura é Currículo e sua proposta educativa: a intersecção entre as disciplinas de História e Arte

No ano de 2008, foi criado pela SEE-SP um novo Programa Curricular direcionado aos Professores das escolas públicas estaduais paulistas intitulado de *Cultura é Currículo*. Este programa corresponde a uma das frentes de atuação da SEE-SP. O material deste programa é composto por três projetos curriculares, a saber: o projeto *Lugares de Aprender: a escola sai da escola; Escola em cena* e o *Cinema vai à escola*.

1. Os projetos: Escola em Cena e O cinema vai à escola

O projeto *Escola em Cena* tem como objetivo “organizar ações para o acesso de alunos e professores a produções de teatro e dança e orientar as escolas para que essas atividades culturais sejam articuladas significativamente ao desenvolvimento do currículo” (Resolução 19, de 13/03/09). Apesar de não haver material pedagógico impresso dirigido aos professores, existe material disponível em meio digital⁸, basicamente composto por nove artigos abordando temas relacionados ao teatro e à dança, além de duas entrevistas, sendo uma realizada com Paulo Ribeiro e atores da peça teatral *O poeta e as andorinhas*, sendo esta, uma peça adaptada de diferentes obras escritas por Oscar Wilde, entre elas, *O Retrato de Dorian Gray*, *O Rouxinol e a Rosa*, *O Príncipe Feliz* e *O Aniversário da Infanta*, estas obras foram devidamente adaptadas ao público infantil e, a outra, com Eduardo Tolentino, diretor e co-fundador do grupo Tapa⁹. Na primeira entrevista são apresentados relatos das experiências teatrais desenvolvidas pelo diretor e atores da peça, isto é, as particularidades envolvidas na adaptação das obras de Oscar Wilde para as crianças. Na segunda entrevista, Eduardo Tolentino apresenta o histórico de criação do grupo Tapa e descreve o contexto histórico no qual a Companhia Teatral emergiu.

É importante destacar que este projeto conta ainda com o apoio da Secretaria Estadual da Cultura que viabiliza uma cota de ingressos às escolas estaduais e, além disso,

⁸ Disponível em: http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Escola%20em%20Cena/Escola_cena.aspx?menu=21 acesso realizado no dia 20/12/09.

⁹ O grupo Tapa é uma Companhia de teatro que iniciou suas atividades profissionalmente no ano de 1979.

fornece a sinopse das peças teatrais às escolas visitantes. O projeto *Escola em Cena* está intimamente ligado ao currículo da disciplina de Arte, que tem como objetivo, entre outros, desenvolver conteúdos que contemplem as atividades de dança, música e teatro.

O projeto intitulado *O cinema vai à escola* oferece material composto por um repertório de 20 filmes de diferentes gêneros, que abordam temas selecionados pelos próprios alunos do Ensino Médio, a partir da consulta realizada pela SEE-SP no ano de 2007. Os temas apontados na pesquisa foram: “ética e cidadania; meio ambiente; sexualidade; educacionais; drogas; violência, históricos, preconceito, conflitos da adolescência, reflexões sobre a realidade, saúde e qualidade de vida” (Resolução 19, de 13/03/09). Além dos filmes, foram produzidos dois livretos intitulados de *Caderno de Cinema do Professor*, um que subsidia o trabalho dos professores com a linguagem cinematográfica e o outro que oferece sugestões de como abordar pedagogicamente os filmes selecionados problematizando-os e incentivando a reflexão dos alunos.

2. O projeto Lugares de Aprender

O projeto, *Lugares de Aprender: a escola sai da escola*, tem como objetivo “promover o acesso de professores e alunos da rede pública estadual paulista de ensino a instituições culturais” (Resolução 19, de 13/03/09). As instituições culturais parceiras do projeto são: casas de cultura, centros culturais, institutos de arte e cultura, museus, parques ambientais, viveiros e zoológicos. Além da tabela disposta abaixo, em conformidade com o projeto, em que estão listadas algumas das instituições culturais parceiras, podemos observar nos anexos três tabelas com o número de visitas realizadas pelas escolas públicas estaduais das DEs da cidade de São Paulo junto as instituições culturais parceiras da FDE nos meses de setembro, outubro e novembro de 2008.

Tabela 1 – Instituições culturais parceiras do projeto Lugares de Aprender na capital

Séries	Fascículo	Instituições Culturais
1ª e 2ª séries	Os seres vivos diante das estrelas	Instituto Butantan
		Parque do Lago Francisco Rizzo – Embu
		Parque ecológico do Tietê
		Planetário
		SESC
		Viveiro de Cotia
		Viveiro do Carmo
		Viveiro Manequinho Lopes
3ª e 4ª séries	Heranças culturais	Zoológico de Guarulhos
		Casa do Bandeirante
		Memorial do Imigrante
		Monumento à Independência, Casa do Grito e Capela Imperial
		Museu Barão de Mauá – Mauá
		Museu da Casa Brasileira
		Museu dos Transportes Públicos Gaetano Ferolla
		SESC
		Sítio da Ressaca
		Sítio Morrinhos
5ª e 6ª séries	Espaços, tempos e obras	Casa Modernista
		Catavento
		Estação Ciência
		Fundação Ema Gordon Klabin
		Fundação Maria Luiza e Oscar Americano
		Itaú Cultural
		Horto Florestal de Guarulhos
		Memorial da América Latina
		Museu de Arte Sacra de São Paulo
		Museu de Arte Sacra dos Jesuítas – Embu
		Palácio dos Bandeirantes
		SESC
		7ª e 8ª séries
Casa das Rosas		
Catavento		
Centro Cultural Banco do Brasil – CCBB		
Instituto Moreira Salles – IMS		
Museu da Imagem e do Som – MIS		
Museu da Língua Portuguesa		
Museu Paulista		
Museu do Futebol		
Museu do Gás		
Ensino Médio	Séculos, contextos e transformações	Museu Lasar Segall – MLS
		SESC
		Centro da Cultura Judaica
		Cinemateca Brasileira
		Centro Universitário Maria Antonia
		Instituto Tomie Ohtake
		Memorial da Resistência
		Museu da Energia SP
		Museu de Arte Moderna – Museu de Arte Moderna – MAM
		Paço das Artes
Palácio do Horto		
Pinacoteca do Estado		
SESC		

Fonte: Lista de instituições parceiras da FDE na capital, GEC, 2010.

As instituições parceiras da FDE no interior do estado de São Paulo estão listadas na Tabela 2.

Tabela 2 – Instituições culturais parceiras da FDE no interior divididas por Diretoria de Ensino e séries.

Diretoria de Ensino	Instituição	Séries
Americana	Casa de Cultura Hermann Muller	7ª e 8ª séries
Apiaí	Quilombo Cangume	5ª e 6ª séries; Ensino Médio
Araraquara	Centro de Ciências de Araraquara (UNESP)	7ª e 8ª séries
	SESC	3ª e 4ª séries; 5ª e 6ª séries; 7ª e 8ª séries
Assis	Museu de Arte Primitiva de Assis José Nazareno Mimessi – MAPA	5ª e 8ª séries
	Museu do Ferroviário Agenor Francisco Felizardo	3ª e 4ª séries
Barretos	Museu Municipal Ruy Menezes	5ª e 6ª séries
Bauru	SESC	3ª e 4ª séries
Botucatu	Jardim Botânico - Instituto de Biociências (UNESP)	5ª e 6ª séries
	Museu de Artrópodes (UNESP)	5ª e 6ª séries
	Fazenda Lageado – Museu do Café (UNESP)	7ª e 8ª séries
Bragança Paulista	Museu Municipal Oswaldo Russomano	5ª e 6ª séries; 7ª e 8ª séries
	Museu do Telefone	3ª e 4ª séries; 5ª e 6ª séries
Campinas	SESC	7ª e 8ª séries; Ensino Médio
Caraguatatuba	Espaço Viva Ciência – Ubatuba	7ª e 8ª séries; Ensino Médio
	Museu de Arte e Cultura de Caraguatatuba – MACC	
Fernandópolis	Museu Cultural e Arqueológico de Ouroeste	7ª e 8ª séries; Ensino Médio
Franca	Museu Interativo de Ciências - Espaço de Difusão Científica	5ª e 6ª séries; Ensino Médio
	Jardim Zoobotânico de Franca	1ª e 2ª séries; 3ª e 4ª séries
	Observatório Municipal de Astronomia _ Espaço de Difusão Científica	7ª e 8ª séries Ensino Médio
	Pinacoteca Municipal Miguel Angelo Pucci	5ª e 6ª séries
Itu	Museu de Energia de Itu	7ª e 8ª séries Ensino Médio
Jaú	Museu Municipal	5ª e 6ª séries; Ensino Médio
Jundiaí	Museu da Energia de Jundiaí	7ª e 8ª séries; Ensino Médio
Limeira	Museu da Energia - Usina Parque de Corumbataí	7ª e 8ª séries; Ensino Médio

Lins	Horto Florestal	1ª e 2ª séries; 3ª e 4ª séries
Mirante do Paranapanema	Museu de Memória Regional	7ª e 8ª séries
Mogi Mirim	Museu Histórico e Pedagógico Bernardino de Campos	5ª e 6ª séries
Penápolis	Museu do Folclore	3ª e 4ª séries; 5ª e 6ª séries
Piracicaba	Pinacoteca Miguel Dutra	7ª e 8ª séries; Ensino Médio
	SESC	1ª e 4ª séries; 5ª e 6ª séries; 7ª e 8ª séries; Ensino Médio
Presidente Prudente	Centro Museologia Antropologia e Arqueologia (UNESP)	5ª e 6ª séries
Registro	Associação Cultural Nipo Brasileira de Registro	5ª e 6ª séries
Ribeirão Preto	Museu Casa de Portinari	7ª e 8ª séries; Ensino Médio
	Museu de Arte de Ribeirão Preto - MARP	7ª e 8ª séries
	SESC	7ª e 8ª séries Ensino Médio
	Casa de Cultura Marcelo Grasmann	7ª e 8ª séries
Santos	Museu do Café	5ª e 6ª séries
	Fundação Arquivo e Memória de Santos	7ª e 8ª séries
	Fundação Pinacoteca Benedicto Calixto	7ª e 8ª séries
	SESC	5ª e 6ª séries
São Carlos	Fazenda Bela Aliança	Ensino Médio
	Fazenda Pinhal	5ª e 6ª séries; 7ª e 8ª séries
	SESC	5ª e 6ª séries Ensino Médio
São João da Boa Vista	Fazenda Nova	5ª e 6ª séries Ensino Médio
São José do Rio Preto	CICC – Centro Integrado de Ciência e Cultura	5ª e 6ª séries; 7ª e 8ª séries
	SESC	3ª e 4ª séries
São José dos Campos	Museu do Folclore	3ª e 4ª séries 5ª e 6ª séries
São Roque	Sítio Santo Antonio	5ª e 6ª séries 7ª e 8ª séries; Ensino Médio
São Vicente	Casa Martim Afonso	5ª e 6ª séries
Votuporanga	Museu Municipal Edward Coruripe Costa	5ª e 6ª séries Ensino Médio

Fonte: Lista de instituições parceiras da FDE no interior, GEC, 2010.

Segundo a Tabela 2, são contempladas 32 Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), restando 29 DEs da CEI sem nenhuma instituição cultural parceira. Além disso, nem todas as séries são contempladas com as visitas e o número de instituições é bem inferior ao da região metropolitana de São Paulo, o que evidencia a extrema concentração de instituições culturais nesta região.

Como podemos observar na Tabela 3, o projeto é composto por cinco fascículos e estes encontram-se subdivididos em ciclos de aprendizagem e eixos temáticos.

Tabela 3 – Projeto Lugares de Aprender: quadro geral dos fascículos e dos projetos

Séries	Títulos dos fascículos	Projetos
1ª e 2ª séries	Os seres vivos diante das estrelas	Árvores, folhas e outros verdes: imaginar e olhar
		Animais e suas paisagens
		Astronomia: o Sistema Solar, seus planetas e outros mistérios do céu
3ª e 4ª séries	Heranças culturais	O baú da identidade: nossas heranças imateriais
		As heranças culturais e os objetos que contam histórias
5ª e 6ª séries	Espaços, tempos e obras	O espaço e a produção de representações
		Conhecer comunicar os bens culturais
7ª e 8ª séries	Patrimônio, expressões e produções	Os objetos e as diferentes formas de olhá-los
		História e histórias: múltiplas versões
Ensino Médio	Séculos, Contextos e Transformações	Comunicação cultural: uma ponte entre a escola e a instituição cultural
		Prédios contam histórias de suas transformações

Fonte: Fascículos do Projeto Lugares de Aprender, FDE, 2008.

Após esta breve exposição dos fascículos do projeto *Lugares de Aprender* e das instituições culturais participantes, prosseguiremos com a análise dos fascículos.

Além dos fascículos, foram produzidos mais dois materiais que compõem o projeto, são eles: o livreto *Horizontes Culturais* e os três DVDs que apresentam as instituições culturais parceiras da FDE no ano de 2008. É importante destacar que nossa análise dará maior enfoque aos fascículos do projeto *Lugares de Aprender*, pois constatamos que estes materiais oferecem conteúdos, atividades e metodologia de ensino aos professores para que

eles possam preparar os alunos em sala de aula para as visitas às instituições culturais, sobretudo aos museus.

Optamos por analisar dois fascículos do projeto *Lugares de Aprender*, mais precisamente aqueles que são direcionados aos professores do Ensino Fundamental II. Estabelecemos esta escolha após comprovarmos que existem, nestes dois fascículos, projetos que apresentam reflexões sobre as exposições realizadas nos museus e, também, por localizar em um dos projetos dos fascículos selecionados conteúdo pertinente à disciplina de História.

Desse modo, analisaremos com maior profundidade o projeto *Conhecer e comunicar os bens culturais*, que está localizado no fascículo *Espaços, tempos e obras*, por verificar que neste projeto são apresentadas reflexões aos professores para que possam problematizar o modo de organização e exposição realizado no museu. O segundo projeto selecionado para análise, *História e histórias: múltiplas versões*, que está localizado no fascículo *Patrimônios, expressões e produções*, será investigado por constatarmos que existe neste a apresentação de conteúdos próprios da disciplina de História, o que possibilita compreender o modo como os professores desta disciplina são orientados a tratar da temática proposta (Independência do Brasil). Fizemos estas escolhas devido ao interesse destacado na pesquisa em compreender as possibilidades de ensino por parte dos professores da disciplina de História junto aos museus.

2.1. O livreto Horizontes Culturais

Além dos fascículos, foi elaborado um livreto intitulado de *Horizontes Culturais*, que também compõe o projeto *Lugares de Aprender*. Neste material, foram publicados três artigos, a saber: *Achadouros: encontros com a vida*, de Miriam Celeste Martins, *A cultura ante as culturas na escola e na vida*, de Rejane Coutinho e *Tempo de experiência*, de Stela Barbieri. Todos os artigos buscam estimular e sensibilizar os professores para o desenvolvimento das visitas aos diferentes espaços culturais, com a finalidade de potencializar o trabalho pedagógico com a temática cultural. Aliás, o livreto apresenta informações diversificadas sobre o conceito de cultura e propõe novas possibilidades de

experimentação dos espaços culturais apresentados aos professores e alunos da rede pública estadual de ensino da cidade São Paulo.

Nos três artigos é perceptível o uso de uma linguagem acadêmica, pois são feitas inúmeras citações e referências a autores das áreas de artes, antropologia, museologia e pedagogia, como foi evidenciado no decorrer dos textos e nas bibliografias apresentadas ao final de cada artigo.

No primeiro artigo, *Achadouros: encontros com a vida*, escrito por Miriam Celeste Martins, é discutido o conceito de coleção. Além disso, é exposto um breve histórico da formação dos museus na Europa e da organização das primeiras coleções em exposições a um público restrito. Após esta explanação, são oferecidos alguns exemplos de como os professores podem preparar as visitas.

As perguntas iniciais lançadas em relação às nossas próprias coleções e aos modos de expô-las nos convocam a olhar a instituição cultural por outro ângulo. Esse já é um modo de preparar a visita. Os alunos podem levar para a classe as suas coleções atuais ou aquelas que já fizeram parte de seu interesse. Antes de mostrá-la, cada aluno pode dispor a coleção na sala de aula. O relato sobre como iniciaram as coleções, sobre os critérios e desejos que a fizeram surgir, sobre como as expõem e as guardam abre espaço para novas problematizações em relação à museologia, à curadoria, à preservação do patrimônio cultural. Afinal, quando visitamos um espaço expositivo, nosso olhar se detém também nos modos como os objetos artísticos, científicos e históricos estão expostos? Eles nos ajudam a ver? (Martins, 2008, pp. 30-31).

É sugerido aos professores que incorporem à sua prática a noção de mediação cultural que, segundo a autora, pode favorecer:

novas conexões, tanto na relação com o contexto cultural da obra, como no contexto cultural de quem é afetado por ela. E aí não podemos falar apenas de estar no meio entre dois, mas um “estar entre muitos”, de modo ativo, flexível, propositivo, atento ao outro. Um “estar entre” que não é entre dois, como uma ponte entre a obra e o leitor, entre aquele que produz e aquele que lê, entre o que sabe e o que não sabe, mas em meio a um complexo de pensamentos, sensações, histórias reatualizadas. (Martins, FDE, 2008, p. 23).

Aliás, a autora oferece sugestões de como realizar a visita conforme o momento de sua execução, que pode ocorrer no decorrer de três etapas: “a visita iniciando um projeto”, “a visita no meio de um processo” e “a visita no final de um processo” (Martins, 2008, p.

32). Estas mesmas subdivisões, como poderemos ver adiante, também são propostas nos cinco fascículos ao final de cada projeto, nas “Orientações para a visita à instituição cultural”.

O artigo tem por finalidade alertar o professor sobre uma de suas principais atribuições no momento das visitas às instituições culturais: “provocar a curiosidade e a atitude investigativa” (p. 32) nos alunos e em si mesmo.

Já no segundo artigo, *A cultura ante as culturas na escola e na vida*, escrito por Rejane Coutinho, é apresentada uma concepção de cultura extraída de estudos antropológicos, na qual a cultura pode ser definida “como o conjunto das atividades materiais e simbólicas desenvolvidas pelos humanos” (Horizontes Culturais, 2008, p. 39) e pode ser realizada a partir da investigação dos objetos culturais:

Por exemplo, diante de um cocar indígena numa visita a um museu de arqueologia, podemos ou não admirar sua forma como um objeto de adorno – vai depender de nossos critérios de beleza. Porém, se desejamos realmente conhecer esse objeto, precisamos adentrar a cultura na qual ele foi produzido, buscando situar seus usos e significados no campo contextual, entendendo por que ele foi produzido com aquela específica configuração formal, com aqueles elementos, compreendendo os significados atribuídos a ele por quem o usava, em que situação ele era usado e por quê. Ou seja, precisamos estabelecer uma pesquisa em rede, relacionando as informações sobre a cultura material e a cultura simbólica. (Coutinho, 2008, p. 39).

As reflexões sugeridas pela autora enfatizam a necessidade de considerar o objeto dentro do contexto em que foi produzido para compreender como este era utilizado e qual a importância simbólica fora atribuída pelo grupo que o produziu. A respeito da abordagem contextualizadora proposta pela autora, Meneses (1992) apresenta um argumento importante para pensarmos o modo de interpretação e apropriação realizada no presente sobre os objetos antigos, e nos alerta:

O objeto antigo, obviamente, foi fabricado e manipulado em tempo anterior ao nosso, atendendo às contingências sociais, econômicas, tecnológicas, culturais, etc. etc. desse tempo. Nessa medida, deveria ter vários usos e funções, utilitários ou simbólicos. No entanto, imerso na nossa contemporaneidade, decorando ambientes, integrando coleções ou institucionalizado no museu, o objeto antigo tem todos os seus significados, usos e funções anteriores drenados e se recicla, aqui e agora, essencialmente, como objeto-portador-de-sentido. Assim, por exemplo, todo eventual valor de uso subsistente converte-se em valor cognitivo o que, por sua vez, pode alimentar outros valores que o passado

acentua ou legítima. Longe, pois, de representar a sobrevivência, ainda que fragmentada, de uma certa ordem tradicional, é do presente indica Jean Baudrillard, que ele tira sua existência. E é do presente que deriva sua ambigüidade (Meneses, 1992, p.12).

Meneses sugere que a tentativa de apropriação e atribuição de sentido ao objeto antigo pode ser problemática, pois é a partir do presente que determinadas características subsistentes nos objetos podem acentuar e/ou legitimar certas noções concebidas no passado.

A autora realiza, ainda, um debate sobre o modo de organização e legitimação da cultura no Brasil. A mesma considera que um dos grandes problemas a serem solucionados são as disparidades econômicas entre classes sociais. A respeito desta afirmação, a autora justifica sua hipótese no trecho abaixo:

É sempre bom voltar à história e lembrar também que o etnocentrismo europeu foi uma das justificativas para o processo de domínio e colonização de países europeus como Inglaterra, França, Espanha e Portugal sobre o resto do mundo, incluindo nosso continente. Esse mecanismo hierárquico e classificatório das culturas foi tão fortemente disseminado e assimilado nos países colonizados como o nosso que temos grande dificuldade de nos entender culturalmente. De certa forma, continuamos a reproduzir esse modelo tanto nas avaliações culturais internas, quanto nas externas. Muitas vezes agimos com base nesse pressuposto; por exemplo, quando consideramos a cultura do povo (ou cultura popular como é oficialmente designada) como uma produção inferior em relação ao que consideramos como *alta cultura*, ou quando valorizamos como melhores as culturas produzidas em nações economicamente hegemônicas, como os países da Europa e Estados Unidos. O que subjaz também nesse entendimento é a idéia de cultura como civilização. Porém, o padrão de civilização tido como exemplar é sempre o das culturas histórica e economicamente dominantes. Valida essa compreensão um ponto de vista filosófico de cultura em oposição à natureza. A cultura como fator de humanização, como sistema de símbolos e significados compartilhados, a partir do qual interpretamos a realidade e conferimos sentidos à vida, interpõe-se e agrega-se uma avaliação de “sociedades civilizadas”, em que a cultura costuma ser associada à aquisição de conhecimentos e práticas de vida “reconhecidas” como melhores e superiores a outras. Esse pensamento filosófico induz inclusive à criação de uma imagem de cultura ideal e universal pautada pelos cânones da *alta cultura*. E, obviamente, supondo uma *alta cultura*, supõe-se inversamente uma *baixa cultura*, próxima da não-cultura ou de uma incultura.” (Coutinho, 2008, pp. 40-41).

Nessa mesma direção Eagleton (2005) ao refletir sobre a variabilidade e imprecisão do termo cultura evidencia três frentes de disputas sociais. São elas: a cultura como *civilidade*, na qual a estética é o eixo de fundamentação de perpetuação; a cultura como

identidade que se nortearia pelas concepções antropológicas de assimilação dos grupos em identidades coletivas, desabilitando as individualidades; a cultura como algo *comercial*, ligada intimamente ao desenvolvimento do capitalismo. As três definições, segundo o autor, estão englobadas na política do Estado.

Para ampliar a noção de cultura é importante, segundo a autora, aumentar o acesso, ou seja, democratizar os espaços culturais e promover a aproximação entre a cultura e a educação. No entanto, são apontados alguns cuidados necessários:

tratar a questão da cultura na educação exige reflexões e posicionamentos, pois não há consensos. Porém, duas idéias são fundamentais para nos situar e para reconhecermos esse campo de estudos: a certeza de que cultura é uma construção histórica e social e de que essa construção mantém proximidade com as relações de poder. Não há como refletir sobre cultura, principalmente em se tratando de projetos educacionais, sem encarar essas desigualdades. O desafio é procurar entendê-las e situá-las para não cair em suas armadilhas reprodutoras. (Coutinho, 2008, pp. 42).

Além de apresentar a reflexão sobre o conceito de cultura e alertar sobre os cuidados necessários da aproximação entre cultura e educação, a autora nos apresenta também uma definição de patrimônio cultural.

o patrimônio cultural pode ser definido como um bem material ou imaterial, herança do passado para o presente e o futuro, com valores e características que contribuem para a permanência e identidade da cultura a que pertence. Dos bens materiais, têm-se desde conjuntos urbanos ou locais e sítios dotados de expressivo valor histórico ou arqueológico, a casas, palácios, igrejas, praças, ou esculturas, pinturas e artefatos de um modo geral. Consideram-se bens imateriais a literatura, a música, a linguagem e as manifestações coletivas e/ou festivas, como costumes e fazeres. Recentemente aqui no Brasil, por exemplo, foram tombados como bens imateriais o acarajé na Bahia e o frevo em Pernambuco. (Coutinho, 2008, pp .43-44).

Por fim, são propostos alguns questionamentos provocativos direcionados aos professores para que possam refletir sobre sua prática pedagógica:

O mais importante é o reconhecimento da posição de comprometimento do pesquisador que é convidado a pensar sua própria relação com o objeto estudado. Ou seja, para pensar a cultura como objeto de estudo neste grande Programa *Cultura é Currículo*, eu convido você a pensar sobre as suas relações com essa questão, como eu procurei fazer neste texto. E as perguntas que orientam esse

compromisso poderiam ser: Que valores orientam minhas concepções de cultura? Que posição eu assumo, como educador(a), em relação ao debate cultural? Como me entendo como um ser cultural e como um(a) mediador(a) cultural? Será que busco entender os estudantes como culturalmente inseridos em culturas? E de que maneira esse entendimento favorece os aprendizados escolares e o tão desejado bom desempenho dos estudantes? (Coutinho, 2008, p. 49).

No terceiro artigo, *A experiência diante da obra*, escrito por Stela Barbieri. A autora sugere aos professores que considerem os diferentes espaços públicos e particulares para que possam promover a experiência visual, a autora afirma ainda, a importância do tempo dedicado à apreciação durante o momento da experiência.

A experiência, tal como é tratada neste texto, é aquela que transforma e fica impregnada em nós pela vida afora. Para que uma obra de arte não seja apenas um item de uma lista infindável do que devemos fazer para nos atualizar, mas passe a ser algo que realmente nos traga transformação, mexendo com sensações, reflexões, idéias e conceitos que contribuam com o nosso olhar para a nossa história e para a de nossa comunidade, precisamos perceber o que a obra nos fala. Precisamos nos abrir para ler, sentir e pensar a obra de arte à nossa frente. (Barbieri, 2008, p. 53).

Ao focar seu texto na questão da experiência, a autora descreve a ação de alguns profissionais que operam com esta noção e descreve abaixo, exemplificando:

Os artistas são inventores de novos sentidos para o que há no mundo: visualidades, sons, histórias e movimentos. No entanto, não cabe só aos artistas imaginar e vivenciar o mundo por meio dos sentidos. Os arquitetos são inventores de lugares, da cidade, da paisagem. Os cientistas são inventores de novas perspectivas, solucionam problemas e ultrapassam limites. Todas as pessoas podem ser inventoras de suas próprias trajetórias, perceber o mundo à sua volta e criar metas, desejos e projetos a serem realizados. (Barbieri, 2008, p. 61).

Os três artigos são escritos por pessoas imersas no estudo e na atuação no campo das artes e de seu ensino, fato que pode ser comprovado pela formação das autoras e experiências na área de ensino de Arte¹⁰.

¹⁰ A autora Miriam Celeste Martins é Doutora e trabalhou no Instituto de Artes da Unesp, no Espaço Pedagógico e em diversos projetos de instituições culturais e educacionais. É co-autora de *Didática do ensino de arte: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer a arte* (FTD), além de outros livros e artigos. A autora Rejane Coutinho também é professora Doutora e atua no Instituto de Artes da Unesp é coordenadora do Arteducação Produções, com pesquisas e publicações sobre história do ensino de Arte e mediação cultural. Já a autora Stela Barbieri é artista plástica, diretora da Ação Educativa do Instituto Tomie Ohtake e educadora da Escola Experimental Vera Cruz, realiza apresentações de contos da tradição oral e já participou de

Os artigos, apesar de não tratarem exclusivamente de nenhuma instituição cultural, oferecem reflexões aos professores para que estes possam abordar aspectos da arte e da história no preparo das visitas e no momento de descobertas ou redescobertas dos objetos junto às instituições culturais. Os três artigos, ao focarem uma perspectiva de sensibilização dos professores, acentuam a importância da participação ativa destes na mediação entre alunos e os saberes provenientes do mundo das artes (plásticas, cinematográfica, musical, teatral, fotográfica etc.).

O livreto, além de apresentar os três artigos já citados, oferece informações gerais sobre outros espaços culturais encontrados na cidade de São Paulo, como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 4 – Instituições apresentadas no livreto *Horizontes Culturais*¹¹.

Horizontes Culturais – Lugares de Aprender	Número de Instituições apresentadas
Museus: históricos, artes, científicos, biográficos e memoriais	46
Parques	03
Centros Culturais	10
Aquário	01
Viveiro	01
Zoológico	01
Cinemateca	01
Centro de Referência em Educação	01
Centro de Documentação	01
Planetário	02
Orquestra Sinfônica	01
Total de Instituições	68

Fonte: Elaborada, a partir de amostragem, disposta no Livreto Horizontes Culturais, FDE, 2008, pp.69-134.

O livreto *Horizontes Culturais* apresenta 38,73% de seu espaço, o que corresponde a 67 páginas do livro, para a apresentação de um guia com diferentes instituições culturais possíveis de serem visitadas pelos professores. É dada grande importância aos espaços museológicos, o que corresponde a 63% das instituições listadas no guia. Além disso, os

espetáculos na Sala São Paulo, no Itaú Cultural e nos SESC's, entre outros. É assessora para o ensino da Arte do Projeto *Escola no Cinema* do Espaço Unibanco de Cinema.

¹¹ O critério utilizado para realizar a divisão das instituições pautou-se na observação da estrutura apresentada pelas mesmas em relação aos espaços oferecidos para interação dos alunos e professores. Foi recorrente em alguns casos a contabilização de mais de um “lugar de aprendizagem” por instituição, tendo em vista o espaço diversificado apresentado por algumas instituições. O Livreto apresenta exatamente 60 instituições culturais.

museus históricos aparecem de forma mais expressiva, aglutinando 19 instituições que correspondem a 27,94% das instituições listadas. Esse fato sinaliza a importância da participação dos professores de História na efetivação do Projeto *Lugares de Aprender*. Semelhante situação ocorre com os professores de Arte, que têm a seu dispor um leque de 13 museus, representando 19,12% das instituições selecionadas. Aos professores das disciplinas de exatas e biológicas restam 13 museus que correspondem a 14,70% das instituições apresentadas.

Além das instituições culturais apresentadas para realização de visitas de professores e alunos, o livreto apresenta uma lista de oficinas culturais que desempenham um papel importante na difusão das produções e manifestações artísticas. Estas oficinas têm o objetivo de:

Capacitar agentes multiplicadores na área de linguagens artísticas e da gestão cultural, além de oferecer atividades culturais para a população e desenvolver uma política de formação inclusiva e de estímulo à cultura paulista. (São Paulo, 2008, p. 137).

No livreto foram selecionadas 19 Oficinas Culturais distribuídas pelo Estado de São Paulo da seguinte forma: 07 estão localizadas na capital e 12 no interior. No entanto, no livreto não são mencionadas as Oficinas Culturais localizadas no interior. As Oficinas estão distribuídas na capital por regiões, conforme dispomos na tabela abaixo:

Tabela 5 – Oficinas Culturais listadas na cidade São Paulo divididas por região.

Horizontes Culturais – Lugares de aprender: Oficinas Culturais	Número de Oficinas Culturais	Atividades Desenvolvidas
Região Central	03	Dança, Teatro, Música, Artes Plásticas, Atividades Circenses, Fotografia, Cinema, Rádio e Meio Ambiente.
Zona Leste	02	Dança, Teatro, Música, Artes Plásticas, Fotografia, Literatura e História em Quadrinhos.
Zona Oeste	01	Teatro, Audiovisual e Literatura.
Zona Norte	01	Dança, Teatro, Música e História em Quadrinhos.
Zona Sul	0	—————
Total de Instituições	07	

Fonte: Horizontes Culturais, FDE, 2008, p.137.

As atividades desenvolvidas nas Oficinas Culturais seguem um certo padrão, destacando-se fundamentalmente as atividades ligadas à dança, teatro e música, contempladas em todas as Oficinas. Além disso, a distribuição de Oficinas não é feita de maneira equitativa entre as regiões, como podemos comprovar na ausência de Oficinas na região sul da capital, sendo esta a maior região em termos geográficos da cidade de São Paulo.

Já em relação às Casas de Cultura apresentadas no livreto, todas as regiões são contempladas, com exceção da região central. As Casas de Cultura oferecem gratuitamente “oficinas culturais, espaço de leitura, espaço para atividades afins e acervo histórico da região onde está inserida” (São Paulo, 2008, p.139). As Casas de Cultura estão distribuídas por região da seguinte maneira:

Tabela 6 – Casas de Cultura listadas na cidade de São Paulo divididas por região.

Horizontes Culturais – Lugares de aprender: Casas de Cultura	Número de Casas de Cultura
Região Central	0
Zona Leste	04
Zona Oeste	02
Zona Norte	02
Zona Sul	07
Total de Instituições	15

Fonte: Horizontes Culturais, FDE, 2008, p.139.

O livreto apresenta também três roteiros que podem ser realizados na visita ao centro histórico da cidade de São Paulo aos finais de semana. As orientações sugerem a observação de edifícios históricos, monumentos, praças e ruas. Apresenta também informações sobre as Bienais de Arte, de Arquitetura, de Design Gráfico e do Livro.

Além dos espaços institucionais apresentados, também são selecionados alguns espaços públicos que exemplificam as diferentes manifestações artísticas. Estes espaços estão organizados no tópico “Intervenções Culturais da Cidade de São Paulo”. Neste tópico, as intervenções culturais são divididas em sete categorias: Monumentos, Painéis, Esculturas, Arte em Cemitérios, Arte no Metrô, Grafites e Vitrais. Neste tópico são apresentados em cada categoria alguns exemplos encontrados na cidade de São Paulo e, predominantemente, na região central.

Na categoria monumentos, são apresentados cinco monumentos: *Glória Imortal aos Fundadores de São Paulo* de Amadeo Zani (grafado erroneamente de Amador Zani no livreto); *Monumento à Independência* de Ettore Ximenes, *Mãe Preta* de Júlio Guerra (grafado de forma errônea de Mão Preta), *Duque de Caxias* e *Monumento às Bandeiras* de Victor Brecheret. Com relação ao último monumento, foi elaborada uma ilustração para retratá-lo. Aliás, a sua localização foi redigida de maneira equivocada, como estando localizada no Largo do Paissandu, e não próximo ao Parque do Ibirapuera. Na apresentação de todos os monumentos são fornecidas informações sobre sua autoria, data de produção, materiais utilizados, dimensões físicas da obra e sua localização.

Na categoria painéis são apresentadas duas obras de Di Cavalcanti: *Imprensa* e o outro sem título, ambos apresentados no livreto, mediante fotografias das obras; uma de Clóvis Graciano, intitulado *A subida da Serra, os Bandeirantes e a epopéia do café*; uma de

Wasth Rodrigues, denominado *Painel do Largo da Memória*; e o último da artista Tomie Ohtake, sem título e apresentada com uma fotografia da obra. Assim como nos monumentos, são fornecidas informações sobre a autoria, data de produção, materiais utilizados, dimensões físicas da obra e sua localização.

Na categoria esculturas são apresentados cinco espaços, onde podem ser apreciadas diferentes obras localizadas no Museu de Arte Moderna, Praça da Sé, Museu de Arte Contemporânea, Fundação Armando Álvares Penteado e Parque da Luz, de onde é apresentada uma foto do jardim com a escultura *Diana*. Além destes espaços, são apresentadas quatro esculturas: *Depois do Banho*, de Victor Brecheret; *Condor*, de Bruno Giorgi; *Mãe*, de Caetano Fraccaroli; *Diálogo*, de Franz Weissmann, que é acompanhada de uma ilustração da obra. Igualmente são apresentadas: a autoria das obras, data de produção, dimensão física, materiais utilizados e a localização das mesmas.

Na categoria arte em Cemitérios, é sugerida a observação de “obras arquitetônicas e esculturais de valor histórico e qualidade estética significativos” (São Paulo, 2008, p. 156). São apresentadas duas obras, a saber: *Ausência*, de Galileo Emendabili e *Sepultamento*, de Victor Brecheret, ambas representadas com ilustrações. Segue o mesmo padrão de apresentação: autoria, data, materiais, dimensões físicas e localização.

Na categoria arte no metrô, são apresentadas três obras localizadas nas estações Sé, Sumaré (são apresentadas duas fotos da obra) e Tatuapé. Juntamente com as obras são apresentadas as autorias, data de produção, dimensão física, materiais utilizados e a sua localização.

Na categoria grafite são citadas seis obras localizadas na região central de São Paulo, são dispostas no material duas fotografias apresentando os trabalhos dos grafiteiros: Os Gêmeos e o Projeto Gêmeia.

Na categoria vitrais são apresentados cinco exemplos, sendo estes localizados no Mercado Municipal, no Parque da Água Branca, no Hospital Beneficência Portuguesa, na Catedral da Sé e no Museu de Arte Brasileira, sendo que neste último é apresentada uma fotografia do vitral. São apresentadas as autorias das obras, data de produção, dimensão física, materiais utilizados e a localização das obras.

Em todas as obras, além das informações sobre os materiais e dimensões físicas, foram apresentados, também, breve histórico sobre a origem das obras e o contexto de sua produção.

Finalizando, o livreto apresenta ainda uma lista de Parques localizados na cidade de São Paulo e divididos por regiões, sendo apresentados: na região central 04 parques; na região leste 08 parques; na região norte 12 parques; na região oeste 07 parques e na região sul 12 parques.

Como poderemos observar ao longo do trabalho, o livreto Horizontes Culturais além de oferecer as diretrizes para a elaboração dos projetos didáticos dos fascículos do projeto *Lugares de Aprender*, conforme foi exposto nos três artigos, também faz uma breve amostragem das produções artísticas localizadas na cidade de São Paulo, dos espaços de cultura e de lazer disponíveis para a população.

É importante destacar que as orientações e reflexões apresentadas no livreto Horizontes Culturais acentuam a importância das instituições culturais no desenvolvimento de atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. Embora seja realizado um breve inventário das produções artísticas localizadas nas ruas da cidade de São Paulo e de apresentar outros espaços culturais que oferecem atividades artísticas e de lazer aos alunos e professores, não são especificadas estratégias de aproximação dos alunos junto aos diferentes espaços culturais citados.

2.2. Os DVDs

Foram produzidos três DVDs numa parceria entre FDE e a TV Cultura. No primeiro DVD são apresentadas 17 instituições culturais, no segundo são apresentadas 14 instituições culturais e, no terceiro, cinco instituições. Um aspecto que deve ser destacado é que os DVDs apresentam apenas instituições localizadas na cidade de São Paulo. Na Tabela 7, disposta abaixo, é possível averiguar quais instituições são apresentadas nos DVDs.

Tabela 7 – Instituições apresentadas nos DVDs do *Projeto Lugares de Aprender*:

Projeto Lugares de Aprender	DVD-1	DVD-2	DVD-3	Total de Instituições Culturais apresentadas
	Estação Ciência	Acervo do Palácio dos Bandeirantes	Centro Universitário Maria Antonia	
	Instituto Butantan	Memorial da América Latina	Instituto Tomie Ohtake	
	Jardim Botânico	Museu Brasileiro de Escultura	MASP	
	Museu de Zoologia – USP	Museu da Casa Brasileira	Paço das Artes	
	Parque da Água Branca – MuGeo – Aquário	Museu de Arqueologia e Etnologia – USP	Pinacoteca e Parque da Luz	
	Parque da Ciência e Tecnologia	Museu de Arte Contemporânea – Ibirapuera		
	Planetário Ibirapuera	Museu de Arte Contemporânea – USP		
	Viveiro Manequinho Lopes	Museu de Arte Sacra		
	Jardim Zoológico	Centro Cultural Banco do Brasil		
	Casa do Bandeirante	Estação Pinacoteca		
	Casa Sítio da Ressaca	Instituto Moreira Salles		
	Memorial do Imigrante	Museu da Língua Portuguesa		
	Monumento à Independência	Museu de Arte Moderna		
	Museu Afro Brasil	Museu Lasar Segall		
	Museu dos Transportes Públicos			
	Museu Paulista			
	Sítio Morinhos			
Total	17	14	05	36

Fonte: Elaborado a partir dos DVDs do Projeto *Lugares de Aprender*, FDE, 2008.

Estes curtas-metragens educativos são construídos a partir da narrativa de diferentes personagens, que revelam às instituições culturais aos professores e alunos parte de seu acervo e seu potencial educativo e cultural. Os vídeos têm a intenção de estimular o interesse dos professores e alunos a realizarem as visitas. São enfatizadas, nas exibições, possibilidades e potencialidades da observação e exploração dos acervos e dos espaços culturais apresentados. Os vídeos têm em média a duração de 5 a 8 minutos. Existe um enredo para cada episódio e instituição apresentada. Personagens, como o historiador e a

arquiteta, aparecem com certa frequência, além de outros personagens que ilustram a apresentação das instituições culturais.

A parceria com a TV Cultura parece estar também condicionada a uma maior divulgação da proposta do Programa *Cultura é Currículo*. A emissora transmitia diariamente em sua programação os vídeos que compõem os DVDs do projeto *Lugares de Aprender* distribuídos às escolas. Atualmente, os vídeos são passados apenas aos sábados, às 10 horas da manhã. Esta iniciativa pode ser compreendida como uma tentativa de maior divulgação da proposta, não apenas aos professores e alunos, mas também às famílias e à sociedade de maneira geral.

Os DVDs fazem parte do conjunto de materiais produzidos com a finalidade de subsidiar o trabalho dos professores na realização do preparo dos alunos para as visitas às instituições culturais. Desta maneira, estes materiais devem ser considerados como suporte pedagógico, indissociável dos fascículos, pois potencializam o preparo das visitas às instituições culturais.

Feita a devida apresentação do conjunto de materiais do Projeto *Lugares de Aprender* (Fascículos, Livreto e DVDs), resta-nos reiterar novamente que a análise empreendida nesta pesquisa terá como foco os fascículos deste projeto, mas detidamente os fascículos destinados ao Ensino Fundamental II. São eles: *Espaços, tempos e obras* e *Patrimônios, expressões e produções*. Este recorte foi estabelecido, como já foi dito, devido à constatação de que existem dois projetos que permitem refletirmos sobre as metodologias propostas para tratar das exposições localizadas nos museus e da apresentação de um conteúdo abordado na disciplina de História.

2.3. A análise dos fascículos

Para empreendermos a análise dos fascículos *Espaços, tempos e obras* e *Patrimônios, expressões e produções*, é importante analisarmos os conteúdos dos fascículos, pois a partir deste empreendimento, torna-se possível verificar a maneira como o material foi concebido, elaborado e dado a ler. Segundo foi apurado junto a uma das técnicas que trabalham na FDE, a duração de todo o processo desde a concepção até a produção final dos materiais do projeto Lugares de Aprender durou dez meses e:

foi fruto de muitas reuniões com a Supervisão Pedagógica, Consultoria, equipe técnica da FDE e equipe da Faber-Castell, que foi a instituição parceira que contratou os escritores. A Supervisão Pedagógica trabalhou diretamente com a equipe da FDE na leitura e sugestões nos projetos e sugestões de fotos e imagens. A cada projeto elaborado pelos escritores passava-se pela consultoria e era encaminhado à Supervisão Pedagógica e a equipe da FDE. Foram muitas idas e vindas. O ok final era sempre da Supervisão Pedagógica juntamente com a equipe da FDE. (Entrevista, com Técnica 1 da FDE, 09/02/10).

Choppin (2004), interessado em realizar a história das edições didáticas, oferece-nos uma reflexão interessante para avaliar tais produções. O autor propõe a análise destas a partir do uso e da função que podem exercer no ensino.

Este autor subdivide a análise dos materiais didáticos em quatro dimensões: função referencial, função instrumental, função ideológica e cultural e função documental. A primeira função consiste na adequação do material didático aos preceitos postulados pelo currículo; a segunda consiste em balizar o material didático propondo determinados métodos de ensino, exercícios e atividades com a finalidade de “aquisição de competências disciplinares” (2004, p. 553) bem delimitadas; a terceira remete ao aspecto político da educação na conformação de certos valores de uma dada nação; a quarta pretende desenvolver o “espírito crítico do aluno” (2004, p. 553) a partir da observação de documentos textuais e icônicos, com a possibilidade de que o aluno tenha autonomia para aprender. No entanto, o autor nos alerta de que esta função exige “um nível de formação elevado dos professores” (Chopin, 2004, p. 553).

Além disso, Choppin (2004, p. 554) aponta duas tendências de análise dos conteúdos das edições didáticas: a primeira considera os aspectos ideológicos e culturais presentes nestes materiais e a segunda, datada do final da década de 1970, tem o propósito de analisar propriamente aspectos didáticos e epistemológicos.

A segunda tendência de análise dos materiais didáticos pressupõe, segundo o autor, identificar a finalidade, o método e os conteúdos de ensino. Para tanto, torna-se importante, como explicita, indagarmos:

qual(s) discurso(s) os manuais sustentam sobre determinada disciplina e sobre seu ensino? Qual(s) concepção(s) de história, qual(s), qual(s) teoria(s) científica(s) ou qual(s) doutrina(s) lingüística(s) representam ou privilegiam? Qual o papel que atribuem à disciplina Que escolhas são efetuadas entre os conhecimentos? Quais

sãos os conhecimentos fundamentais? Como eles são expostos, organizados? Quais métodos de aprendizagem (indutivo, expositivo dedutivo etc.) são apresentados nos manuais? (Choppin, 2004, p. 558).

Com estas considerações, pode-se perceber que os questionamentos levantados pelo autor extrapolam as implicações ideológicas e centram-se, sobretudo, na compreensão de como se organiza uma disciplina escolar: considerando sua fundamentação teórica, seus métodos, conteúdos e finalidades sociais e educacionais.

Além das questões atinentes aos conteúdos, é preciso considerar também na análise do material didático alguns aspectos associados à sua produção. Ao investigar o processo de produção de livros didáticos e paradidáticos, Munakata (1997) contribuiu de maneira significativa para que pesquisadores interessados no exame destes materiais considerassem o complexo processo de editoração. Assim, para que fosse possível uma investigação lúcida destes materiais, consideramos também os aspectos de legibilidade e inteligibilidade, sistematizados na diagramação do:

Texto propriamente dito, boxes, resumos, glossário, bibliografia, atividades e exercícios etc., segundo uma estrutura de organização adequada à aprendizagem; e, sobretudo, subordinação do estilo do texto e da arte gráfica a esse objetivo de servir de instrumento auxiliar de ensino/aprendizagem. (Munakata, 1997, p. 100).

Dessa maneira, a organização do texto e a utilização de determinadas técnicas editoriais podem sustentar modos bem definidos de apropriação dos conteúdos dispostos nos materiais. Além disso, a diagramação destes materiais pode imprimir diferentes ritmos e compreensões ao leitor. Contudo, as estratégias utilizadas pelos leitores para se apropriar do texto podem ser bem diversificadas (Chartier, 2004). Recorremos a estes referenciais teóricos para que fosse possível empreender a análise dos fascículos do projeto *Lugares de Aprender* no que tange aos conteúdos e métodos dispostos nos materiais, bem como sua materialidade. Para efetuarmos a análise dos fascículos do projeto *Lugares de Aprender* é imprescindível considerar que os conteúdos, bem como os métodos utilizados no material, correspondem às contingências do contexto histórico no qual é produzido.

Os objetivos anunciados com este projeto incidem diretamente na prática de professores do ensino público paulista, fundamentalmente, dos professores das disciplinas de Arte e História. Dessa maneira, os projetos didáticos propostos intentam o

redimensionamento das práticas de ensino destes profissionais. Centraremos nossa análise na disciplina de História e realizaremos a análise dos materiais considerando os conteúdos e métodos propostos que podem ser utilizados por estes profissionais em situações de ensino.

2.3.1. As capas dos fascículos

As capas são consideradas o “cartão de visitas” dos livros, quando estes estão inseridos na lógica do mercado editorial. Como os fascículos do projeto *Lugares de Aprender*, que compõem o programa *Cultura é Currículo*, são materiais distribuídos gratuita e exclusivamente aos professores da rede estadual paulista, não são comercializáveis. Dessa maneira, não se inserem nesta lógica do mercado editorial, em que se pressupõe a capa como vitrine do produto.

Analisaremos a seguir alguns aspectos da materialidade dos fascículos, iniciando pelas capas. A primeira capa analisada corresponde ao projeto *Espaços, tempos e obras* (Figura 1).

Figura 1 – Capa do fascículo *Espaços, tempos e obras*



Fonte: Fascículo Espaço, tempos e obras, FDE, 2008.

Na capa do terceiro fascículo (Figura 1), destinado aos professores da 5ª e 6ª séries, é retratada uma ilustração que representa uma paisagem urbana da cidade de São Paulo. A presença de prédios, viadutos, aviões, helicópteros, redes de eletricidade, são alguns dos exemplos do avanço tecnológico que marcaram a transformação dos grandes centros urbanos ocorridos no decorrer do século XX. Os seres humanos representados assumem diferentes papéis. Tem-se a representação da família (mãe, pai e dois filhos), supostamente a presença de um professor com seus alunos e de um skatista. Apesar de serem apresentados professores e alunos em visita ao espaço público, não é previsto neste fascículo e, em nenhum dos demais, qualquer atividade em espaços públicos, apenas em instituições culturais.

Como vimos na análise do livreto *Horizontes Culturais*, apenas são apresentadas aos professores diferentes obras artísticas localizadas em logradouros públicos. No entanto, não são sugeridas atividades da escola neste espaço, até porque as orientações passadas no livreto indicam que estas visitas devem ocorrer aos finais de semana. O cenário representa parte da diversidade da cultura urbana. O espaço retratado assemelha-se ao da região central da cidade de São Paulo. Podemos identificar o emblemático viaduto Elevado Costa e Silva, conhecido também por Minhocão. Pode-se afirmar que esta capa sugere atenção à paisagem urbana paulistana.

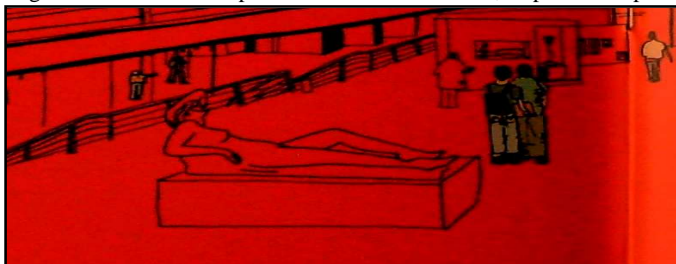
Figura 2 – Capa do Fascículo: Patrimônio, Expressões e Produções



Fonte: Fascículo Patrimônio, Expressões e Produções, FDE, 2008.

Na capa do quarto fascículo (Figura 2), a ilustração retrata o espaço interno de uma instituição cultural: o Centro Cultural Vergueiro, localizado na cidade de São Paulo. Ao retratar este espaço cultural, o ilustrador ressaltou aspectos arquitetônicos do espaço. Os personagens retratados na ilustração fazem alusão ao público frequentador, entre eles, escolares e adultos. Nesta ilustração são representadas obras de arte, como é o caso da escultura de *Depois do Banho*, de Victor Brecheret, quadros, estátuas e uma biblioteca. Os objetos representados na capa simbolizam parte da produção material, considerada como patrimônio histórico. A ilustração deste fascículo é a única que corresponde aos conteúdos dispostos no miolo do material. No recorte realizado da capa deste fascículo (Figura 3) é possível verificar algumas das referências do ilustrador para elaborar as ilustrações dispostas na capa.

Figura 3 – Recorte da capa do Fascículo Patrimônio, Expressões e produções.



Fonte: Capa do Fascículo: Patrimônio, Expressões e Produções, FDE, 2008.

É interessante destacar que o ilustrador, ao representar a escultura *Depois do Banho* na capa do fascículo, o faz retirando a obra do espaço público (Largo do Arouche) na qual está inserida e a introduz numa instituição cultural. Essa troca de ambientes da escultura, do espaço público para o espaço privado, indica que a inspiração do ilustrador advém do cenário paulistano.

2.3.2. As imagens

Ao realizar o levantamento das imagens (ilustrações, fotos, mapas) contidas nos cinco fascículos verificamos o montante de 136 imagens. Com o intuito de apresentar apenas o número de imagens do dois fascículos analisados foi elaborada a Tabela 8 abaixo.

Tabela 8 - Quantidade de imagens dispostas nos fascículos do Projeto Lugares de Aprender:

Fascículos	Quantidade de imagens	Número de páginas do fascículo
Espaços, tempos e obras Subsídios para desenvolvimento de projetos didáticos 5ª e 6ª séries – Ensino Fundamental	23	47
Patrimônios, expressões e produções Subsídios para desenvolvimento de projetos didáticos 7ª e 8ª séries – Ensino Fundamental	23	43
Total	46	90

Fonte: Elaborada com base nos Fascículos Espaços, tempos e obras; Patrimônios, expressões e produções do projeto Lugares de Aprender, FDE, 2008.

A seguir apresentaremos nas Tabela 9 e 10 as imagens contidas nos fascículos destinados aos professores do Ensino Fundamental II. Realizamos uma breve descrição das imagens dispostas nestes fascículos com a finalidade de melhor categorizá-las e apresentar as funções desempenhadas por estas na organização dos materiais.

Tabela 9 – Descrição das imagens do Fascículo Espaço, tempos e obras.

Imagens	Projeto: O espaço e a produção de representações	Projeto: Conhecer e comunicar os bens culturais	Total
Ilustrações	<p><u>Descrição (p.8 e 9):</u> visitação a uma instituição cultural.</p> <p><u>Descrição (p.14 e 15):</u> exposição de trabalhos dos alunos varal de instituição cultural.</p> <p><u>Descrição (p.19):</u> mapa da América Latina.</p> <p><u>Descrição (p.24):</u> planta de uma casa.</p> <p><u>Descrição (p.26):</u> três alunos montando maquete.</p> <p><u>Descrição (p.28):</u> visita a exposição.</p>	<p><u>Descrição: (p.46 e 47):</u> recorte da ilustração localizada na página 15.</p>	06
Fotos	<p>Quadro Galeria do Museu do Louvre 01</p> <p>Memorial da América Latina (Escultura: <i>Mão</i> de Oscar Niemeyer) 01</p> <p>Máquina Fotográfica com tripé 01</p> <p>Aluno escrevendo em sala de aula 01</p>	<p>Quadro Gabinete de Curiosidades 02</p> <p>Artesanato 02</p> <p>Brinquedos (carros e Bonecos) 02</p> <p>Cartões Telefônicos 01</p> <p>Escultura (<i>Luta de índios Kalápagos</i> – Brecheret) MAC-USP 01</p> <p>Diadema vertical (peça indígena) (MAE-USP) 01</p> <p>Xilogravura 02</p>	15

Fonte: Elaborada com base no fascículo Espaços, tempos e obras, FDE, 2008.

As ilustrações dispostas no projeto *O espaço e a produção de representações*, do fascículo *Espaços, tempos e obras*, têm por finalidade exemplificar as atividades sugeridas no projeto, tais como as visitas às instituições culturais e a exposição organizada a partir dos registros efetuados pelos alunos durante as visitas. Ainda no mesmo projeto, as

fotografias selecionadas pretendem igualmente exemplificar o desenvolvimento das atividades propostas e ampliar o conhecimento dos professores, oferecendo-lhes o contato com duas obras de arte e um mapa: o quadro *Projeto de reestruturação da Grande Galeria do Louvre*, de Hubert Robert, produzido em 1796; a escultura *Mão*, de Oscar Niemeyer, produzida em 1989 e localizada no Memorial da América Latina; um mapa da América Latina. Vale destacar que o mapa da América Latina e a escultura elaborada por Niemeyer são apresentados em uma das atividades propostas no fascículo *Espaços, tempos e obras*, a saber: *O posicionamento do objeto e do observador*. O mapa e a escultura são apresentados em boxes que contém textos explicativos. O texto exposto junto ao mapa faz menção ao termo “América Latina”, apresentando-nos características comuns a esta região, tais como: a predominância de idiomas latinos e das semelhanças econômicas e sociais. Já no texto disposto ao lado da escultura *Mão*, são apresentadas as dimensões físicas da obra e uma interpretação: “Ela representa a luta pela identidade e pela autonomia desta região” (*Espaços, tempos e obras*, FDE, 2008, p.20). Esta atividade é a única dentre todos os fascículos que contempla diretamente uma abordagem pedagógica junto a uma das instituições culturais contempladas para a visita de professores e alunos.

No segundo projeto *Conhecer e comunicar os bens culturais*, a única ilustração aparece na penúltima página do projeto, em que são apresentadas as orientações aos professores para a visita à instituição cultural. Esta ilustração é um recorte de outra ilustração utilizada no primeiro projeto que está disposta na página 15. Já as fotografias de alguns objetos (artesanato, brinquedos e cartões telefônicos) são exemplos utilizados neste projeto para que os professores possam sensibilizar os alunos a respeito do conceito de coleção trabalhado nas atividades do projeto.

As demais imagens, como os dois quadros que retratam os gabinetes de curiosidades (o primeiro de Frans Francken de [1636] e o segundo de Ole Worm [1655]), a escultura *Luta de índios Kalápagos*, de Brecheret (1951), o diadema vertical e os exemplos da xilogravura (*Literatura de Cordel* e a imagem de Dois chefes tupinambás retratada por Hans Staden) têm por finalidade sugerir aos professores que utilizem estas imagens com intuito de comparar as diferentes maneiras de representação utilizada conforme o contexto de produção e dos referenciais culturais dos artistas. No caso específico de um dos quadros do gabinete de curiosidade, de Ole Worm, a imagem impressa dificulta o trabalho dos

professores, talvez pelo seu formato reduzido ou pela baixa qualidade da impressão e do papel utilizado, os detalhes da obra não são perceptíveis.

Vale destacar que as imagens da escultura de Brecheret e o diadema vertical indígena são oferecidos juntamente com textos descritivos sobre as obras. No caso da escultura, são apresentados a autoria, a data, título da obra e a instituição em que está localizada, o Museu de Arte Contemporânea da USP - MAC. Já em relação ao diadema indígena, é apresentado seu uso social a partir das motivações da nação indígena que a produziu, além de ser feita uma minuciosa descrição dos materiais utilizados e também de ser apresentada a instituição em que esta localizada, o Museu de Arqueologia e Etnologia da USP - MAE.

O quadro de Ole Worm do gabinete de curiosidade e as imagens impressas em papel por meio da técnica de xilogravura¹² são dispostos dentro de boxes que apresentam também textos informativos. No primeiro caso, os museus e, no segundo, a origem da técnica utilizada para a reprodução gráfica de ilustrações utilizadas em dois suportes diferenciados. Um livro de cordel intitulado *Lampião e Padre Cícero num debate inteligente*, produzido em 2004 em Campina Grande na Paraíba e, o outro, no livro de Hans Staden, *Duas viagens ao Brasil*, produzido em 1557. Ambos utilizam a mesma técnica, mas são reproduzidos em contextos históricos diferentes, bem como o acesso e o tipo de literatura que compõem estas duas produções, também têm uma finalidade social diferenciada. Um apresenta por meio da literatura de cordel a cultura e a tradição nordestina de maneira despojada e anedótica, já a outra divulga um estudo científico sobre a população e o espaço recentemente explorado pelos europeus, a América.

Na tabela 10 são apresentadas as imagens dispostas no fascículo Patrimônios, expressões e produções.

¹² Para Raymond Williams (1992) a xilogravura é uma técnica de reprodução utilizada para ampliar a distribuição da informação. Esta técnica consiste em gravar na madeira ilustração e mesmo confeccionar letras de madeira para a impressão. O autor destaca que os primeiros indícios da utilização desta técnica teriam sido verificados na China. Ao descrever o uso desta técnica na Europa o autor nos informa que “foi apenas no século XIV, na Europa, que o papel (trazido pelos árabes em fins do século XII, quando o pergaminho tradicional estava escasseando) começou a ser amplamente utilizado para a nova tecnologia da xilogravura: desenhos gravados em madeira que podiam repetir-se sobre tecidos passaram a ser utilizados também para ilustrações rapidamente reprodutíveis” (1992, pp. 96-97).

Tabela 10 – Descrição das imagens do fascículo Patrimônio, expressões e produções

Imagens	Projeto: Os objetos e as diferentes formas de olhá-los	Projeto: História e história múltiplas versões	Total
Ilustrações	<p>03</p> <p><u>Descrição</u> (p.11): materiais utilizados para a confecção da atividade programa de montar quebra-cabeça.</p> <p><u>Descrição</u> (p.19): cinco alunos participando da atividade de montar o quebra-cabeça.</p> <p><u>Descrição</u> (p.22)¹³: mulher (provavelmente uma professora, portando em suas mãos papéis inscrito com a palavra Império) observando a exposição.</p>	<p>03</p> <p><u>Descrição</u> (p.24): a ilustração aparentemente foi realizada por um aluno. Na ilustração é representado a cena “O grito do Ipiranga”</p> <p><u>Descrição</u> (p.28) duas pessoas observando uma exposição temática sobre o Império luso-brasileiro. A exposição retrata em uma das paredes representações de artistas como Rugenda que retratam a escravidão. Na outra parede enfatiza a presença da família imperial (D.Pedro II; Princesa Isabel, etc.).</p> <p><u>Descrição</u> (p.42): a ilustração é um recorte da página 28.</p>	06
Fotos	<p>Grafite</p> <p>01</p> <p>Edifícios Históricos</p> <p>02</p> <p>Vaso com flores</p> <p>01</p> <p>Jogo da memória</p> <p>01</p> <p>Quadros</p> <p>02</p>	<p>Cédulas monetárias</p> <p>04</p> <p>Família Real</p> <p>01</p> <p>Quadros</p> <p>01</p> <p>Folders exposições</p> <p>01</p>	14
Páginas da Internet		<p>Instituições Culturais</p> <p>02</p> <p><u>Descrição</u> (p.30): Site do Instituto Moreira Salles sobre a Guerra de Canudos.</p> <p><u>Descrição</u> (p.37): Site do Museu Lasar Segall.</p>	02

Fonte: Elaborada com base no fascículo Patrimônios, expressões e produções, FDE, 2008.

No primeiro projeto do fascículo *Patrimônios, expressões e produções*, *Os objetos e as diferentes formas de olhá-los*, as ilustrações apresentadas têm a finalidade de exemplificar algumas das atividades previstas no projeto e uma situação de visita a uma instituição cultural.

¹³ Esta ilustração é um recorte da ilustração localizada na página 28.

São apresentadas também fotografias de grafites e de edifícios antigos que são dispostos com a finalidade de exemplificar as diferentes imagens que os alunos podem se deparar no seu dia a dia. Já a fotografia que apresenta um vaso com flores tem por finalidade exemplificar o modo de observação sugerido ao professores para orientar a observação dos alunos, considerando: “o tamanho do objeto, suas partes, se há uma parte na frente da outra (sobreposição), as posições de cada parte do objeto e as formas” (Fascículo Patrimônios, expressões e produções, FDE, 2008, p. 12). Já a fotografia do jogo de memória exemplifica uma das atividades sugeridas neste projeto.

Além das fotografias são apresentados dois quadros, a saber: *Impressão: nascer do sol*, de Claude Monet (1874) e *Nascer do sol*, de Paul Klee (1919), que representam de maneira diferenciada o mesmo elemento: o sol. A partir deste exemplo é proposto aos professores que desenvolvam atividades pedagógicas similares na comparação de diferentes representações sobre um mesmo objeto.

No segundo projeto: *História e histórias: múltiplas versões*, a primeira ilustração, disposta logo após o título do projeto, apresenta o desenho de um aluno que reproduz a famosa cena do “grito do Ipiranga” a partir da observação do quadro *Independência ou morte*, de Pedro Américo (1888). Na segunda ilustração são retratadas uma instituição cultural e algumas pessoas observando a exposição. Ambas as ilustrações têm como objetivo exemplificar a visita e o resultado desta.

Já a fotografia da Família Real e o quadro, impresso por meio da técnica de litografia, *Pesagem e encaixotamento de açúcar em fazenda do interior da província do Rio de Janeiro*, de Victor Frond (1858), são apresentadas como fontes documentais de época para exemplificar o conteúdo contemplado no projeto, mais precisamente a história do Brasil no período colonial. As cédulas de dinheiro que apresentam a imagem da Princesa Isabel têm o propósito de desencadear a reflexão dos alunos, em umas das atividades desse projeto que será analisada adiante. Além destas imagens, são dispostas duas páginas da Internet de duas instituições parceiras da FDE (Instituto Moreira Salles e Museu Lasar Segall) para serem visitadas pelos professores e alunos das séries contempladas neste fascículo, ou seja, 7ª e 8ª séries (atuais 8º e 9º anos). As páginas são apresentadas com a finalidade de estimular a pesquisa e a realização de duas atividades pedagógicas propostas neste fascículo.

Apesar da iconografia utilizada nestes dois fascículos ser diversificada, e a quantidade de imagens ser relativamente satisfatória (em média uma imagem para cada duas páginas), as imagens dispostas com a finalidade de desenvolver as atividades pedagógicas nos dois fascículos são relativamente pequenas, apenas oito imagens para o fascículo *Espaços, tempos e obras* e nove imagens para o fascículo *Patrimônios, expressões e produções*.

De maneira geral, as imagens são apresentadas para exemplificar as atividades propostas nos projetos dos dois fascículos, mas estas se apresentam como fontes descontextualizadas, ou seja, isoladas pela ausência de textos informativos.

Como apresentamos apenas brevemente as imagens, sem vinculá-las propriamente aos textos que acrescentam sentido ao leitor, realizaremos a seguir uma análise mais apurada da relação entre imagem e texto.

2.3.3. A organização do texto

Nesse item será efetuada uma apresentação geral da organização do texto presente em todos os fascículos. Este procedimento foi realizado por constatarmos, na análise dos fascículos *Espaços, tempos e obras* e *Patrimônio, expressões e produções*, a existência de um padrão na apresentação dos textos dos cinco fascículos que compõem a série.

Além do mesmo formato físico (17,5cm x 27cm), os cinco fascículos do projeto *Lugares de Aprender* apresentam no miolo, logo na primeira página, a mesma ilustração e texto contidos nas capas dos fascículos, exceto pela ausência das cores. Aliás, existe uma carta de apresentação direcionada aos professores com o intuito de apresentar resumidamente o projeto *Lugares de Aprender* e as possibilidades educativas de ampliação da “forma de ver, de olhar e de entender o mundo” (Fascículos do projeto Lugares de Aprender, FDE, 2008, p. 4).

Após este texto inicial, em todos os fascículos, são destacados logo na apresentação do material, os projetos que serão desenvolvidos, suas justificativas, seus objetivos e as metodologias propostas aos professores.

O arranjo textual dos projetos segue um mesmo padrão para todos os fascículos. Na primeira parte dos projetos são apresentadas as seguintes seções: “justificativa”, “objetivos”

e “o que se espera que os alunos aprendam”. Estas divisões no texto têm por finalidade especificar as orientações direcionadas aos professores.

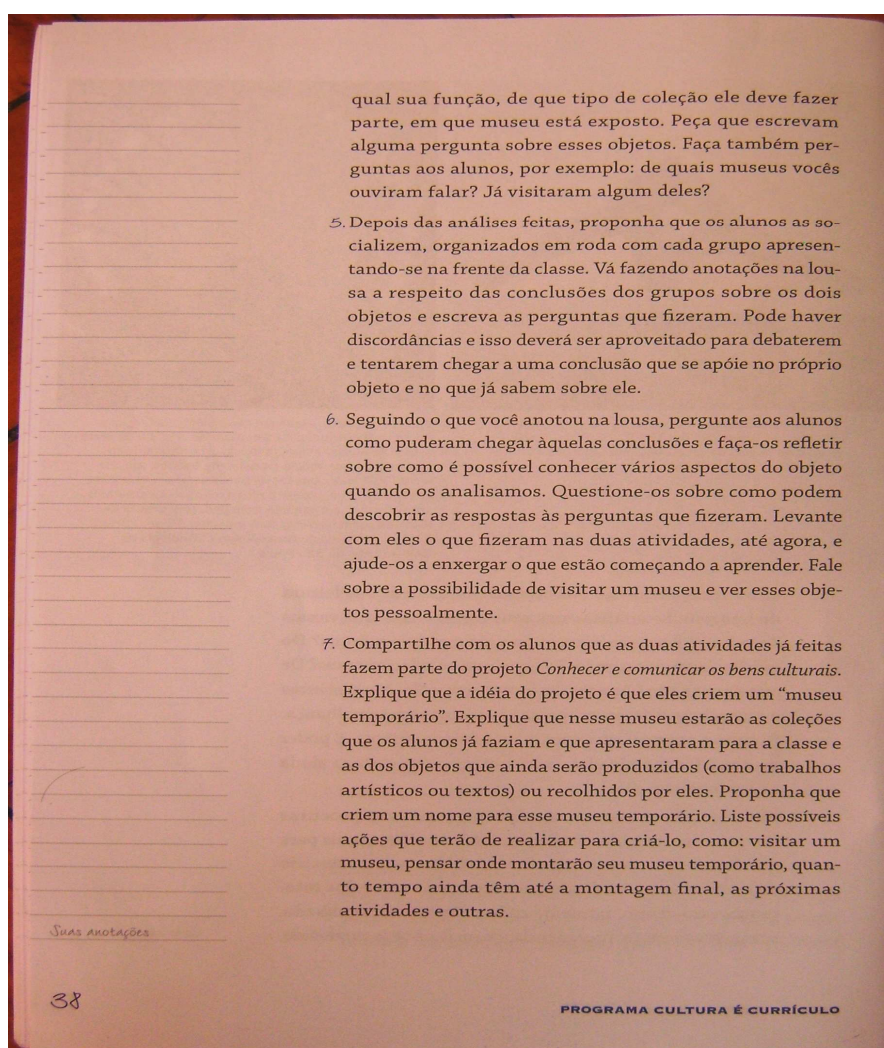
Após esta breve introdução feita em cada um dos projetos, são propostas três etapas ou “momentos” para a consecução da aprendizagem. No primeiro momento são organizadas atividades de sondagem e sensibilização com o intuito de envolver os alunos em relação ao tema tratado. No segundo momento é sugerido aos professores que efetuem o trabalho de mediação junto aos alunos com a finalidade de que estes possam interagir, pesquisar e refletir sobre o tema trabalhado e, logo, é enfatizada a importância dos alunos socializarem suas ideias sobre o assunto em pauta. No terceiro momento são propostas atividades avaliativas, geralmente lúdicas, que envolvem a realização de maquetes, desenhos entre outras. Este padrão pode ser verificado em todos os projetos dos cinco fascículos do projeto *Lugares de Aprender*. Esta subdivisão dos projetos em momentos de aprendizagem, tem por finalidade ordenar as etapas para o desenvolvimento das atividades propostas e nortear o trabalho dos professores. Os projetos estabelecidos em cada fascículo apresentam atividades que oscilam entre cinco a sete atividades por projeto.

Na organização das atividades existe, igualmente, um padrão em todos os projetos dos cinco fascículos. Estas são organizadas da seguinte maneira: após a exposição do título da atividade são dispostos os “objetivos”. Após a exposição dos objetivos são apresentados em alguns fascículos o tópico “planejamento”. Tópico este que pretende orientar os professores na organização das atividades, oferecendo-lhes sugestões pormenorizadas do trabalho a ser desenvolvido. No entanto, o tópico planejamento aparece apenas nos três projetos do fascículo *Os seres vivos diante das estrelas* e no primeiro projeto do fascículo *Espaços, tempos e obras*. Nos demais fascículos não aparecem o tópico planejamento. Já a seção “encaminhamento” aparece em todas as atividades dos projetos dos cinco fascículos, inclusive nos projetos em que já está disposto o tópico planejamento.

Um fato a ser destacado é que, com exceção do fascículo *Os seres vivos diante das estrelas* e das atividades 5 e 6 do projeto *O espaço e a produção de representações*, do fascículo *Espaços, tempos e obras*, as demais atividades propostas nos projetos em relação à seção “encaminhamento” aparecem com uma numeração que pretende organizar e delimitar as possíveis ações dos professores.

A organização do texto, com esquemas e etapas bem definidas, pretende, senão, controlar o trabalho do professor, ao menos atribuir um tempo médio para a realização de cada projeto. Portanto, é possível supor que esteja sendo previsto um maior controle do tempo e do ritmo do trabalho docente. Na Figura 4, disposta abaixo, é apresentada a ordenação do tópico encaminhamento a partir da numeração sugerida para a realização das atividades propostas nos fascículos.

Figura 4 – Encaminhamento das atividades com numeração



Fonte: Fascículo Espaços, tempos e obras, FDE, 2008, p. 38.

Além disso, como podemos verificar, é disposto do lado esquerdo da folha um espaço destinado a possíveis anotações dos professores, estes espaços estão presentes em

praticamente todas as folhas dos cinco fascículos do projeto *Lugares de Aprender*. Este dado nos leva a deduzir que os fascículos devem ser utilizados individualmente. Como o próprio material oferece espaço para que o professor realize suas anotações, pressupõe-se que este não deverá ter um uso duradouro. Dessa maneira, é presumível que sejam enviados cinco kits, ou seja, 25 fascículos para cada escola parceira do programa *Cultura é Currículo*, segundo foi informado pelos técnicos da FDE.

Ao final de cada projeto são dedicadas duas páginas para as “Orientações para a visita à instituição cultural”, nestas páginas as orientações variam conforme o projeto desenvolvido e as instituições que serão visitadas.

Como já evidenciamos, os projetos seguem um mesmo padrão na organização de suas atividades. No entanto, ressaltamos que a análise ficará circunscrita aos dois fascículos: *Espaços, tempos e obras* e *Patrimônios, expressões e produções*, ambos destinados às séries do Ensino Fundamental II, que pode nos servir como parâmetro para diagnosticar os conteúdos e, principalmente, os métodos propostos nos materiais do projeto *Lugares de Aprender*.

Assim, analisaremos no fascículo *Espaços, tempos e obras* o projeto *Conhecer e comunicar os bens culturais*, por verificar que neste projeto são propostas reflexões sobre o museu. Já no fascículo *Patrimônios, expressões e produções*, investigaremos o projeto *História e histórias: múltiplas versões*, por constatar que este é o único projeto que aborda especificamente um tema trabalhado por professores da disciplina de História.

Antes de iniciarmos a análise dos projetos citados acima, é importante apresentar as características dos fascículos em que estão inseridos, bem como verificar se existe alguma aproximação com os outros projetos.

2.4. Os projetos pedagógicos do fascículo *Espaços, tempos e obras*

O fascículo *Espaço, tempos e obras* apresenta dois projetos pedagógicos: *O espaço e a produção de representações* e *Conhecer e comunicar os bens culturais*. Estes projetos têm por objetivo “discutir e comunicar as relações entre as pessoas e os bens culturais e entre estes e a escola. Os projetos buscam encaminhar aos professores sugestões de como conduzir os alunos à reflexão sobre a experiência da visita e as informações adquiridas no

contato direto com as obras” (Espaços, tempos e obras, 2008, p. 6). Neles são problematizadas as formas de observação realizadas por professores e alunos diante dos objetos e imagens apresentados no fascículo e localizados nas instituições culturais. Com relação às orientações metodológicas de investigação propostas com a apresentação de diferentes objetos, artefatos, pinturas, entre outros, é sugerido aos professores que problematizem estas “fontes” e que construam um conhecimento a partir da manipulação destas, assim como fazem os pesquisadores. É possível perceber que as orientações metodológicas propostas nos fascículos estão alinhadas a uma perspectiva de transposição de saberes oriundos da academia e de outros espaços institucionais que desenvolvem propostas de aprendizagem com jovens e adultos, como é o caso do museu. Yves Chevallard, um dos autores que refletem sobre esta dinâmica de constituição dos saberes escolares, entende a transposição didática como sendo norteadora dos saberes escolares. Estes saberes são incorporados na concepção pedagógica dos fascículos do projeto *Lugares de Aprender*.

Todavia, as orientações propostas nos fascículos não podem determinar as múltiplas possibilidades de seu uso, e mesmo do não uso, dentro da sala de aula. Isso quer dizer que a utilização de objetos como fontes de ensino em sala de aula, assim como é proposto nas metodologias de ensino dos fascículos, dependerá em última instância das particularidades da cultura escolar (Júlia, 2001; Chervel, 1990).

Se por um lado os materiais sugerem a transposição de saberes produzidos fora da escola para o interior do ambiente escolar, por outro, não é possível compreender apenas na análise dos fascículos a situação real provocada dentro da sala de aula, bem como a constituição de um campo de ensino das disciplinas escolares.

A finalidade do projeto, como foi organizado, busca conscientizar alunos e professores sobre as diferentes possibilidades de problematização das instituições culturais visitadas, tais como: os critérios utilizados para organização do espaço expositivo e o modo de observação dos objetos expostos. Estes direcionamentos têm por finalidade compreender os critérios utilizados pelos curadores responsáveis pela seleção e organização dos objetos que irão compor as exposições visitadas.

Na justificativa do projeto *O espaço e a produção de representações* foi apresentada uma afirmação que dimensiona a importância da investigação crítica durante as visitas, pois

constata-se que “nas exposições, pode-se perceber que a organização do espaço tem uma intencionalidade, assim como um discurso para ser lido com sentido estético e ideológico” (Espaços, tempos e obras, , 2008, p. 9).

Ainda na apresentação dos projetos é enfatizada que alguns espaços institucionais, tais como “os acervos, os espaços e as mostras temporárias dos museus, centro de cultura são fontes de pesquisa e descoberta dos alunos” (Fascículo Espaços, tempos e obras, FDE, 2008, p. 6).

É a partir do acesso dos alunos às “obras de arte, aos artefatos e aos documentos artísticos e culturais (que se torna possível) (...) uma experiência sensível a cada criança e jovem, pelo prazer do diálogo com a arte e cultura” (Fascículo Espaços, tempos e obras, FDE, 2008, p. 5). Os projetos abordam conceitos importantes para o saber histórico científico e escolar, tais como a noção de tempo e espaço.

No projeto *Conhecer e comunicar os bens culturais*, do fascículo *Espaços, tempos e obras* é disposto, logo abaixo do título do projeto a imagem do quadro *Gabinete de curiosidades*, de Frans Francken, 1636. Esta obra tem como tema central a apresentação do citado gabinete de curiosidades que é ocupado por diferentes objetos, tais como, quadros que estão dispostos na parede retratando paisagens, indivíduos e cenas religiosas. Além disso, pode-se verificar que além destas obras estão representados também na parede alguns animais como peixe e cavalo marinho. Sobre a mesa é possível encontrar conchas, corais, folha seca, moedas, peso, esculturas, entre outras miudezas, percebe-se com esta diversidade de objetos a imprecisão do colecionador em estabelecer critérios¹⁴ para armazenar os objetos. São mostradas ainda duas pessoas dialogando em outro ambiente, aparentemente, utilizado também para guarda de outros objetos. Se num primeiro momento a imagem do quadro *Gabinete de Curiosidade* aparentemente sobrecarrega o olhar do professor diante dos inúmeros objetos apresentados, igualmente chama atenção a falta de organização¹⁵ dos inúmeros objetos colecionados. Além disso, a localização dos objetos e

¹⁴ Com relação aos critérios conforme Possas (2005) nos conta existiu um debate bipolarizado entre dois grupos: “um, que desejava classificar a partir de categorias taxonômicas e outro que desejava classificar a partir da diversidade e da especificidade de cada espécime” (p. 153).

¹⁵ Possas (2005) explicita que os gabinetes de curiosidades já no princípio no XVI “revelam um caráter enciclopedista, uma tentativa de se ter ao alcance dos olhos, pelo menos, o que existe em lugares distantes e desconhecidos. Ainda não existe uma preocupação nítida com a classificação, a nomeação de tudo o que se descortina diante desses homens. (...) O ato de colecionar transfigura-se em compreensão de tudo que há no mundo” (p.151)

seus respectivos tamanhos sugerem uma valorização acentuada aos objetos produzidos pelos homens, sobretudo, das pinturas e esculturas. Este ambiente carregado de objetos valiosos, ao menos para seu colecionador, concentrava objetos provenientes do reino animal, vegetal e mineral – *Naturalia*, e os objetos produzidos pelos homens, de antiguidades e objetos exóticos – *Mirabilia*. Estas coleções eram fontes de conhecimento e apreciação de quem as detinha e de um restrito grupo de apreciadores. Os gabinetes de curiosidades eram espaços privados, logo, não eram acessíveis a grande parcela da população.

O quadro *Gabinetes de curiosidades* foi selecionado para compor o projeto com um propósito específico: apresentar aos professores a imagem de uma coleção de objetos retratados por um artista em um outro período da história, em 1636, sem nenhum critério aparente de organização. Na página seguinte são propostos alguns questionamentos aos professores para que trabalhem com seus alunos a temática dos museus e de suas coleções: “Por que o homem guarda determinados objetos e até faz coleções deles? Por que esse mesmo homem tem vontade de apresentá-los a outros homens de sua própria época ou de tempos futuros?” (Espaços, tempos e obras, 2008, p. 31). A proposição destes questionamentos busca estimular a reflexão dos professores, sobre as motivações dos seres humanos em selecionar e preservar objetos com a finalidade de consagrá-los no tempo.

Como o foco deste projeto é o museu, as atividades sugeridas almejam levar aos professores e alunos informações relevantes para que estes possam observar os objetos expostos em museus com maior criticidade, desvelando as técnicas utilizadas para organização das coleções e a compreensão dos critérios utilizados na organização das exposições, bem como enfatizar que estes espaços são responsáveis pelo acúmulo de objetos, saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade.

As expectativas em relação à aprendizagem dos alunos são listadas abaixo:

- Refletir sobre a necessidade que as pessoas têm de guardar objetos pessoais, preservando-os e até colecionando-os.
- Compreender que os objetos podem comunicar sobre a época, lugar e outros aspectos da vida e da história do homem.
- Aprender a buscar informações em diferentes fontes de pesquisa.
- Relacionar um objeto com sua própria história.
- Ampliar a capacidade de usar a fala de forma competente, escolhendo as palavras certas para cada tipo de discurso.

Desenvolver autonomia para criar o próprio texto tanto no plano do conteúdo (“o que dizer”) quanto no da expressão (“como dizer”). (Espaços, tempos e obras, 2008, p. 32).

Diante destas considerações, é proposto que o professor sonde, sensibilize e estimule a participação dos alunos questionando-os sobre o “porquê de as pessoas guardarem determinados objetos que lhes são caros e até fazerem coleções para serem comunicadas aos outros” (Espaços, tempos e obras, 2008, p. 33). É sugerido aos professores que, diante destes questionamentos, organizem os alunos para a realização de uma atividade em que será solicitado a estes que tragam objetos guardados há muito tempo em sua casa. A partir dos objetos levados pelos alunos, os professores são orientados a elaborar uma ficha contendo os seguintes dados: nome do aluno; objeto; tempo que tem o objeto; sua função; sua importância. É a partir da confecção desta ficha que se torna possível estabelecer critérios para a organização dos objetos levados pelos alunos.

No decorrer da atividade é proposto que os professores organizem um modo de socialização dos alunos, requisitando que estes preencham a ficha descritiva de seu objeto e apresentem-nas aos demais colegas. Após esta interação, é sugerido que os professores questionem os alunos sobre a existência de uma possível relação entre os objetos levados por estes. O intuito desta atividade é induzir os discentes a refletirem sobre os critérios de organização dos objetos de um museu, antes de ser realizada a visita à instituição cultural.

Ao final desta atividade é sugerida a elaboração de um produto final, o “museu temporário”. Para a confecção deste trabalho final, é imprescindível a participação dos alunos, que devem ser estimulados a trazerem possíveis coleções que tenham organizado. Algumas imagens exemplificam aos professores possíveis coleções organizadas pelos alunos, tais como: coleção de carrinhos (Espaços, tempos e obras, 2008, p. 33); coleção de cartões telefônicos e coleção de bonecos (p. 34).

Na segunda atividade *Análise de coleções e leitura de imagens*, tem-se por objetivo que os alunos possam “apreciar e analisar imagens de objetos e obras de arte – sua função, época, lugar, material, modalidade –, visando compreender que os objetos podem comunicar aspectos da vida e da história do homem” (Espaços, tempos e obras, 2008, p. 36).

Para aproximar os alunos desta reflexão, os professores são orientados a propor aos discentes que efetuem alguns questionamentos aos colegas que apresentarão a coleção, tais

como: “quando começou a coleção? Por quê? Como conseguiu os objetos? Quando pretende parar a coleção? O que vai fazer com ela? Como guarda os objetos? Quais são os tipos de materiais?” (Espaços, tempos e obras, 2008, p. 36). Estas questões têm por finalidade investigar os motivos que levaram os alunos a organizarem as coleções apresentadas.

Para realizar a análise de imagens é proposto aos professores que selecionem duas imagens, no caso exemplificado na página 37 são apresentados uma escultura e um artefato indígena.

Estimulando os alunos a efetuarem a leitura das imagens são sugeridas outras perguntas: “se analisarmos seus materiais o que vamos descobrir? Para que servem ou para que foram feitos? Do que lembramos ao vê-los? Com o que os relacionamos? De que épocas são?” (Espaços, tempos e obras, 2008, p. 37). Estes questionamentos buscam partir do referencial dos alunos para posteriormente serem empreendidos em uma pesquisa que poderá ser solicitada pelos professores. O objetivo desta atividade é analisar e problematizar os objetos, com a finalidade de ampliar os olhares dos alunos e dos professores, superando assim, o olhar do senso comum.

No segundo momento do projeto *Conhecendo mais sobre museus* é direcionada uma orientação aos professores da disciplina de História para que realizem este projeto. É importante que estes “trace(m) a relação da imigração de povos europeus e africanos em nosso país com os movimentos migratórios” (Fascículo Espaços, tempos e obras, 2008, p. 39). As orientações e investigações propostas voltam-se majoritariamente ao museu. Nesse sentido, a terceira atividade tem por objetivo “conhecer a origem de alguns museus (quando e por que foram criados), buscando informações em diferentes fontes de pesquisa, assim como compreender como os objetos da cultura de outros povos podem influenciar sua própria cultura” (Espaços, tempos e obras, 2008, p. 40). Estas supostas influências são apresentadas nos boxes da página 37, escultura Luta de Índios Kalápagos e no diadema vertical indígena. Já na página 42 é apresentado um outro exemplo que toma como referência uma obra (literatura de cordel e a ilustração de Hans Staden) que utilizam a mesma técnica gráfica: a xilogravura.

Antes dos professores darem prosseguimento à atividade *A origem das coleções e dos museus* é recomendado que leiam o boxe da página 41. Neste boxe é apresentando mais

um quadro de outro gabinete de curiosidade, além disso, é oferecido um texto adaptado do site Wikipédia¹⁶ que informa sobre a finalidade do gabinete de curiosidades: “Os gabinetes de curiosidade tiveram papel fundamental para o desenvolvimento da ciência moderna, embora refletissem a opinião popular de seu tempo” (Fascículo Espaços, tempos e obras, 2008, p. 41).

A imagem escolhida, apesar de semelhante à primeira imagem apresentada no projeto, apresenta uma particularidade ausente na primeira imagem: é possível perceber, mesmo que de modo incipiente, a organização deste gabinete de curiosidades. Esta imagem e o texto adaptado do site Wikipédia são apresentados com finalidade dos professores aprofundarem a pesquisa e elaborarem um texto para ser oferecido aos alunos. Após a leitura do texto elaborado pelos professores, é sugerido que apresentem também aos discentes a imagem do gabinete de curiosidade para que estes possam “observar a imagem e socializar o que descobrirem” (Espaços, tempos e obras, FDE, 2008, p. 40). Diante destes materiais (texto elaborado pelo professor e a imagem do gabinete de curiosidades) os professores são orientados a solicitar aos alunos que produzam um texto coletivo sobre a origem dos museus para ser apresentado durante a exposição do “museu temporário”, atividade final deste projeto.

Na atividade seguinte é proposta uma leitura comparativa entre duas imagens confeccionadas com a técnica de xilogravura e um texto explicativo, que estão dispostos em um box. As imagens retratam um livro de cordel representando Lampião e Padre Cícero e a outra é uma ilustração do livro de Hans Staden *Duas viagens ao Brasil* em que são apresentados dois chefes tupinambás. Abaixo aparecem dentro de um box que contém também um texto informativo discorrendo brevemente sobre a história da técnica de xilogravura.

Os professores são orientados a perguntarem aos alunos se existem “aspectos semelhantes e diferentes entre as obras e por quê” (Espaços, tempos e obras, FDE, 2008, p.

¹⁶ O sítio eletrônico da Wikipédia é uma enciclopédia multilíngue criada em 2001, com a finalidade de socializar informações. Este sítio permite a interatividade dos usuários sendo estes também responsáveis pela elaboração e contribuição na organização de artigos e verbetes. Dessa maneira, as informações são constantemente atualizadas, sendo possível ocorrer acréscimos ou supressões nas páginas pesquisadas conforme a dinâmica das visitas. Assim as informações obtidas deste sítio apesar de sinalizarem uma ideia interessante de obtenção de informações, pode também apresentar fragilidades, e mesmo, a ausência de confiabilidade.

42). Após a exposição oral é sugerido que os alunos registrem em seus cadernos as semelhanças e diferenças.

É interessante destacar que o objetivo desta atividade é praticamente idêntico ao da segunda atividade, em que são apresentadas em um boxe as esculturas Luta de índios Kalápagos e o diadema vertical indígena. No entanto, esta atividade é acrescida de uma observação: “os objetos de determinada cultura podem influenciar outras transformando-se em outros objetos” (Espaços, tempos e obras, FDE, 2008, p. 42).

No terceiro momento do projeto *Montando o museu temporário*, um boxe informativo ressalta a importância da confecção do produto final, o “museu temporário”, pois é a partir desta montagem que os alunos poderão mobilizar os conhecimentos apreendidos nas outras atividades, concretizando seu aprendizado na montagem do museu e desenvolvendo de maneira semelhante às atribuições de um curador de museu.

Na atividade “Planejamento e montagem do ‘museu temporário’” é enfatizado que os alunos devem considerar o público visitante para estabelecer os critérios de montagem do “museu temporário”, aliás, é reforçada a importância da divulgação do evento, bem como a criação de um roteiro pré-estabelecido de visitação. Após a apresenta o do “museu temporário” aos demais alunos da escola, os professores deverão encaminhar uma avalia o coletiva que permita mensurar a assimila o dos alunos acerca da exposi o realizada na escola.

Na última atividade chamada de “Avalia o”,   sugerido que os professores façam as seguintes perguntas:

- a) Por que   importante fazer e guardar cole es? Você acha importante torná-las públicas?
- b) Quais foram os primeiros museus? Como eram organizados?
- c) O que se deve considerar para montar um “museu temporário”? (Espaços, tempos e obras, 2008, p. 45).

2.4.1. Orientações para a visita à instituição cultural

O fascículo *Espaços, tempos e obras*, em seu primeiro projeto *O espaço e a produção de representações*, apresenta três orientações para a proposta da visita à instituição cultural. Na primeira, intitulada de “A preparação”, há orientações aos professores sobre os procedimentos necessários para preparar a visita. Esta etapa deve ser desenvolvida em sala de aula.

Para aproximar os alunos do ambiente a ser visitado, é sugerido aos professores que ofereçam materiais produzidos pela instituição cultural a ser visitada, com a finalidade de que os alunos possam dimensionar o que observaram durante a visita. A partir desta primeira aproximação, os professores são orientados a questionarem os alunos sobre as características da exposição visitada: as obras e a organização do espaço expositivo. Após esta problematização e sistematização das ideias levantadas, os professores são orientados a socialização das respostas obtidas dos alunos e, conseqüentemente, devem propor aos alunos a elaboração de uma “ficha na qual registrarão os pontos a serem observados durante a visita” (*Espaços, tempos e obras*, 2008, p. 28). Algumas questões são sugeridas para nortear a observação dos alunos:

- a) Para a observação das obras: tema da obra, técnica utilizada, tamanho da obra, data da produção, nome e origem do autor são exemplos de aspectos das obras, segundo os quais a exposição pode estar organizada.
- b) Para a observação do espaço da instituição e da organização da exposição: características das salas (pequenas, grandes, janelas, local para sentar-se), iluminação (luz natural, luminárias, luz dirigida), forma de apresentação das obras (penduradas na parede, penduradas no meio da sala, sobre apoio, projetadas), tipos de obras que a instituição tem (escultura, quadros, objetos da cultura popular), como elas estão distribuídas (reunidas em um mesmo espaço, separadas em locais diferentes na instituição), outros locais, como, por exemplo, jardins e demais espaços (banheiro, lojinha, hall de entrada). (*Espaços, tempos e obras*, 2008, pp. 28-29).

A preparação consiste na organização e na seleção de critérios norteadores para a realização da visita. No próximo tópico, “A visita”, os alunos devem registrar suas observações nas fichas. No último tópico, “Na aula seguinte”, os professores são orientados a estimularem os alunos para que estes possam informar sobre suas percepções e registros realizados no momento da visita. Esta iniciativa tem como objetivo a socialização dos

registros, para que possam contribuir para a confecção do produto final do projeto: a maquete de uma instituição cultural.

No segundo projeto *Conhecer e comunicar os bens culturais*, as “orientações para a visita à instituição cultural” são subdivididas da seguinte maneira: “antes da visita”, “questionário”, “desenho de observação e de memória” e “depois da visita”.

No primeiro item é proposto aos professores que criem regras com os alunos “para serem seguidas” durante a visita. Além disso, os professores são estimulados a orientar os alunos a observarem o trajeto realizado pelos ônibus da escola até a instituição visitada e desta até a escola.

Na segunda orientação, os professores têm a incumbência de elaborar um questionário a ser respondido pelos alunos. De acordo com as orientações explicitadas abaixo:

De que trata a coleção? Como estão agrupados os objetos? Pelas épocas? Pela procedência? Pela função? Pelos tipos de materiais?
Como é a montagem da exposição? Como estão colocados os objetos? Nas paredes? No chão? Pendurados? Apoiados em um suporte? Existe outra forma de apresentação? E quanto à distância entre eles? Estão um ao lado do outro, bem separados ou juntos? (Espaços, tempos e obras, 2008, p. 46).

Todas as perguntas propostas no questionário têm um único propósito: compreender a exposição segundo a temática evidenciada na análise dos objetos alocados na instituição cultural visitada, desvelando as implicações de sua organização e apresentação ao público.

Na próxima etapa, “desenho de observação e memória”, as sugestões transmitidas aos professores incidem diretamente no rumo que estes devem oferecer aos alunos para registrarem a visita. Um exemplo desta orientação pode ser constatado no modo de observação proposto para duas obras de arte: a escultura e a pintura:

Há diferenças em um objeto tridimensional, como a escultura, e um bidimensional, como a pintura. Para ver a escultura, é preciso circundá-la; já a pintura pode ser vista apenas estando a sua frente. Por isso, prepare os alunos para essa observação (Espaços, tempos e obras, 2008, p. 46).

Os desenhos realizados a partir destas considerações servirão para que os alunos realizem seus registros (desenhos, fotografias e textos) na confecção do produto final do projeto: a montagem de um “museu temporário”.

Portanto, a visita às orientações transmitidas aos professores, no item “depois da visita”, resumem-se à produção de um texto descritivo sobre a instituição visitada com base nos registros recolhidos pelos alunos. É proposto também a socialização dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, com a finalidade de destacar as diferentes formas de representar um mesmo objeto.

2.5. Os projetos pedagógicos do fascículo Patrimônios, expressões e produções

Assim como no projeto *Conhecer e comunicar os bens culturais*, logo após a apresentação do título do projeto *História e histórias: múltiplas versões*, do fascículo *Patrimônios, expressões e produções*, é disposta uma imagem. Nela, figura 5, podemos observar o desenho realizado por um aluno a partir da observação da obra de Pedro Américo: *Independência ou Morte*, de 1888.

Figura 5 – Ilustração de um aluno



Fonte: Fascículo Patrimônios, expressões e produções, FDE, 2008, p. 24.

Figura 6 – *Quadro Independência ou Morte*, de Pedro Américo, 1888.



Fonte: Museu Paulista.

O desenho realizado pelo aluno José Antonio da Silva aparece de maneira exemplar, como indício de que o projeto e as visitas aos museus podem favorecer o desenvolvimento criativo dos alunos. Apesar de apresentar a mesma concepção de heroísmo postulado no quadro de Pedro Américo, é possível perceber outros arranjos, tal como a presença de uma carroça e um camponês transitando no meio da batalha. É importante destacar que a obra de Pedro Américo encontra-se no Museu Paulista, uma das instituições parceiras do projeto *Lugares de Aprender*.

Na justificativa do projeto são problematizadas as diferentes versões sobre determinados fatos da história do Brasil. É exemplificado o fato que envolveu a Princesa Isabel e a abolição da escravatura. O texto apresentado busca alargar o conhecimento sobre este evento, indagando que nem sempre o conhecimento proveniente do senso comum condiz com as pesquisas históricas sobre o mesmo fato.

Apesar desta ressalva, logo a seguir são expostas num boxe algumas definições historiográficas precárias:

Essa breve introdução nos ajuda a perceber que não há a História, mas versões da História, algumas com foco em um personagem, outras no contexto histórico no qual ele viveu e outras, ainda, se esforçando em prol da construção de heróis nacionais. (Patrimônios, expressões e produções, FDE, 2008, p. 25).

Neste boxe é enfatizado que a história parte exclusivamente do indivíduo, ora para realização de uma história biográfica, ora para a exaltação de determinados personagens em seus contextos históricos. No entanto, esta visão apesar de ainda ser recorrente no ensino de História, está há muito tempo posta em cheque. Este tipo de análise histórica alcançou seu ápice no século XIX. Atualmente existem diferentes abordagens historiográficas que propõem novas problemáticas e, conseqüentemente, novas abordagens que não partem exclusivamente de um personagem.

Bittencourt (1998) destaca que desde a década de 1960, momento em que ocorreu a aproximação entre a História e as demais áreas das ciências sociais, entre elas, a “Antropologia, a Sociologia e a Psicanálise” (1998, p.134), foi possível perceber a renovação do conhecimento histórico e, conseqüentemente, da historiografia ampliando o campo de investigação dos historiadores, bem como seu leque de fontes para serem manipuladas com novos métodos.

A autora, ao refletir sobre as renovações historiográficas, pontua que “os procedimentos metodológicos que envolvem as pesquisas com novos objetos e as relações com as fontes, que redefinem o papel e o status do documento no fazer histórico, também estão sendo abordados e considerados em seus aspectos didáticos” (Bittencourt, 1998, p. 135). Assim como Bittencourt sugere, estas novas orientações historiográficas, podem ser percebidas nos fascículos analisados.

O projeto justifica-se pela tentativa de problematizar o conhecimento histórico, desnaturalizando, assim, os conteúdos desta disciplina. A indagação posta na justificativa deste projeto sintetiza seu objetivo, problematizar “como nos é contado o que aconteceu no passado” (Patrimônios, expressões e produções, FDE, 2008, p. 25). A partir desta indagação, durante as cinco atividades sugeridas aos professores, busca-se evidenciar que “um mesmo acervo ou exposição podem ter múltiplas leituras, dependendo do ponto de vista de quem a concebe ou de quem a visita” (Patrimônios, expressões e produções, FDE, 2008, p. 26).

É esperado que os alunos aprendam com as atividades propostas a:

Reconhecer a diversidade de pontos de vista sobre um mesmo fato, sobre um personagem histórico ou sobre a obra de um artista ou movimento artístico.

Identificar que sempre são feitos recortes, segundo pontos de vista específicos, quando se escreve, se fala, se apresenta ou se expõe sobre algo ao público.

Distinguir “pontos de vista”, podendo conceber que não existe uma verdade sobre todas as coisas, e sim verdades parciais, provisórias, passíveis de compreensão e de crítica.

Reconhecer que existem diversas formas de “exposição”, desde exposições virtuais até exposições em cédulas de dinheiro, em museus e/ou em instituições culturais. (Patrimônios, expressões e produções, FDE, 2008, p. 26).

Num primeiro momento do projeto, é sugerido aos professores que indaguem os alunos sobre a “veracidade” dos fatos apresentados. Para isso, os professores são orientados a realizar uma atividade em que os alunos, após serem divididos em grupos, possam refletir sobre os critérios que serão utilizados na montagem de uma exposição que tem como propósito contar a história de um colega de sala. A partir desta atividade são direcionadas algumas perguntas: “que objetos escolheria para expor ao público?” (Patrimônios, expressões e produções, FDE, 2008, p. 28). Após esta etapa, é sugerida a socialização das ideias levantadas pelos alunos, para que possam aparecer diferentes maneiras de contar a história do aluno escolhido. A finalidade desta atividade é fazer com que os alunos percebam que “não há uma versão ‘mais verdadeira’ que as outras, o que muda é o olhar de quem está pensando a exposição” (Patrimônios, expressões e produções, FDE, 2008, p. 29).

Na segunda atividade proposta, tem-se por objetivo que os alunos percebam que existem diferentes maneiras de montar uma exposição sobre o mesmo tema. Os professores são orientados a solicitar aos alunos que pensem em uma exposição comemorativa de “algum fato histórico”. É ressaltado aos professores que priorizem as escolhas que estejam

contempladas no currículo da disciplina de História. Os professores, após proporem esta reflexão, devem perguntar aos alunos: “Como vocês imaginam que uma instituição cultural faz uma exposição sobre (um) acontecimento histórico?” (Patrimônios, expressões e produções, FDE, 2008, p.30). O objetivo desta pergunta é que os alunos percebam que é preciso **“fazer escolhas sobre o que expor (...) o que destacar daquele acontecimento específico para expor ao público.** (Patrimônios, expressões e produções, FDE, 2008, p.30).

Outra atividade é sugerida no box, localizado na página 30, em que se verifica o uso da Internet (sítio na Internet do Instituto Moreira Salles – IMS). Os alunos podem, por meio deste recurso, realizar uma pesquisa e montar um acervo sobre o tema escolhido, o intuito desta atividade é que os alunos possam verificar as diferentes exposições montadas a partir de um mesmo tema.

No segundo momento do projeto é destacada a importância que as exposições têm “para a construção e manutenção da memória sobre os acontecimentos” (Patrimônios, expressões e produções, FDE, 2008, p. 31). Por exemplo, cédulas de dinheiro de diferentes períodos em que estão retratadas imagens da Princesa Isabel são escolhidas como fonte e, a partir da apresentação destas cédulas, é proposto aos alunos que investiguem as imagens mediante um roteiro de perguntas:

Que imagem da princesa Isabel essas cédulas pretendiam mostrar para a população?
Que elementos das cédulas permitem afirmar isso?
Quem criou essas notas tinha um ponto de vista simpático à princesa Isabel ou um ponto de vista crítico a ela? Justifiquem.
A princesa Isabel poderia ter sido representada de outra forma? Como? Por quê?
Quem criou essas notas teve a oportunidade de representar a figura de qualquer personagem histórico importante na História do Brasil. Na opinião de vocês, por que escolheu a princesa Isabel?
Esse tipo de uso das cédulas de dinheiro pode ser considerado uma forma de exposição? Expliquem. (Patrimônios, expressões e produções, FDE, 2008, p. 33).

Estas perguntas são direcionadas aos alunos para que percebam que toda construção histórica parte de um ponto de vista particular. Após a exposição das imagens e da reflexão dos alunos, é proposto aos professores que apresentem outra fonte para contrapor as ideias veiculadas pelas cédulas de dinheiro. No box, páginas 34 e 35, é exibido o texto *Uma*

princesa travessa, de Oldimar Pontes Cardoso¹⁷, neste documento é apresentada outras atenuantes políticas que corroboraram para que a Princesa Isabel decretasse o fim da escravidão. Dessa maneira, este documento apresenta outras argumentações para justificar o fim da escravidão, desmistificando a ideia da Princesa como principal responsável por este empreendimento.

A comparação destas duas fontes é justificada pelo fato de apresentar duas versões diferentes sobre o mesmo fato. A intenção do projeto é desvelar as motivações ou os pontos de vista de quem concebe a organização de uma exposição.

O terceiro momento do projeto centra-se na visita à instituição cultural selecionada. A atividade proposta sugere aos professores que peçam aos alunos para realizarem pesquisa na internet sobre a instituição que será visitada, orientando-os para que registrem como foram organizadas e dispostas as informações sobre o tema que estará exposto na instituição.

Depois da pesquisa, é proposto aos professores que solicitem aos alunos que exponham suas pesquisas e socializem as informações obtidas. Esta atividade tem como finalidade que os “alunos possam chegar à instituição cultural que será visitada, já sabendo que o que verão é um recorte proposto por alguém ou por um grupo de pessoas, encarregado de conceber a exposição” (Patrimônios, expressões e produções, FDE, 2008, p. 39).

Após a pesquisa e a visita dos alunos, é sugerido aos professores que proponham aos alunos uma transformação na organização da exposição visitada, a partir de:

Um novo recorte para o tema que estava sendo exposto;

- a supressão de algumas das obras ou documentos do catálogo da exposição;
- a inclusão de outras obras ou documentos na exposição, criando a oportunidade de ampliar o olhar do visitante sobre aquele tema;
- a criação, a mudança ou a supressão de partes inteiras da exposição (determinados salões, por exemplo). (Patrimônios, expressões e produções, FDE, 2008, p. 40).

¹⁷ Este texto faz parte da coleção *Tudo é História*, v.3. São Paulo: Ática, 2006, pp.169-170. E é direcionado aos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental.

Diante desta proposta é esperado que os alunos ao final do projeto apresentem “diferentes recortes que geraram diferentes exposições sobre o mesmo tema”. (Patrimônios, expressões e produções, FDE, 2008, p. 41).

2.5.1. Orientações para visita à instituição cultural

No fascículo *Patrimônios, expressões e produções* as “orientações para a visita à instituição cultural” são subdivididas no projeto *Os objetos e as diferentes formas de olhá-los* da seguinte forma: “antes da visita”; “registro de observação”; “a caminho da instituição e na volta à escola”; “no momento da visita” e “volta à escola”.

A primeira orientação sugerida aos professores é de que realizem uma sondagem junto aos alunos para descobrir quais são suas expectativas em relação à visita. Logo após, os professores são estimulados a encaminhar aos alunos as maneiras de realizarem o registro da visita: desenho e escrita. Estes registros podem ocorrer no trajeto da escola à instituição como na própria instituição.

Num segundo momento, as orientações fornecidas aos professores têm por finalidade delimitar uma maneira específica dos alunos realizarem os registros, elaborando um caderno de anotações, os alunos devem registrar conforme sua própria perspectiva, pois aos professores é passada a seguinte orientação: “Não é preciso orientá-los sobre o que olhar ou como fazer os registros” (Patrimônios, expressões e produções, FDE, 2008, p. 22). O professor deve informar os alunos que seus registros serão utilizados na confecção do trabalho final (jogos de imagens). Na etapa seguinte, é sugerido que o professor estimule os alunos a desenharem o que visualizaram durante o trajeto escola-instituição-escola. No decorrer ou ao final da visita os professores devem propor aos alunos que realizem o registro, esta opção será tomada mediante as orientações dos educadores da instituição a respeito do uso de canetas neste espaço.

Na volta à escola, os professores deverão organizar e sistematizar as informações recolhidas pelos alunos, com o intuito de socializar os registros ampliando as informações sobre a instituição visitada. Além disso, é sugerido que os alunos confrontem os registros realizados a partir da observação da instituição cultural e do trajeto feito pelo ônibus. A intenção com esta atividade é “debater sobre as diferenças entre o que viram no museu e

fora dele, se as informações visuais foram as mesmas, onde acham que há mais informações e como estão organizadas” (Patrimônios, expressões e produções, FDE, 2008, p. 23).

No segundo projeto, *História e histórias: múltiplas versões*, as orientações para a visita são divididas em três etapas: “antes da visita”; “durante a visita” e “depois da visita”.

Na primeira etapa os professores devem informar os alunos sobre os objetos expostos na instituição, sondar os alunos com o intuito de descobrir quais são as expectativas destes no contato com a exposição. Na etapa seguinte, durante a visita, é proposto que os alunos realizem os registros da visita conforme algumas questões norteadoras:

Qual é ou parece ser a obra que foi dado o maior destaque nesse exposição? Qual o tema geral da exposição? Que tipo de obras / objetos / documentos estão expostos? Que partes da exposição você achou mais interessante? Por quê? Que partes da exposição você achou menos interessante? Por quê? (p. 42).

Posteriormente a visita, é sugerido aos professores que estimulem os alunos a socializarem seus registros, a finalidade deste exercício é perceber que existem diferentes tipos de olhares possíveis: o do visitante e o do curador.

Após a análise das quatro orientações para a realização das visitas a instituição cultural, é possível afirmar que, em todos os projetos dos dois fascículos analisados, é perceptível um mesmo padrão na organização das visitas. Podem-se dividir estas orientações em três etapas: a primeira diz respeito às orientações necessárias e estabelecimento de algumas regras para os alunos se comportarem e registrarem as exposições visitadas; a segunda tem por finalidade que os alunos realizem seus registros e tirem dúvidas com a equipe educativa da instituição, dessa maneira, o professor, no momento da visita, apresenta-se como mero espectador; na terceira, são socializados os registros e encaminhadas outras reflexões que subsidiam a proposta avaliativa que, majoritariamente, solicita a elaboração de um “produto final”, geralmente desenvolvido com a presença dos professores da disciplina de Arte.

Diante das informações analisadas nos projetos, constatamos que em relação à prática pedagógica direcionada ao professores existe a predominância de orientações para o desenvolvimento do ensino de arte, embora seja recorrente nas orientações o tratamento

crítico das “fontes” com a finalidade de historicizar os objetos apresentados. Deste modo, as orientações das atividades localizadas nos fascículos, aproximam-se das ideias apresentadas por Le Goff, quando nos lembra que os historiadores devem considerar o documento em seu contexto histórico e cultural, seja este um documento arqueológico, escrito, figurativo ou oral. O autor expõe a necessidade dos historiadores interrogarem os silêncios da História, e afirma que o documento é:

Algo que nos foi dado intencionalmente, ele é o produto de uma certa orientação da História, de que devemos fazer crítica, não só segundo as regras do método positivista, que obviamente continuam necessárias a um certo nível, mas também de uma maneira que eu qualificaria de quase ideológica. É preciso para explicar e reconhecer o documento o seu caráter sempre mais ou menos fabricado (Le Goff (org.), s/d, p. 34).

2.6. Os projetos e as possibilidades de ensino a partir das disciplinas de Arte e História

As orientações para o ensino de Arte são evidenciadas não apenas nas propostas de avaliações, previstas em quase todos projetos que tomam como eixo central para o desenvolvimento das aprendizagens a confecção de diferentes produtos (maquetes, desenhos para serem expostos), mas também em alguns aspectos priorizados na análise dos objetos (forma-conteúdo, e saberes estéticos). Além destes dados, as informações oferecidas aos professores, ao final de cada projeto, na bibliografia apresentam igualmente o predomínio de livros que tratam da temática do ensino de Arte, o que corresponde a oito dos dezenove livros citados nos dois fascículos analisados, os demais são destinados à reflexão sobre a temática da arte e da cultura e sobre museologia. Nas obras que tratam do ensino de Arte, apresentam maior destaque duas obras de Ana Mae Barbosa: *A imagem no ensino da arte* e *Arte-educação: leituras no subsolo*.

Ao observarmos os cadernos da disciplina de Arte, elaborados pela SEE-SP, por meio do Projeto São Paulo Faz Escola¹⁸, foi possível verificar que os conteúdos e as

¹⁸ O Projeto São Paulo Faz Escola foi implementado no ano de 2008 pela SEE-SP. Os materiais produzidos neste projeto são cadernos direcionados aos professores e alunos de todas as disciplinas do Ensino Básico da rede estadual paulista. Estes cadernos oferecem aos professores o planejamento de cada aula ao longo do ano letivo. Além disso, estes materiais sistematizam conteúdos, metodologias e atividades a serem desenvolvidas durante as aulas pelos professores. Sobre este projeto ver Thiago Figueira Boim em O que e como ensinar:

propostas pedagógicas oferecidas aos professores desta disciplina alinham-se tanto às propostas do Programa *Cultura é Currículo*, quanto às propostas do projeto *Lugares de Aprender*. Nestes cadernos é sintetizado o campo de atuação da disciplina de Arte como podemos observar abaixo:

Num exercício de pensar a arte e a cultura e pinçar do próprio sistema de arte diferentes ângulos de visão sobre ela é que avistamos e delineamos o mapeamento que chamamos de **território da arte**, que são: linguagens artísticas; processo de criação; materialidade; forma-conteúdo; mediação cultural; patrimônio cultural e saberes estéticos e culturais (Cadernos do Professor de Arte, 2008, p. 8, Proposta Curricular, São Paulo faz Escola).

Assim, o campo da disciplina de Arte demonstra maior proximidade com as propostas do Programa *Cultura é Currículo*. Além disso, como as orientações estabelecidas, a partir deste mapeamento do ensino de Arte nos cadernos do professor, a disciplina propõe trabalhos diários com o desenvolvimento de diferentes linguagens artísticas¹⁹ em sala de aula. As temáticas propostas no Programa *Cultura é Currículo*, privilegiam, a exploração dos conteúdos e o desenvolvimento de atividades por professores desta disciplina.

No caso da disciplina de História, não foi possível perceber a mesma proximidade, exceto pelas orientações investigativas propostas aos objetos artísticos que, nesta disciplina são entendidos como documentos que devem ser analisados criticamente.

Com relação às bibliografias que tratam do ensino de História, apenas são citados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) desta disciplina e os PCN's de temas transversais que aludem a temática da Pluralidade Cultural. Assim, podemos deduzir que, se os materiais por um lado possibilitam o trabalho interdisciplinar entre estas disciplinas, por outro, acentua a importância do ensino de Arte para tratar de questões relacionadas à cultura e às diferentes expressões e produções culturais.

Em relação às orientações possíveis de serem concretizadas pelos professores da disciplina de História, todas se centram na análise crítica das fontes apresentadas (quadros

Proposta Curricular, Materiais Didáticos e Prática de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo (2008-2009).

¹⁹ São consideradas linguagens artísticas: música, dança, artes visuais e plásticas e representação teatral.

de pintura, fotografias, mapas, esculturas e artesanato). A respeito da análise destas fontes, recorreremos a Fernandes (2006), que apresenta uma reflexão interessante sobre a proposta de dialogismo exposta por Mikhail Bakhtin. A autora ressalta que a análise de diferentes obras humanas (livros, pinturas, fotografias, entre outras), ao serem delimitadas como documento no trabalho de professores de História, podem contribuir para alargar o conhecimento sobre o fato estudado, contextualizando um evento histórico a partir do tempo e local de sua produção. A autora nos elucida, ainda, quanto à multiplicidade de diálogos existentes na conjuntura da produção de uma determinada obra, informa sobre as inúmeras possibilidades de leituras e ressignificações viáveis ao longo do tempo.

Nos documentos existem sujeitos que falam e que constroem sentidos específicos para a realidade retratada, através de estilos comuns às suas épocas, de formas, de contornos e de materialidades que são simultaneamente originais. Os documentos foram alimentados, ainda, por diálogos múltiplos mantidos com a realidade e ressoam ainda no tempo, concentrando uma potencialidade de sentidos que se prolonga nos tempos futuros aos seus, através das inúmeras leituras feitas posteriormente (Fernandes, 2006, p. 101).

A autora continua sua exposição e conclui:

A introdução de estudos que buscam desvendar as múltiplas relações dialógicas incorporadas às obras humanas amplia a oportunidade dos alunos conhecerem contextos históricos complexos, que se expandem em ressonância no tempo e que se materializam em obras e acontecimentos. Possibilitam, ainda, escaparem de explicações causais e simplistas, indo de encontro à construção de olhares substanciosos, recheados de referências culturais, contextos e histórias (Fernandes, 2006, p. 103).

Já Meneses (2003), ao refletir sobre a utilização das imagens em diferentes contextos históricos, trata da importância cognitiva deste tipo de fonte. Aliás, destaca a importância de historicizar o campo da visualidade, isto é, de compreender a forma como as imagens são lidas em diferentes contextos históricos. Para o autor, é com o desenvolvimento da História da Arte que as imagens são potencialmente elevadas ao seu potencial cognitivo. Assim, os professores podem utilizar as imagens como fonte de conhecimento e de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Atualmente, estas diretrizes, também fazem parte dos objetivos educacionais dos museus, como nos informa Studart (2004):

O objetivo da educação em museus, assim como da educação em um sentido mais amplo, é oferecer a possibilidades para a comunicação, a informação, o aprendizado, a relação dialética e dialógica educando/educador, a construção da cidadania, e o entendimento do que seja identidade (Studart, 2004, p. 35).

Além desta possibilidade de intervenção dos professores de História quanto ao uso das imagens, as sugestões de contextualização e problematização das narrativas históricas operadas nos espaços museológicos também contribuem para alargar o conhecimento dos alunos sobre o passado, isto sinaliza, inegavelmente, um avanço nas relações entre escola e museu.

Entendemos que tanto a disciplina de História como a de Arte se complementam para o efetivo desenvolvimento das atividades propostas nos fascículos do projeto *Lugares de Aprender*, ambas contribuem para a construção de um olhar mais crítico e investigativo dos alunos. Deste modo, os professores destas disciplinas têm, talvez, uma das primeiras oportunidades de desenvolverem trabalhos interdisciplinares.

Os três projetos seguem uma tendência já iniciada em outro Programa Curricular, elaborado pela Coordenaria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), intitulado de *Caminho das Artes*, criado em 2005. Neste Programa, além de serem contempladas as atividades apresentadas no Programa *Cultura é Currículo*, foi oferecido, também, aos professores e alunos, a participação destes em apresentações de orquestra e em espetáculos de dança. O que diferencia os dois programas é que no Programa *Cultura é Currículo* foi elaborado um material diversificado para subsidiar as intervenções dos professores, já no *Caminho das Artes*, foram produzidos materiais apenas para as atividades destinadas ao cinema e ao teatro, sendo, portanto, marcado pela ausência de materiais pedagógicos direcionados aos professores para a realização das outras atividades previstas. A partir desta constatação, podemos inferir que o programa *Cultura é Currículo* foi elaborado com a finalidade de continuar e ampliar as iniciativas propostas pelo programa *Caminho das Artes*.

Após esta breve apresentação do programa *Cultura é Currículo* e da análise dos materiais do projeto *Lugares de Aprender*, torna-se importante apresentar os objetivos anunciados pela SEE-SP com este programa:

a) Democratizar o acesso de professores e alunos da rede pública estadual a equipamentos, bens e produções culturais que constituem patrimônio cultural da sociedade, tendo em vista uma formação plural e inserção social; **b)** Fortalecer o ensino por meio de novas formas e possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais, diversificando-se as situações de aprendizagens; **c)** Estimular e desenvolver a aprendizagem por intermédio de interações significativas do aluno com o objeto de estudo/conhecimento de disciplinas, reforçando-se o caráter investigativo da experiência curricular (Resolução SE 19, de 13/3/2009).

A partir dos objetivos anunciados, podem-se extrair algumas considerações: a primeira diz respeito ao acesso aos “bens e produções culturais que constituem o patrimônio cultural da sociedade”; a segunda faz menção ao acesso como perspectiva de “novas formas e possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares”; a terceira aponta para a necessidade de reforçar o “caráter investigativo da experiência curricular”. Estes objetivos sintetizam, em outras palavras, que o programa *Cultura é Currículo* deverá contribuir com o ensino para a superação da exclusão cultural, na qual grande parcela da população está acometida.

CAPÍTULO 3

Os trabalhadores da educação do Estado de São Paulo e o processo de elaboração, comunicação e implantação do projeto Lugares de Aprender

1. Breve histórico e estrutura da FDE

A CENP desempenhou até 1987 papel central na organização do ensino do estado de São Paulo. Neste mesmo ano, fora criada durante o governo de Orestes Quéricia, por meio do Decreto nº 27.102, a FDE, em substituição a Fundação para o Livro Escolar. Os objetivos da FDE foram definidos a partir da necessidade de complementar as ações públicas destinadas à educação, como podemos verificar em um dos artigos de seu Estatuto:

Art.4º (...) complementar as políticas educacionais da Secretaria da Educação, no que se refere à produção, aquisição e distribuição de material instrucional, necessário ao processo de ensino e aprendizagem, bem como cumprir a política de suprimento de recursos físicos para educação, destinados à própria Secretaria da Educação ou a seus órgãos.

§ 1º — Para consecução desse objetivo a Fundação:

1. editará, por seus próprios meios e/ou mediante contrato com empresas especializadas, obras didáticas de referência (dicionários, atlas e outros);
2. adquirirá, diretamente das empresas editoras, livros didáticos, de acordo com o levantamento dos livros adotados;
3. poderá doar ou vender, a preços módicos, livros de sua edição ou adquiridos por intermédio de órgãos da Secretaria da Educação, por instituições auxiliares da escola ou pela própria Fundação;
4. instituirá concursos ou prêmios para autores de livros didáticos;
5. promoverá pesquisas e estudos sobre o livro didático, sob seus aspectos pedagógico, econômico e comercial;
6. promoverá pesquisas e estudos em Tecnologia Educacional, sob seus aspectos pedagógico, econômico e comercial;
7. desenvolverá material instrucional, promovendo sua permanente avaliação e atualização;
8. promoverá treinamento e aperfeiçoamento de professores das redes oficiais de ensino, em todos os campos da tecnologia Educacional;
9. elaborará pesquisas e planejamento na área de recursos físicos para a educação, especialmente edificações, mobiliários e equipamentos;
10. realizará, diretamente ou por contratos ou convênios, estudos de fixação de padrões e de projetos para edificações, bem como o seu mobiliário e equipamentos;
11. cumprirá a política de suprimento de recursos físicos para a educação,

destinados à Secretaria da Educação do Estado e aos seus órgãos;

12. executará, diretamente ou através de contratos ou convênios a manutenção, reforma ou ampliação de edificações e outros recursos físicos para a educação, destinados à Secretaria da Educação e aos seus órgãos;

13. poderá celebrar contratos, convênios ou acordos com entidades de direito público ou privado, nacionais ou internacionais, para o desempenho de suas finalidades, ou prestar colaboração no campo de atividades semelhantes ou conexas, obedecendo à legislação vigente.

§ 2º — Os materiais, equipamentos ou serviços poderão ser adquiridos de terceiros e/ou realizados pela própria Fundação.

§ 3º — A Fundação se articulará com os órgãos competentes da Secretaria da Educação, do Ministério da Educação e Cultura e com outras instituições nacionais e internacionais, para distribuir o material por eles produzido.

§ 4º — A Fundação atuará diretamente ou por intermédio de instituições públicas ou privadas, mediante convênios, contratos ou concessão de auxílio.

§ 5º — Poderá a Fundação prestar serviços aos governos Federal, Estaduais e Municipais, bem assim a organizações privadas. (Estatuto FDE, 1987).

Diante do que se apresentou neste artigo, do Estatuto da FDE de 1987, podemos verificar que a principal função desta instituição, naquele momento, foi servir ao sistema de ensino estadual paulista, tanto em relação à sua logística²⁰, quanto aos seus aspectos operacionais²¹.

A FDE foi criada com intuito de dinamizar as ações da SEE-SP, ampliando a perspectiva de gestão do ensino. Após a criação da FDE, a CENP ficou responsável por elaborar estudos, pesquisas educacionais com a finalidade de propor normas, diretrizes e programas curriculares a serem implantados nas escolas da rede estadual paulista.

Em 1992, por meio do Decreto nº 36.050, durante o governo de Luiz Antonio Fleury Filho, a FDE ampliou suas incumbências, tornando-se responsável, também, pela construção de edificações destinadas a SEE-SP e aos seus órgãos.

²⁰ A função logística da FDE, verificada no Estatuto de 1987, fora de suprir as escolas da SEE-SP que demandavam por obras didáticas de referência, tais como: “dicionários, atlas e outros”. Além disso, também deveria adquirir materiais pedagógicos de editoras, tais como: livros didáticos, paradidáticos; desenvolver “material instrucional”; oferecer treinamento e aperfeiçoamento de professores; fixar padrões de projetos para edificação das escolas e de seus mobiliários; suprir os recursos físicos da SEE-SP e de seus órgãos e, ainda, desenvolver a manutenção, reforma ou ampliação das edificações da SEE-SP.

²¹ Quanto ao aspecto operacional declarado no Estatuto de 1987, coube a FDE estimular e realizar estudos e pesquisas sobre os livros didáticos e outros meios de tecnologia educacional, com a finalidade pedagógica, econômica e comercial. Pretendia-se avaliar e atualizar os materiais instrucionais e treinar e aperfeiçoar os professores da rede de ensino estadual paulista. Aliás, poderia prestar serviços ao Governo Federal, Estadual, Municipal e organizações de direito público ou privado articulando com os órgãos da SEE-SP e, ainda, distribuir materiais produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura, instituições nacionais e internacionais. Também, poderia firmar contratos e convênios com organizações nacionais e internacionais para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre os recursos físicos das escolas.

Em 2007, durante o governo de José Serra, o Estatuto da FDE foi reformulado por meio do Decreto nº 51.925. Este novo Estatuto regulamentou alterações significativas para o funcionamento do órgão. Tais alterações podem ser verificadas em um de seus artigos.

Artigo 4º - A Fundação tem como objetivo desenvolver metodologia em educação, capacitar profissionais, produzir, adquirir e distribuir material instrucional, inclusive multimídia, voltado ao processo de ensino e aprendizagem de alunos e profissionais e de formação da educação, bem como fornecer recursos físicos para a educação, em especial em cumprimento ou como complementação às políticas definidas pela Secretaria da Educação ou por seus órgãos. § 1º - Para a consecução desse objetivo, a Fundação poderá:

1. editar obras didáticas, softwares educacionais e conteúdos distribuídos pela internet, por seus próprios meios e/ou mediante contrato com empresas especializadas, com especial atenção à tecnologia multimídia adotada pela rede estadual de ensino;
2. desenvolver estudos e propor projetos voltados ao aprimoramento da utilização de novas mídias no processo de ensino e aprendizagem, material para a formação e capacitação de educadores;
3. doar ou vender livros, softwares e publicações de sua edição ou adquiridos por intermédio de órgãos da Secretaria de Educação, por instituições auxiliares da escola ou pela própria Fundação a preços módicos;
4. instituir concursos e prêmios para autores de material didático, paradidático ou da área da educação, projetos arquitetônicos e pedagógicos;
5. promover pesquisas e estudos sobre tecnologia educacional, incluindo métodos multimídia didáticos e paradidáticos, sob os aspectos pedagógico, educacional, econômico e comercial;
6. desenvolver material instrucional, inclusive multimídia, promovendo sua permanente avaliação e atualização;
7. promover capacitação e aperfeiçoamento de educadores, em todos os campos, inclusive na área da tecnologia da educação;
8. desenvolver pesquisas e planejamento na área de recursos físicos para a educação, especialmente edificações, mobiliários e equipamentos;
9. realizar, diretamente ou por contratos, convênios, termos de parceria ou outros instrumentos, estudos de fixação de padrões e de projetos para edificações, bem como o seu mobiliário e equipamentos;
10. cumprir a política de suprimento de recursos físicos para a educação, destinados à Secretaria do Estado da Educação e aos seus órgãos;
11. executar, diretamente ou por meio de contratos ou convênios, construção, manutenção, reforma, restauro e ampliação de edificações e outros recursos físicos para a educação, destinados à Secretaria da Educação, a seus órgãos e às demais entidades públicas ou privadas;
12. celebrar contratos, convênios ou acordos com entidades de direito público ou privado, nacionais ou internacionais, para o desempenho de suas finalidades, ou prestar colaboração no campo de atividades semelhantes ou conexas, obedecendo à legislação vigente;
13. promover e desenvolver tecnologia da informática voltada para a rede estadual de ensino e a Secretaria da Educação, bem como atender a suas demandas nessa área;

14. celebrar convênios com as Associações de Pais e Mestres, visando à manutenção preventiva e conservação de prédio escolar, à higienização sanitária, bem assim à manutenção e recuperação de equipamentos, podendo, inclusive, aportar recursos financeiros para a consecução de tais finalidades.

§ 2º - A Fundação poderá comercializar material e equipamentos por ela desenvolvidos ou adquiridos de terceiros a preços módicos.

§ 3º - A Fundação manterá articulação com os órgãos competentes da Secretaria da Educação, do Ministério da Educação e com outras instituições nacionais e internacionais, para distribuir o material por eles produzido.

§ 4º - A Fundação atuará diretamente ou por intermédio de instituições públicas ou privadas, mediante convênios, contratos ou concessão de auxílio.

§ 5º - A Fundação poderá prestar serviços aos Governos Federais, Estaduais e Municipais, por meio de seus órgãos e instituições, bem assim às organizações privadas, podendo ser remunerada por esses serviços. (Estatuto FDE, 2007).

Para desempenhar as funções acima elencadas, cabe ao Conselho Superior da FDE desenvolver diretrizes gerais para as ações deste órgão. O Conselho Superior é composto por cinco membros escolhidos pelo Governador do Estado, estes têm o mandato de quatro anos, o presidente do conselho tem mandato de dois anos e é escolhido pelos conselheiros da FDE. Já o Presidente da FDE é escolhido diretamente pelo Governador do Estado e tem o mandato de quatro anos. Vale ressaltar que é a partir do Estatuto de 2007 que o tempo de mandato do Presidente da FDE foi ampliado, sendo que desde sua criação, em 1987, o mandato era de dois anos.

O órgão técnico-administrativo da FDE é composto pela presidência e pelas Diretorias: Administrativa e Financeira; de Tecnologia da Informação; de Obras e Serviços; de Projetos Especiais.

A FDE desempenha hoje papel fundamental no desenvolvimento das diretrizes curriculares implementadas pela SEE-SP. Algumas das funções da FDE são: elaborar programas curriculares destinados às redes de ensino (municipal e estadual) e implementá-los. É também responsável, desde 1992, pela construção de escolas públicas estaduais e, desde 2007, compõe parcerias com outras instituições para restaurar edifícios escolares. Oferece também cursos tele-presenciais aos educadores, com a finalidade de oferecer uma formação continuada aos professores da rede estadual pública paulista. Assim, a FDE vem assumindo importante função na concepção, elaboração e produção de diferentes materiais pedagógicos, pautados nas diretrizes curriculares postas pela SEE-SP.

Para potencializar os múltiplos trabalhos desempenhados pela FDE, foi necessário reorganizar as quatro diretorias: diretoria administrativa e financeira (DAF), diretoria de

obras e serviços (DOS), diretoria de projetos especiais (DPE) e diretoria de tecnologia da informação (DTI). Cada uma destas diretorias desempenha funções diferenciadas. A diretoria responsável pela elaboração, implantação, coordenação e supervisão de programas e projetos educativos é a DPE. Foi nesta diretoria que, a partir da proposta curricular da SEE-SP, foi concebido o programa *Cultura é Currículo*, e que contou com a participação de profissionais da CENP.

Para realização das atividades da DPE, a mesma foi dividida em quatro gerências: gerência de avaliação e indicadores de rendimento escolar (GAIRE), responsável por avaliar o sistema de ensino, aliás, esta gerência elabora, planeja e executa o Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP); a gerência de educação e cultura (GEC), que tem a incumbência de desenvolver, implantar e fiscalizar ações educativo-culturais, articuladas ao currículo proposto pela SEE-SP; a gerência de informações e índices educacionais do sistema de ensino do estado de São Paulo (GIESE), que tem o propósito de organizar o cadastro de escolas, dos alunos, das avaliações e frequência destes; e, por fim, a gerência de educação e cidadania (GECI), que é responsável por estabelecer parcerias com o terceiro setor e organizações não governamentais (ONG's).

A implementação e acompanhamento do programa *Cultura é Currículo* foi realizada pela GEC. Visando obter informações para a presente pesquisa, estabelecemos contato com esta gerência, com a finalidade de recolher documentos²² relativos à elaboração e concepção do material do programa.

Com isso, foi constatado que existe na GEC o trabalho articulado de dois departamentos: o departamento de formação e cultura (DFC), que é responsável pela elaboração, articulação e implementação dos programas desenvolvidos pela DPE; e o departamento de programação e contribuições de ações educativas (DPC), que é responsável pela recepção de dúvidas, queixas e relatos de experiências pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Os profissionais que atuam no DFC desempenham diferentes atividades, tais como, a realização de reuniões com os Professores Coordenadores de Oficinas Pedagógicas (PCOP's), alocados nas Diretorias de Ensino (DE's). Além disso, este departamento

²² Foram disponibilizados na GEC documentos relativos às atividades desenvolvidas pelas instituições parceiras do projeto *Lugares de Aprender*, relatórios técnicos da FDE de acompanhamento das visitas, dados estatísticos sobre edição dos materiais.

também é responsável por estabelecer parcerias com as instituições culturais participantes do programa *Cultura é Currículo* e, ainda, é responsável pelo agendamento das visitas.

Esta breve apresentação da FDE foi feita neste capítulo com a finalidade de localizar onde os materiais foram produzidos. Posteriormente, evidenciaremos com maior profundidade o trabalho desenvolvido pela FDE e seus trabalhadores, sobretudo com a análise dos relatórios de acompanhamentos realizados por seus técnicos.

2. As escolas da SES-SP

Ao realizarmos o levantamento do número de escolas existentes na rede estadual de ensino paulista, constatamos, somente na capital do Estado, a presença 1.071²³ estabelecimentos. Este montante é distribuído entre 13 DEs: cinco diretorias localizadas na região leste da cidade agrupam 406 escolas, o que corresponde a 37,91% do total de escolas na capital. Já na região sul, existem três DEs e o número de escolas chega a 283 unidades, o que equivale a 26,42% do total de escolas. Na região norte, duas diretorias são responsáveis por 170 escolas, o que corresponde a 15,87% do total. A região central, que têm três DEs, abrange parte da zona oeste e parte da zona sul e têm sob sua jurisdição 212 escolas, o que representa 19,79% do total. Este breve levantamento demonstra apenas a distribuição de escolas nas diferentes regiões da cidade de São Paulo. Visando evidenciar a disparidade do número de estabelecimentos escolares sob suas administrações, citamos dois exemplos: a DE Centro e a DE Sul 3. A primeira apresenta o equivalente a 62 escolas, o que a enquadra como Diretoria com menor número de escolas, já a segunda, com 108 escolas, o que a coloca como Diretoria com maior número de estabelecimentos de ensino. Esta desigualdade numérica de estabelecimentos, provavelmente, acarreta especificidades na gestão de cada DE.

No interior das DEs existem trabalhadores que desempenham diferentes funções. No entanto, nos limitaremos a compreender as atividades desenvolvidas pelos PCOP's em

²³ Estes dados foram retirados das páginas da Internet das 13 Diretorias de Ensino alocadas na cidade de São Paulo. As páginas que apresentamos foram acessadas no dia 12 de maio de 2009:

<http://deleste1.edunet.sp.gov.br/>; <http://deleste2.edunet.sp.gov.br/>; <http://www.deleste3.com.br/>;
<http://deleste4.edunet.sp.gov.br/>; <http://deleste5.edunet.sp.gov.br/>; <http://desul1.edunet.sp.gov.br/>;
<http://desul2.edunet.sp.gov.br/>; <http://desul3.edunet.sp.gov.br/>; <http://denorte1.edunet.sp.gov.br/>;
<http://www.norte2.pro.br/>; <http://decentrosul.edunet.sp.gov.br/>; <http://dcoeste.com.br/>;
<http://www.centro.eesp.com.br/>

relação ao programa *Cultura é Currículo*. É importante destacar que a Resolução de 19/03/09 da SEE-SP definiu algumas tarefas a serem desenvolvidas por estes profissionais, tais como:

Orientar e acompanhar os Professores Coordenadores das escolas participantes, na implantação e desenvolvimento do Projeto; Organizar o CALENDARIO ANUAL de visitas do Projeto Lugares de aprender: a escola sai da escola, para toda a região, no âmbito da sua Diretoria e dar divulgação a esse calendário; Orientar a empresa de ônibus contratada para o transporte, sobre o local a ser visitado, segundo as informações fornecidas pela FDE, pois algumas instituições recebem os alunos em entradas diferentes das de recebimento do público em geral; Acompanhar e zelar para o bom desenvolvimento dos projetos e das visitas; Avaliar anualmente o desenvolvimento do programa. (Resolução SEE-SP, 19/03/09).

Segundo é exposto nesta Resolução da SEE-SP, as atribuições dos PCOP's se fundamentam basicamente na resolução de problemas operacionais, tais como: "organizar o calendário anual", "orientar a empresa de ônibus contratada para o transporte". Quando são mencionados os trabalhos que pressupõe a intervenção pedagógica, tal como: "Orientar e acompanhar os Professores Coordenadores das escolas participantes", não são efetuadas maiores explicitações do que deve ser feito, apenas de que a atividade de orientação e acompanhamento deve favorecer a "implantação e desenvolvimento do projeto", que, aparentemente, demonstra-se demasiadamente genérica. Na Resolução, portanto, não consta nenhuma orientação pragmática sobre como pode ou deve ser feito o trabalho dos PCOP's.

As incumbências das DEs para a promoção do Programa *Cultura é Currículo* são:

Orientar e acompanhar os Professores Coordenadores das escolas participantes, na implantação e desenvolvimento do Projeto; organizar o calendário anual de visitas do projeto *Lugares de Aprender: a escola sai da escola*, para toda a região, no âmbito da sua Diretoria e dar divulgação a esse calendário; orientar a empresa de ônibus contratada para o transporte, sobre o local a ser visitado, segundo as informações fornecidas pela FDE; acompanhar e zelar para o bom desenvolvimento dos projetos e das visitas; avaliar anualmente o desenvolvimento do programa (Resolução SEE-SP 19, 13/03/09).

Nas treze DEs da capital existem 26 PCOP's incumbidos de promover a divulgação e estimular a realização das atividades propostas no Programa *Cultura é Currículo*. Os PCOP's que são formados em diferentes disciplinas estão alocados nas seguintes DEs: 13

Professores coordenadores de Arte, o que corresponde a um coordenador para cada diretoria da capital; 10 Professores coordenadores de História, com exceção das DE Norte 2, Sul 1 e Sul 2, que não possuem PCOP's desta disciplina; um Professor de Português da DE Sul 1; um Professor de Biologia da DE Sul 3 e um Professor do Ciclo 1 da DE Leste 1. Além disso, integram também a equipe 12 Supervisores de Ensino, ficando sem representante a DE Sul 2.

Nota-se que as disciplinas que concentram maior número de coordenadores são as disciplinas de Arte e História. Este dado reforça a análise feita no segundo capítulo sobre os conteúdos e metodologias de ensino propostas nos materiais do projeto *Lugares de Aprender*, em que foi constatada a acentuada importância destas disciplinas no desenvolvimento do projeto.

3. Os relatórios técnicos elaborados pela equipe da GEC

Os relatórios analisados neste capítulo correspondem aos registros efetuados pela equipe técnica da GEC, composta por aproximadamente três profissionais. Esses registros têm como finalidade verificar como as visitas vêm sendo desenvolvidas nas instituições culturais participantes do projeto *Lugares de Aprender*. Além disso, os relatórios buscam avaliar a prática dos monitores das instituições culturais e a prática dos professores, se estes conhecem ou não o projeto e se realizam o preparo dos alunos para as visitas. O instrumento utilizado pelos técnicos da FDE na coleta de informações sobre as visitas encontra-se nos anexos.

Na análise dos documentos produzidos pela GEC, pudemos atestar, diante dos dados recolhidos, que no ano de 2008, a FDE estabeleceu parceria com 674 escolas públicas estaduais, sendo estas pertencentes as 13 DEs da capital, Mogi das Cruzes e Itapeverica da Serra, para participarem do Programa *Cultura é Currículo*.

As atividades desenvolvidas em 2008 e 2009 foram acompanhadas em algumas ocasiões por técnicos da GEC. A observação e registro das visitas as instituições culturais será fonte fundamental para a análise desse capítulo. Dos 129 acompanhamentos

realizados em 2008 e no primeiro semestre de 2009 têm aproximadamente 120²⁴ registros feitos pelos técnicos.

Dessa fonte pretendemos extrair informações relativas às práticas desempenhadas pelos professores, segundo a observação do técnico, verificar as instituições que mais recebem alunos (ver tabelas expostas nos anexos), averiguar se os professores preparam os alunos para as visitas, se utilizam ou não o material do projeto *Lugares de Aprender: a escola sai da escola*.

Conforme dados amostrados na Tabela 11 e 12 serão apresentados os números de acompanhamentos realizados pelos técnicos da FDE no ano de 2008 e no primeiro semestre de 2009.

Tabela 11 – Acompanhamento dos Técnicos da FDE nas visitas realizadas as instituições culturais no ano de 2008.

Relatórios Técnicos 2008	Número visitas	Porcentagem	Número aproximado de professores acompanhados
Professores que conhecem o material do Programa Cultura é Currículo Fascículos e DVDs	12	30%	24
Professores que desconhecem o material do Programa Cultura é Currículo	28	70%	56
Total	40	100 %	80

Fonte: Elaborado com base nos Relatórios Técnicos produzidos na GEC, FDE, 2008.

Tabela 12 – Acompanhamento dos Técnicos da FDE nas visitas realizadas as instituições culturais nos meses de abril, maio e junho de 2009.

Relatórios Técnicos Abri l/ Maio / Junho de 2009	Número visitas	Porcentagem	Número aproximado de professores acompanhados
Professores que conhecem o material do Programa Cultura é Currículo Fascículos e DVDs	34	38,20 %	68
Professores que desconhecem o material do Programa Cultura é Currículo	46	51,69 %	92
Professores que desconhecem os DVDs	09	10,11 %	18
Total	89	100 %	178

Fonte: Elaborado com base nos Relatórios Técnicos produzidos na GEC, FDE, 2009.

²⁴ Essa redução deve-se ao fato de que algumas visitas foram canceladas ou tiveram problemas em decorrência de atrasos provocados pela empresa de transporte prestadora de serviços, ou devido ao trânsito caótico costumeiro na cidade de São Paulo ou ainda, pela falha de comunicação entre FDE e escola em relação ao agendamento das visitas.

Primeiramente, vale destacar que em relação ao ano de 2008, momento de criação do Programa *Cultura é Currículo*, o índice de desconhecimento dos professores detectado nos relatórios técnicos era de 70%. Já em 2009 o índice caiu para 51,69%, o que sinaliza um relativo avanço no processo de comunicação e acesso aos materiais do programa.

Com relação aos dados expostos na tabela 12, podemos diagnosticar que o grupo de 178 professores acompanhados no período amostrado foi relativamente pequeno em relação ao montante aproximado de 210.582 mil docentes da rede estadual paulista, segundo dados extraídos do Departamento de Recursos Humanos (DRHU)²⁵.

O Programa *Cultura é Currículo*, no ano de 2008, contemplava apenas as escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo e de mais duas DEs localizadas na região metropolitana de São Paulo. Já no ano de 2009, o Programa expandiu-se para as regiões do interior paulista, contemplando mais 32 DEs. Restando 29 DEs no interior sem serem atendidas pelo programa.

Uma das alegações para ausência de parcerias de instituições culturais localizadas no interior do Estado de São Paulo, apresentadas pela equipe técnica da FDE, deve-se a falta de conhecimento, ou mesmo, da ausência de um mapeamento das instituições culturais no interior do Estado. Talvez a adesão das Diretorias de Ensino localizadas no interior do estado tenha favorecido as novas reimpressões do material, visando atender a demanda dessas regiões, conforme podemos verificar na tabela abaixo:

²⁵ Informações obtidas do sítio http://drhu.edunet.sp.gov.br/a_principal/index.asp, no campo dados estatísticos visitado em 10/03/2010.

Tabela 13 – Impressão e reimpressão dos materiais do Projeto Lugares de Aprender nos anos de 2008 e 2009.

Materiais do projeto Lugares de Aprender	2008	2009 – Reimpressão
Os seres vivos diante das estrelas	12.000 exemplares	29.500 exemplares
Heranças culturais	12.000 exemplares	29.500 exemplares
Espaços, tempos e obras	16.000 exemplares	25.500 exemplares
Patrimônios, expressões e produções	16.000 exemplares	25.500 exemplares
Séculos, contextos e transformações	16.000 exemplares	25.500 exemplares
Livreto Horizontes Culturais	30.000 exemplares	10.000 exemplares
DVDs Lugares de Aprender – 1, 2, e 3	1.500 exemplares de cada	3.000 exemplares de cada
Total	103.500 exemplares	148.500 exemplares²⁶

Fonte: Relatório da GEC, FDE, 2009.

Podemos observar na tabela 13 que existe um aumento significativo na reimpressão dos fascículos do projeto *Lugares de Aprender*, materiais estes que podem ser utilizados em outras regiões do estado de São Paulo, pois apresentam metodologias de ensino para realização de visitas a diferentes instituições culturais em diferentes regiões. Porém, o livreto *Horizontes Culturais*, que apresenta informações, sobretudo de instituições, manifestações e produções culturais, exclusivas da capital paulista, tem seu número de reimpressão reduzido. Já os DVDs, seguem a mesma tendência da reimpressão dos fascículos, no entanto, é importante frisar que estes apresentam algumas instituições parceiras da FDE, exclusivamente da cidade de São Paulo. Isso pode indicar que estes materiais estão sendo produzidos com a finalidade de expandir a ação do programa na região metropolitana de São Paulo.

Como já dito anteriormente, os relatórios técnicos foram analisados com o intuito de obtermos maiores indícios sobre a prática dos professores junto aos museus. Este relatório é composto por treze perguntas que são dispostas no campo “pontos a serem observados”. Dez perguntas são direcionadas exclusivamente aos educadores das instituições culturais e apenas três direcionadas aos professores. Em relação às perguntas destinadas aos

²⁶ No início do ano o Programa Cultura é Currículo se expandiu pelo interior do Estado de São Paulo, o alargamento das áreas de atuação do projeto abriu a necessidade da reimpressão do material. Estes números fazem parte das estimativas da GEC – Projetos Especiais da FDE com relação a previsão para o ano de 2009.

professores, apenas uma se propõe a investigar a prática dos docentes, questionando se: “os professores preparam os alunos para as visitas”. É importante destacar que estas treze perguntas, invariavelmente, são preenchidas conforme as opções sim e não. Há também um campo oferecido para complementar as respostas objetivas, intitulado “observações”, no entanto, este espaço é pouco utilizado pelos técnicos. Extraímos alguns trechos para avaliar como são feitos os registros dos técnicos:

Os professores sabiam muito pouco sobre o Programa/Projeto e nada sobre a instituição. Acompanharam a visita um professor de matemática e um de geografia, este lamentou muito não ter sido melhor informado na escola para fazer um trabalho prévio em sala de aula. (Relatório Técnico FDE, 2009).

Os professores justificaram o não acesso ao material pela falta de troca de informação dentro da escola (Relatório Técnico FDE, 2009).

A professora de Artes que, aliás, era péssima, alegou não ter tido tempo para estudar o material. (Relatório Técnico FDE, 2009).

Monitoria percebe que as escolas chegam sem informações sobre o projeto. Monitoria destaca observar que as turmas têm vindo em sua maioria, pré-selecionadas. Coordenadora de monitoria destaca que as visitas são vistas como forma de premiação. Coordenadora de monitoria destaca que apesar de o museu de arte sacra estar programado junto ao programa cultura é currículo para receber turmas de sexta e quinta série, vem ocorrendo visitas de turmas de quarta série com frequência intermitente. Coordenadora de monitoria destaca que indica o site da FDE para o professor desinformado. (Relatório Técnico FDE, 2009).

Grave: As professoras não acompanharam os alunos durante a visita, ficaram sentadas no saguão do prédio. Optei por não intervir na escolha que fizeram. (Relatório Técnico FDE, 2009).

Estes trechos evidenciam as dificuldades de comunicação dentro das escolas e entre estas e as instituições culturais. Entretanto, as informações apresentadas nestes trechos, preocupam-se exclusivamente em observar a prática dos professores. Porém, não consideram e nem relativizam as dificuldades cotidianas na qual os professores muitas vezes estão imersos. Os indícios destes relatos sugerem que o processo de comunicação entre a FDE, as DEs e as escolas necessita ser revisto para que o programa possa ser minimamente eficiente quanto aos seus pressupostos educacionais, que visam a transformação da prática docente junto as instituições culturais.

De acordo com os relatórios, existe a dificuldade de acesso dos professores aos materiais, geralmente atribuída pela falta de comunicação dentro da própria escola. Outro empecilho é a falta de tempo apontada pelos professores para o preparo das visitas. Veremos a seguir que estas constatações também são sinalizadas nos relatórios das instituições culturais participantes e nas falas dos educadores de um museu.

Em geral, as informações coletadas pelos técnicos foram pouco exploradas no campo “observações”. Como podemos observar, os relatórios apresentam informações quanto a falta de organização da escola e a capacidade do professor em realizar as visitas. Entretanto, não são feitas grandes reflexões sobre as situações observadas no espaço museológico no que se refere às aprendizagens propostas. Assim, estas fontes informam de maneira precária sobre a prática dos professores.

4. Os relatórios de atividades elaborados pelas instituições culturais parceiras da FDE

Estes relatórios são enviados pelas instituições culturais parceiras da FDE com certa regularidade, geralmente, todos os meses. Nestes são apresentadas informações operacionais sobre a organização e o desenvolvimento das visitas, tais como, horário de chegada das turmas, número de visitantes, número de professores responsáveis, horário de chegada do lanche. Além disso, são fornecidas informações sobre o prosseguimento das atividades na instituição. Algumas instituições também realizam diagnóstico da visita, baseadas em questionários oferecidos aos professores ao final da visitação. De maneira geral, as instituições avaliam as visitas pautando-se nas recomendações transmitidas pela FDE. As perguntas objetivam a fiscalização com relação às visitas escolares, tais como, atrasos na chegada da escola, falta ou cancelamento da visita, entre outros.

Como foi possível verificar em alguns dos relatórios de atividade enviados pelas instituições culturais parceiras do projeto *Lugares de Aprender*, tem ocorrido, além de visitas sem o devido preparo dos alunos pelos professores, dificuldades na comunicação entre a instituição e as escolas e entre estas e a FDE.

Verificamos certa desinformação dos professores sobre o projeto e o museu que vão visitar. O material de apoio educativo **‘Subsídios para o desenvolvimento de Projetos Didáticos’** parece não ser consultado pelos professores, talvez as

coordenações das escolas envolvidas no projeto devam ser acionadas no sentido de distribuir esse material entre os professores para que as turmas e também os professores possam alcançar um melhor resultado nas visitas. (Relatório de atividade trimestral (abril/maio/junho) do Museu da Imagem e do Som –MIS enviado à FDE, 2009).

Atendemos um total de 20 escolas, ocorreu apenas um atraso, uma única escola viu o material enviado pela FDE, demais não tinham o conhecimento, três nos telefonaram para saber qual exposição irão ver e uma nos visitou antes de trazer a escola. (Relatório de atividade enviado pelo Instituto Moreira Sales à FDE, Junho de 2009).

Reforçar perante os coordenadores pedagógicos e professores das escolas a importância de se trabalhar previamente em sala de aula, o material fornecido pela FDE, como também consulta ao site do Museu do Futebol. (Relatório de atividade enviado pelo Museu do Futebol à FDE, junho de 2009).

Os relatórios de atividade enviados pelas instituições culturais à FDE, em geral, apresentam a listagem de escolas que foram recebidas nas instituições, o número de alunos e professores presentes e ocorrências durante a visita, tais como: mau comportamento dos alunos, falta de preparo para as visitas, atraso na chegada das escolas. Em suma, as informações dos relatórios basicamente apresentam registros que serão utilizados pela FDE para melhor supervisionar e solucionar problemas operacionais.

Em relação às atividades desenvolvidas durante as visitas, em geral, os relatórios são superficiais, não apresentando dados satisfatórios para avaliar a metodologia de ensino aplicada nas visitas. Um caso excepcional são os relatórios enviados pelo setor educativo do Museu Lasar Segall que, além de descrever as etapas para o preparo das visitas, apresenta também as metodologias utilizadas durante as visitas:

A partir do recebimento da lista de escolas agendadas enviada pela FDE entramos em contato com cada uma das escolas para uma entrevista com o professor-coordenador, ou quando possível, com o próprio professor responsável pela turma, na qual foram conversado a respeito das características de cada turma, quais as expectativas dos professor em relação à visita, entre outros dados sobre os alunos, e neste momento foi combinado em comum acordo entre professor e o educador do museu o roteiro que seria desenvolvido durante a visita. (...) As visitas são estruturadas de modo a contemplar os três eixos de ensino e aprendizagem de arte: a apreciação, a contextualização e o fazer. Muito embora o principal objetivo das visitas monitoradas seja a fruição das obras expostas, conjuga-se a isso a realização de atividades de ateliê, para que a compreensão e a vivência do fenômeno artístico seja completa. (Relatório de atividade enviado pelo Museu Lasar Segall a FDE, abril de 2009 p. 4).

Além de explicitar o preparo e as metodologias utilizadas nas visitas, o setor educativo do Museu Lasar Segall, fornece a FDE uma amostragem das impressões dos professores sobre a visitação e o atendimento dos educadores do Museu. Estas informações são recolhidas por meio de um questionário respondido pelos docentes ao final da visita:

Uma professora sugeriu que houvesse uma visita dos educadores do museu nas DEs, para apresentar as propostas diretamente para outros professores. Outra comentou que os alunos demonstraram um interesse nas atividades do museu, que geralmente não têm em sala de aula. (Relatório de atividade enviado pelo Museu Lasar Segall à FDE, abril de 2009, p . 5).

Apesar das informações transmitidas por esta instituição à FDE serem exceção com relação aos demais relatórios analisados, temos poucas informações sobre o aproveitamento destes relatórios pela FDE. Ao visitarmos a FDE e mantermos contato com uma das técnicas da GEC, fomos informados que, na maioria das vezes, são muitos problemas operacionais que devem ser solucionados diariamente, geralmente advindos da ineficaz comunicação entre a escola e as DEs e entre as escolas e as instituições culturais visitadas, contribuindo, aparentemente, para a redução de tempo disponível para análise e problematização das visitas, no que refere às práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços culturais visitados.

5. As entrevistas com educadores de um museu histórico

As entrevistas realizadas com educadores de um museu histórico parceiro da FDE foram efetuadas com a finalidade de diagnosticarmos como as ações educativas têm sido desenvolvidas neste espaço. Além disso, foi por meio destas entrevistas que pudemos obter maiores informações sobre a prática dos professores, em especial, no momento das visitas.

As perguntas que nortearam estas entrevistas tiveram como objetivo investigar por um lado a formação dos profissionais que atuam no museu e, a partir disso, descobrir as orientações pedagógicas destes para o desenvolvimento das visitas. Por outro lado, foi por meio da entrevista que conseguimos alguns indícios da prática dos professores junto aos espaços museológicos.

Antes de analisarmos as entrevistas, é importante destacar que neste museu histórico pesquisado existem quatro educadores, sendo dois com formação na área de História e outros dois na área de Arte.

Já na perspectiva dos educadores dos museus, conforme podemos verificar nos trechos abaixo, foi possível constatar que estes recebem, além de cursos de formação oferecidos pela empresa terceirizada, responsável pela contratação dos educadores, eles também participam de reuniões semanais no museu e, ainda, compartilham textos e experiências para desenvolver as atividades junto aos alunos no museu. Na formação oferecida aos educadores do museu pesquisado, foi enfatizada a importância em realizar um trabalho de mediação, que segundo foi apurado na fala de um dos depoentes, consiste em:

Guiar uma possibilidade de diálogo da pessoa com a obra, seja qual for o esse diálogo. É preciso partir do repertório da pessoa, para associar à obra, depois você entra com a informação sobre a obra, mas não é aquela coisa unidirecional. (Educador 1, entrevista, 11/01/10).

Durante a entrevista, os educadores²⁷ apontaram que o Monumento à Independência e a Casa do Grito, espaços em que atuam, recebem o público escolar das 2ª a 4ª séries. Eles consideram que os conteúdos oferecidos nestes espaços são inapropriados para as crianças que são recebidas nestas instituições.

Quando foi perguntado aos educadores sobre a participação dos professores durante as visitas, foi comentado que no ano de 2008, um grupo de professores foi até a instituição para saber como seria a visita antes de levar os alunos, “isso é raro!” (Educador 3, entrevista, 11/01/10). Na maioria dos casos, como foi relatado, os alunos chegam à instituição sem nenhum preparo prévio para realizar a visita, e os professores muitas vezes também desconhecem a instituição.

Ao questionarmos os educadores destes museus sobre a participação dos professores no preparo prévio dos alunos para a visita e sobre sua ação durante esta, foi informado que:

²⁷ O termo educador é empregado no texto para se referir aos profissionais que acompanham e orientam as visitas de professores e alunos da rede pública estadual de São Paulo. Utilizamos esta palavra, pois ao realizar as entrevistas, foi constatado que estes profissionais se autodenominam desta maneira.

Tem professores que trabalham os conteúdos antes na sala, outros não. A gente instiga os professores a participarem da visita, mas tem uns que não gostam muito. Existe às vezes a postura do passeio, de ser uma coisa isolada do processo de aprendizagem, então tem muito professor que vem para se descontraír, sair um pouco da sala de aula (risos). (Educador 1, entrevista, 11/01/10)

Às vezes, os professores têm medo da interação com espaço, às vezes têm medo de perguntar, tem medo até de aprimorar uma informação para se tornar mais autônomo e visitar outros lugares (Educador 2, entrevista, 11/01/10)

Ainda com relação à presença de acompanhantes durante a visita, foi destacado que nem sempre os professores vêm para acompanhar a visita, “às vezes vêm inspetores e pais de alunos”, ao comentarem sobre a presença de professores, informaram que “raramente vêm professores de História e de Arte”.

Ao indagarmos os educadores sobre o uso dos fascículos do projeto *Lugares Aprender* no decorrer das visitas nos foi informado que:

Tem coisas que dá par usar na visita. Eu incorporo muito mais as pesquisas. A gente trabalha muito no sentido de criar uma personalidade de visita, de cada educador. Cada um traz elementos de sua área, esse é o foco principal. (Educador 1, entrevista, 11/01/10).

A gente tenta usar (os materiais) porque é um padrão das escolas, mas a gente vê que isso não funciona muito porque as escolas vêm super despreparadas (...) e também porque os projetos apresentados nos fascículos são direcionados para o trabalho do professor em sala de aula. (Educador 2, entrevista, 11/01/10)

Os educadores informaram que, geralmente, nas monitorias é desenvolvida a metodologia da educação patrimonial, “mas isso depende do perfil dos alunos” (Educador 3, entrevista, 11/01/10). Ao se pronunciarem sobre o trabalho desenvolvido a partir desta metodologia, afirmaram que é preciso uma “abordagem mais ampla, não adianta se limitar a apresentação das obras e do espaço do museu, é importante apresentar o entorno no qual a instituição está inserida” (Educador 3, entrevista, 11/01/10).

Ao indagarmos os educadores sobre a relevância do projeto *Lugares de Aprender* para os estudantes da escola pública de São Paulo, estes foram enfáticos em responder:

É uma semente, o mais importante é que você crie uma cultura para que as pessoas visitem diferentes espaços (culturais), é uma semente de hábito de você visitar estes

espaços e saber que ele também é seu. É muito triste quando chega alguém aqui na porta e pergunta: a gente pode entrar? As pessoas não sabem que o espaço é dela, que aquilo pode ser usufruído (Educador 1, entrevista, 11/01/10).

Se não fosse por esse projeto, a escola pública aqui, jamais! É raríssimo! E quando vêm, geralmente é de outra cidade. Já escola particular vem quase toda semana. (Educador 3, entrevista, 11/01/10).

Ao perguntarmos aos educadores se houve algum redimensionamento na estrutura da instituição após o estabelecimento de parceria com a FDE foi informado que:

A gente foi contratado na verdade para trabalhar basicamente para este projeto, antes ficavam aqui (Monumento à Independência) os (funcionário) convocados pela prefeitura (de São Paulo) nos finais de semana e tinha um coordenador da casa (instituição) que era uma pessoa que ficava no balcão. (...) Os convocados são pessoas de outras áreas que de final de semana vinham para cá para ficarem no balcão, eles sabem algumas informações sobre o museu, mas não são especializados nisso. Eles recebem inclusive quase o nosso salário para ficar (apenas) no final de semana. Mas é engraçado que eles se sentiram muito ameaçados quando a gente chegou. Existia uma relação meio hostil, sabe? (Educador 1, entrevista, 11/01/10).

Outras informações relevantes recolhidas durante as entrevistas faziam alusão à falta de comunicação entre a instituição e a FDE, e entre a instituição e as escolas.

Já chegamos a receber a mesma turma de uma escola duas vezes, a segunda visita acabou virando passeio. (...) os agendamentos são encaminhados muitas vezes no dia da visita. (...) às vezes chegam alunos com necessidades especiais, como foi o caso de um aluno surdo e mudo, não sabíamos o que fazer. (Educador 3, entrevista, 11/01/10)

6. Participação em HTPC

Em uma das saídas a campo, realizadas com a finalidade de localizar professores que tivessem conhecimento do Programa *Cultura é Currículo* e que estivessem desenvolvendo atividades a partir do contato com os materiais do projeto *Lugares de Aprender*, pudemos acompanhar numa reunião pedagógica, realizada no dia 17/06/09, as dificuldades para a realização do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Essa reunião ocorreu justamente durante uma das tentativas de localizar professores de História que estivessem trabalhando com os materiais pesquisados. Ao apresentarmos e explicitarmos a finalidade e objetivo da pesquisa, foi perguntado aos professores: “Professores vocês conhecem o Programa *Cultura é Currículo?*” Nenhum professor se manifestou, com exceção de uma professora de Matemática, que disse conhecer e que, inclusive, já tinha trabalhado com os materiais, mas quando esta expôs sua abordagem, verificamos que a mesma estava fazendo alusão a um outro projeto curricular. Um professor de Geografia interveio e disse: “não, não, esse projeto que você está mencionando é outro” e continuou: “o projeto que ele está se referindo é este” saiu da cadeira em que estava sentado e se dirigiu a um canto da sala em que provavelmente são guardados objetos e materiais pedagógicos aparentemente desprezados ou inutilizados. Nessa situação, constatamos que, embora os materiais estivessem na escola, não haviam sido sequer folheados pelos professores, excetuando-se o professor de Geografia.

Após termos feito esta primeira investigação, acompanhamos o restante do HTPC. No decurso dos informes apresentados aos professores, a ordem do dia era discussão sobre a política de bonificação proposta pela SEE-SP. Muitos professores estavam indignados com o não recebimento do bônus, devido à falta de clareza nos critérios e índices propostos, pronunciaram que não iriam buscar atingir as metas propostas pela SEE-SP.

Diante de tal debate, verificamos nesta situação que o espaço estava sendo utilizado para atender as inquietações profissionais nas quais os docentes estavam submetidos. No entanto, este debate acabou comprometendo as demais atividades e programações direcionadas à escola. Aparentemente esquecidos, os alunos, as atividades e propostas pedagógicas, naquele momento, nem sequer foram mencionados. Provavelmente, situação similar ocorra em outras escolas.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, em que o objetivo foi analisar os materiais do projeto *Lugares de Aprender*, procuramos avaliar as orientações metodológicas e os conteúdos propostos que aspiravam redefinir a prática de ensino dos professores do Ensino Básico paulista junto aos diferentes espaços culturais, tal como, o museu. A partir destas orientações, procuramos diagnosticar o modo de aproximação pretendido entre escola e museu. Para empreender esta análise foram investigados os Fascículos, Livreto e DVDs que compõem o projeto *Lugares de Aprender*.

No primeiro capítulo da pesquisa, apresentamos um breve histórico sobre as relações propostas entre escola e museu, evidenciando que as propostas de aproximação vislumbravam que esta deveria ser uma relação de complementaridade, sendo os museus responsáveis por ilustrar e confirmar os conteúdos ministrados nas aulas de História. Ainda, verificamos que, embora fosse possível observar as intenções de aproximação entre a escola e o museu, poucas informações são fornecidas para investigação da prática desenvolvida nestes espaços.

No segundo capítulo, apresentamos o resultado da análise dos conteúdos dispostos em dois dos cinco fascículos do projeto *Lugares de Aprender: Espaços, tempos e obras e Patrimônios, expressões e produções*. A partir da investigação destes materiais, foi possível verificar que as orientações metodológicas, as atividades e os conteúdos propostos nas orientações dos materiais, apresentaram uma forte tendência de aproximação entre as disciplinas de História e Arte no desenvolvimento dos projetos. Entretanto, recaiu sobre a disciplina de Arte a maior possibilidade de interação com a proposta curricular apresentada, como pudemos verificar, as orientações sugeridas no livreto e nos fascículos analisados alinham-se à perspectiva de ensino desta disciplina, privilegiando atividades lúdicas e visando o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

Outro indício de que o projeto *Lugares de Aprender* se aproxima mais da prática dos professores de Arte pode ser verificado mediante a observação dos cadernos do professor elaborados pelo *Projeto São Paulo faz Escola*, destinados aos professores desta disciplina. Nestes materiais são sugeridos conteúdos e métodos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, sendo estas análogas ao projeto analisado, tal como a previsão de

apresentação de temas atrelados ao patrimônio cultural. Alguns pontos de convergências entre estes materiais podem ser percebidos na definição de alguns temas comuns, tais como, as possibilidades de mediação cultural (obra de arte e alunos) e o direcionamento metodológico para que os alunos pudessem adquirir e ampliar alguns saberes estéticos e culturais.

Com a análise dos conteúdos e orientações metodológicas, postas nos fascículos do projeto *Lugares de Aprender*, do programa *Cultura é Currículo*, pudemos concluir que a produção de materiais pedagógicos destinados à prática dos professores em sala de aula, com orientações metodológicas para desenvolvimento de visitas aos museus e demais instituições culturais é uma iniciativa inovadora. Os saberes veiculados pelos materiais consideram, sobretudo, as contribuições dos museólogos que desenvolveram uma metodologia de ensino crítico, intitulada de Educação Patrimonial, que se inicia com a problematização dos objetos observados nas instituições e do espaço em que estão inseridos. No entanto, as metodologias de ensino propostas nos fascículos, ao supervalorizarem esta abordagem, que enfatiza a necessidade de uma reflexão crítica pautada em alguns dos pressupostos do conhecimento museológico, tais como: os critérios de seleção, de organização e de exposição dos objetos. Se por um lado esta perspectiva de ensino busca desvelar as motivações ideológicas de quem organiza os espaços culturais, por outro lado, contribui para o distanciamento de uma perspectiva de ensino propriamente escolar, construída a partir da escola.

Apesar disso, esta iniciativa da FDE teve o propósito de potencializar e ampliar as reflexões e os referenciais históricos e culturais dos alunos e dos professores, de formar público para frequentar as instituições culturais e, em especial, os museus.

Outro dado importante, averiguado nos materiais do projeto *Lugares de Aprender*, diz respeito aos três artigos escritos no livreto *Horizontes Culturais*. Estes foram elaborados por pessoas imersas no estudo e na atuação no campo das artes e de seu ensino, fato que pode ser comprovado pela formação das autoras e experiências profissionais nesta área. É importante destacar que uma das autoras dos artigos, Miriam Celeste Martins, também faz parte do grupo de autores que elaboraram a Proposta Curricular de Arte e dos cadernos dos professores e dos alunos do projeto *São Paulo faz Escola* para o ensino desta disciplina. Além disso, é preciso frisar que os referenciais dos fascículos (conteúdos e metodologias)

são fortemente influenciados pelos artigos, contribuindo para a elaboração dos fascículos do projeto *Lugares de Aprender*.

Verificamos que, apesar dos materiais do projeto *Lugares de Aprender* analisados na pesquisa serem distribuídos a toda rede de ensino pública estadual de São Paulo, apenas os fascículos podem ser utilizados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas por professores que lecionam em escolas administradas pela Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI). Os DVDs e o livreto *Horizontes Culturais* pouco referenciam os professores da rede pública estadual que atuam no interior, pois seus conteúdos fazem alusão apenas às instituições localizadas na região metropolitana da cidade de São Paulo.

Além disso, apresentamos no terceiro capítulo o órgão responsável pela elaboração e implementação do projeto analisado: a FDE. Pudemos observar que a reformulação do Estatuto da FDE, ao ampliar o tempo de gestão do presidente de dois para quatro anos, contribuiu para a manutenção e continuidade dos programas e projetos elaborados por este órgão, pois como verificamos nos relatórios da FDE, o programa *Cultura é Currículo* vem sendo gradualmente difundido nas escolas.

Nos relatórios disponibilizados pela FDE, pode-se verificar um alto índice de desconhecimento por parte dos professores sobre o projeto e o despreparo dos alunos para as visitas. Os problemas diagnosticados por estas fontes fazem menção à precária organização e comunicação entre as escolas e as instituições culturais, entre as escolas e as DEs, entre a FDE e as escolas e entre a FDE e as instituições culturais.

Segundo a SEE-SP, outro ponto importante difundido com a proposição do projeto *Lugares de Aprender*, trata-se da democratização dos espaços culturais, bem como a elevação da qualidade do ensino com atividades pedagógicas significativas proporcionadas nestes espaços. Entretanto, verificamos na análise dos relatórios coletados junto à FDE que os dados apresentados são menos substanciosos ao registrar as experiências pedagógicas desenvolvidas nas instituições culturais. Estas informações nos conduzem à reflexão crítica acerca da retórica discursiva da SEE-SP que, embora proponha um ensino de qualidade focado na questão das aprendizagens dos discentes, demonstra mediante suas práticas que elas pouco incidem sobre as ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições culturais. O que queremos dizer com isso é que apesar do discurso difundido pela SEE-SP acentuar a relevância do aprendizado e de criar condições favoráveis ao ensino em outros espaços, fica

perceptível que as preocupações recaíram, sobretudo, sobre o enfoque logístico envolvido nas atividades propostas, isto é, privilegiaram aspectos quantitativos em detrimento dos aspectos qualitativos das visitas, como pôde ser observado na análise dos relatórios coletados junto à FDE e que foram analisados no capítulo 3.

Diante desta situação, esta pesquisa pouco pode contribuir para avaliar a prática dos professores, sendo este um dos objetivos iniciais da pesquisa. Primeiramente, não obtivemos êxito na localização de professores, em especial, da disciplina de História, que tivessem conhecimento do projeto e que realizassem o preparo dos alunos para as visitas aos museus. Além disso, como podemos verificar nos relatórios produzidos pela FDE e pelas instituições culturais parceiras, poucas informações puderam ser obtidas acerca da prática dos professores durante as visitas, até mesmo porque existem outros profissionais que atuam nos museus realizando a apresentação do espaço institucional e do acervo.

Acreditamos que, devido a pesquisa ser empreendida no momento de implantação do Programa *Cultura é Currículo*, foram encontradas inúmeras dificuldades para a coleta de informações e dados sobre o projeto e de resultados preliminares de sua implementação nas escolas.

Ao entrevistar um PCOP da disciplina de História e questionar sobre os resultados do Projeto Lugares de Aprender foi afirmado:

Até agora pretendíamos fazer com que as escolas participassem e conseguissem se habituar à sistemática de funcionamento do programa, por isso não fazíamos muitas exigências no que tange aos projetos. A partir de 2010 pretendemos fazer com que somente as escolas que se disponham a desenvolver projetos ou atividades com os alunos, baseados nas visitas e em suas percepções participem, o que consideramos enriquecerá bastante o trabalho. Até agora não tivemos notícias consistentes de frutos efetivos do programa (às vezes uma ou outra escola fala algo, mas nada muito consistente). Obviamente há aí uma falha nossa em acompanhar de forma mais próxima as ações do programa, algo que pretendemos seja corrigido em 2010. (PCOP1, entrevista, 03/12/09).

Porém, a pesquisa permitiu que se evidenciasse um problema educacional central: a falta de organização e comunicação de propostas curriculares no estado de São Paulo que buscam a centralização do ensino. Isso demonstra que o currículo oficial percorre um longo caminho até ser incorporado e ressignificado no ambiente escolar.

Foi constatado que a utilização destes materiais ainda não foi disseminada aos professores devido ao fato de o ambiente escolar apresentar-se de maneira desorganizada diante das constantes intervenções da SEE-SP, redefinindo novas estratégias de ensino e gestão da escola implementadas com a nova proposta curricular.

Refletir sobre propostas educativas de aproximação entre escola e museu parece ser relevante na atual conjuntura política do estado de São Paulo. As políticas educacionais propostas em 2008 objetivaram a centralização e sistematização do ensino na maior rede de ensino pública do país. A tentativa de organizar e pedagogizar alguns temas relacionados à cultura e à memória, como foi problematizada na introdução desta pesquisa, demonstram relevância, sobretudo, por entendermos que esta iniciativa busca fundamentar identidades culturais e evidenciar que este tipo de operação não é neutra e tampouco despropositada. No projeto *Lugares de Aprender* são propostos espaços específicos para a aproximação da escola junto à cultura. Pensando nisso, foram delimitados ambientes e instituições que contribuíssem para a percepção da diversidade de expressões e produções culturais, todavia, percebemos que há maior predominância no direcionamento de atividades pedagógicas nas instituições museológicas.

Um dado importante sobre as políticas públicas direcionadas especificamente ao setor cultural e educacional demonstrou que, com a proposição do projeto *Lugares de Aprender* houve a reestruturação dos espaços museológicos, tanto em relação à contratação de um número maior de profissionais para o setor educativo destes espaços, para atenderem à demanda das escolas públicas que foi ampliada com o projeto (ver tabela anexo visitas às instituições culturais dividida por diretorias de ensino, último trimestre de 2008), quanto a iniciativa da SEE-SP de formar público para as instituições culturais.

Como não foi possível analisar em profundidade as políticas públicas que tratam da cultura, fica aqui o registro para que futuras pesquisas possam avaliar o modo de gestão deste setor e desvelar as intenções políticas que almejam disciplinar o espaço público e as expressões culturais.

Apesar de ser frisado nos fascículos a imprescindibilidade de sua vinculação ao currículo das diferentes disciplinas do Ensino Básico, o projeto *Lugares de Aprender* viabiliza, principalmente, o desenvolvimento de conteúdos e atividades pertinentes aos professores da disciplina de Arte.

Portanto, fica perceptível que a SEE-SP, ao implementar o programa *Cultura é Currículo* e o projeto *Lugares de Aprender*, tem por finalidade suprir as deficiências dos professores das escolas públicas estaduais de São Paulo. Principalmente, no que refere ao tratamento de questões culturais, pois é sabido que neste estado confluem diversas culturas, caracterizando-o como cosmopolita. Daí a complexidade de tratamento desta temática.

Verificamos que restam ainda algumas adaptações estruturais a serem feitas no projeto, tais como: a comunicação entre os órgãos da SEE-SP e os estabelecimentos escolares, o acompanhamento técnico que priorize a observação dos aspectos pedagógicos envolvidos nas visitas e maior investimento na capacitação dos professores, mediante a realização de cursos e oficinas desenvolvidas conjuntamente com os materiais, para melhor munir-los para tal tarefa.

Embora os materiais ofereçam propostas e métodos críticos na investigação do espaço museológico e auxiliem no tratamento das questões propostas, eles se apresentam como suporte pedagógico com a nítida finalidade de compensar a precária formação de professores, sistematizando sua ação pedagógica. Por fim, o projeto *Lugares de Aprender* sinaliza que os museus ainda exercem uma forte influência na formação e ajuste das identidades sociais.

BIBLIOGRAFIA

Fontes Primárias

BARBIERI, Stela. (2008). Tempo de experiência. In: *Horizontes culturais: lugares de aprender* / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi e outros. - São Paulo: FDE, pp. 51-66.

BRASIL. Ministério da Cultura. (2007). *Política Nacional de Museus* / organização e textos, José do Nascimento Júnior, Mário de Souza Chagas.

BRASIL. Ministério da Cultura. (2003). *Política Nacional de Museus*.

BRASIL. Ministério da Educação (1998). *Parâmetros Curriculares nacionais: História*. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COUTINHO, Rejane. (2008), A cultura ante as culturas na escola e na vida. In: *Horizontes culturais: lugares de aprender* / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi e outros. - São Paulo: FDE, pp. 39-50.

MARTINS, Miriam Celeste. (2008). Achadouros: encontros com a vida. In: *Horizontes culturais: lugares de aprender* / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi e outros. - São Paulo: FDE, pp. 13-38.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Horizontes culturais: lugares de aprender* / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi e outros. - São Paulo: FDE, 2008.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. (1997). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino de História: ensino fundamental*. 2ª Edição. São Paulo: SE/CENP.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação – FDE. (2008). *Programa Cultura é Currículo*.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação – FDE. (2008). *Projeto Lugares de Aprender*.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. (2008). *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História* (Ensino Fundamental – Ciclo II e Médio).

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. (2008). *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Arte* (Ensino Fundamental – Ciclo II e Médio).

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. (2008). *Horizontes culturais: lugares de aprender* / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi e outros. - São Paulo: FDE.

Legislação

Decreto n° 25, de 30 de novembro de 1937.

Decreto n° 26.218, de 03 agosto de 1956.

Decreto n° 33.890, de 19 de novembro de 1958.

Lei n° 7.251, de 24 de outubro de 1962.

Decreto n° 27.102, de 23 de junho de 1987.

Decreto n° 36.050, de 11 de novembro de 1992.

Lei n° 9.394 de 1996.

Decreto n° 51.925, de 22 de junho de 2007.

Referências Bibliográficas

ARANTES, A. A. (1984) *Produzindo o passado: estratégias de construção do patrimônio cultural*. São Paulo: Brasiliense/Secretaria de Estado da Cultura.

- _____. (1997). A guerra dos lugares: fronteiras simbólicas e liminaridade do espaço urbano de São Paulo. In: Carlos Fortuna (Org.) *Cidade, cultura e globalização: ensaios de sociologia*. Oeiras: Celta.
- BARATA, Mário. (1986). Origens dos museus de história e de arte no Brasil, *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, v.147, n. 350, jan.-mar., pp. 22-30.
- BENJAMIM, Walter. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, (Obras escolhidas; v.1).
- BERGSON, Henri. (2006). *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com espírito*. São Paulo: Martins Fontes.
- BERNARDES. Rodolfo Calil. (2010). *O ensino de História nas escolas secundárias brasileiras (1942–1961)*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (1991). *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino nas escolas públicas paulistas (1917-1939)*. São Paulo, Loyola.
- _____. (1993). *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP.
- _____. (1998). Propostas Curriculares de História: Continuidades e Transformações. In: *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras* (Org.) Elza Siqueira de Sá Barreto. Campinas, Editores associados, Fundação Carlos Chagas, 1998, p.127-161.
- _____. (2006). Livros didáticos entre textos e imagens. IN: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

- _____. (2008). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- BREFE, Ana Cláudia Fonseca. (1999). *Um lugar de memória para a nação: o Museu Paulista reinventado por Affonso d'Escragnoille Taunay (1917-1945)*. Campinas. Tese de Doutorado – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Estadual de Campinas.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim. (2001). Estado Novo: Novas Histórias. In: FREITAS (org.) 2001. *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, pp.183-213.
- CHARTIER, Roger. (2003). *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Editora UNESP.
- _____. (2002). *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- CHERVEL, André. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2 pp. 177-229.
- CHOPPIN, Alain. (2004). História dos livros didáticos e das edições didáticas. *Revista Educação e Pesquisa*. v. 30, n° 3, pp.549-566, set./dez.
- COSTA, Emília Viotti da. (1957). Os objetivos do Ensino de História no Curso Secundário. *Revista de História*, São Paulo, n° 29, vol. XIV, pp.117-120.
- DI GIANNI, Tercio Pereira. (2008). *Negociação e convívio cultural: Museu Histórico da sentinela paulista, 1957-1972*. Tese de Doutorado em História. Faculdade de História, Direito e Serviço Social, UNESP, Franca.
- DOSSE, François. (2003). *A história*; tradução Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru, SP: EDUSC.
- EAGLETON, Terry. (2005). *A idéia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP.

- FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. (2006). História e Dialogismo. IN: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. (2005). *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Minc – IPHAN.
- FORQUIN, Jean-Claude. (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Revista Teoria & Educação*, nº5.
- FONSECA, Selva Guimarães. (1993). *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. (2002). *A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; IPHAN.
- GRINSPUM, Denise. (1998). A formação do Educador e o Museu. *Pátio Revista Pedagógica*. Formação Docente: O desafio da Qualificação Cotidiana, ano 1, nº4, Fevereiro / Abril, p.60-63, Artmed.
- GUARINELLO, Norberto Luiz. (1994). Memória coletiva e história científica. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.14, n. 28, pp.180-193.
- HOOPER – GREENHILL, Eilean. (1983). *Alguns pontos básicos sobre educação em museus*. Tradução Maria de Lourdes Parreiras Horta: Museums Journal.
- HOLLANDA, Guy de. (1957). *Um Quarto de Séculos de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro: 1931-1956*. Rio de Janeiro: INEP.
- _____. (1958). *Recursos Educativos dos Museus Brasileiros*, Rio de Janeiro, Onicom.
- HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina e MONTEIRO, Adriane Queiroz. (1999). *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN/Museu Imperial.

JEUDY, Henri-Pierre. (1990). *Memórias do Social*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

JULIA, Dominique. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, jan./jun., n° 1, pp. 9 – 44.

LAVILLE, Christian. (2005). Em educação histórica, a memória não vale a razão!. *Educação em Revista*, n° 41, pp.13-42.

LE GOFF, Jacques. (2003). *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP.

LE MOS, C. A. C. (1982). *O que é patrimônio histórico*. São Paulo: Brasiliense.

MARTINS, Luciana Conrado. (2006) *A relação museu/escola: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP*. São Paulo. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MARTINS, Maria do Carmo. (1996). *A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

_____. (1998) A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. In: *Revista Brasileira de História*, vol. 18, n. 36, São Paulo.

_____. (2000). *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Campinas. Tese (Doutorado) UNICAMP.

_____. (2007). Currículo e formação de professores de História: uma alegoria. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. pp.145-158.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. A crise da memória, história e documento: reflexões para um tempo de transformações. In: *Arquivos, Patrimônio e Memória: Trajetórias e perspectivas*. Organizadora: Zélia Lopes da Silva. 3ª Reimpressão Editora UNESP / FAPESP.

- _____. (2003). Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*. O Ofício do Historiador. ANPUH, Humanitas, FFLCH/USP, São Paulo, v. 23, n° 45, pp.11-36.
- _____. (1992). A História cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais, *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 34, pp.9-24.
- MISAN, Simona. (2005). *A implantação dos Museus Históricos e Pedagógicos do Estado de São Paulo (1956 – 1973)*. São Paulo. Tese de Doutorado – Departamento de História – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- MUNAKATA, Kazumi. (1997). *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. São Paulo. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
- NADAI, Elza. (1992). O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, setembro/ agosto, pp.143-162.
- NEME, Mário. (1964). Utilização cultural de material de museu. In: *Anais do Museu Paulista*, tomo XVIII, 1964, pp.7-62.
- NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. (2008). Arte patrimonial como base para o patrimônio imaterial. *UNESP/FCLA's, CEDAP*, v. 4, n° 1, pp.1-17.
- NORA, Pierre. (1993). Entre memória e história: A problemática dos lugares. *Revista Projeto História*, São Paulo (10), dez., pp.7-27.
- ORIÁ, Ricardo. (2006). Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- ORTIZ, Renato. (2006). *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense.

- POSSAS, Helga Cristina G. (2005). Classificar e ordenar: os gabinetes de curiosidades e a história natural. In: *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna /* Betânia Gonçalves Figueiredo, Diana Gonçalves Vidal (Orgs.). Belo Horizonte: Argvmentvm; Brasília: CNPQ.
- REIS, José Carlos. (2007). *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- RUBINO, Silvana. (1991) *AS FACHADAS DA HISTÓRIA: os antecedentes, a criação e os trabalhos do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1937-1968*. Campinas. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas.
- SAHLINS, Marshall. (2007). *Cultura na prática*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- SANTOS, Myriam S. (1992). Objetos, Memória e História. Observação e Análise de Museu Histórico Brasileiro. *DADOS Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 35, nº 2, pp.217-237.
- _____. (2003). *Memória coletiva & teoria social*. São Paulo: Anablume.
- STUDART, Denise Coelho. Educação em museus: produto ou processo? In: *Musas, Revista Brasileira de Museus e Museologia*. Rio de Janeiro: IPHAN: DEMU, v.I, número 1, 2004, pp.34-40.
- TRIGUEIROS, F. dos Santos. (1958). *Museu e Educação*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti – Editores, 2ª Edição.
- WILLIAMS, Raymond. (1992). *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Sítios Eletrônicos

[http://deleste1.edunet.sp.gov.br/;](http://deleste1.edunet.sp.gov.br/)

[http://deleste2.edunet.sp.gov.br/;](http://deleste2.edunet.sp.gov.br/)

<http://www.deleste3.com.br/>;
<http://deleste4.edunet.sp.gov.br/>;
<http://deleste5.edunet.sp.gov.br/>;
<http://desul1.edunet.sp.gov.br/>;
<http://desul2.edunet.sp.gov.br/>;
<http://desul3.edunet.sp.gov.br/>;
<http://denorte1.edunet.sp.gov.br/>;
<http://www.norte2.pro.br/>;
<http://decentrosul.edunet.sp.gov.br/>;
<http://dcoeste.com.br/>;
<http://www.centro.eesp.com.br/>

ANEXOS

Modelo de relatório utilizado pelos técnicos da GEC no acompanhamento das visitas das escolas às instituições culturais.

Acompanhamento das visitas às Instituições Culturais

Nome da Instituição Cultural:

Nome do Técnico da FDE:

Nome do educador/monitor da Instituição:

Data:

Horário :

1. Diretoria de Ensino:
2. Nome da Escola:
3. Nº de professores que acompanham a turma:
4. Série da turma visitante:
5. Nº de alunos presentes:
6. Assinale com um X: Pelo menos um dos professores ministra aula para essa turma?
SIM () NÃO ()
7. Como transcorreu a chegada dos alunos na Instituição: recepção do grupo pelo Educador/Monitor da Instituição?

8. Os alunos tinham informações sobre a Instituição Cultural e seu acervo?
SIM () NÃO ()
9. O educador disponibilizou para os professores/alunos, algum material, folheto da Instituição? SIM () NÃO ()
10. Houve atraso do ônibus? SIM () NÃO () Se SIM, quanto tempo de atraso?_____
11. Houve justificativa da escola ou empresa de ônibus para o atraso? SIM () NÃO ()
Se SIM, qual foi? _____

12. Todos receberam lanche? SIM () NÃO () Se não qual o motivo apresentado?

13. Pontos a serem observados	SIM	NÃO	Observações
13.1. Se o educador/monitor fez a apresentação do Programa/Projeto e da instituição: suas dependências, regras, normas de uma visita etc.			
13.2. Se foi acordado com o grupo um roteiro específico, algum “recorte” temático e como se deu			
13.3. Se a visita transcorreu de forma tranquila			
13.4. Se o educador/monitor estava preparado para fazer a visita orientada com os alunos			
13.5. Se houve aproximação/interação dos alunos com o tema/assunto apresentado.			
13.6. Se existiram momentos de dispersão e como o educador lidou com o grupo.			
13.7. Se houve atendimentos individualizados			
13.8. Se durante a visita existiu alguma atividade prática, oficina, algum tipo de dinâmica, ou recurso extraordinário, utilizado pelo educador			
13.9. Se os alunos se sentiram a vontade durante a visita e se fizeram perguntas			
13.10. Se houve um “fechamento” ou alguma espécie de reflexão sobre a experiência vivenciada ao final da visita e como foi esse “fechamento”.			
13.11. Se os professores tiveram acesso ao material “Subsídios para o Desenvolvimento de Projetos Didáticos”.			
13.12. Se os professores tiveram acesso aos DVDs			
13.13. Se os professores prepararam os alunos para a visita			

Observações Gerais:

Tabela: visitas às instituições culturais divididas por DEs setembro de 2008

Instituições	Centro	Centro Oeste	Centro Sul	Leste 1	Leste 2	Leste 3	Leste 4	Leste 5	Norte 1	Norte 2	Sul 1	Sul 2	Sul 3	Total
Instituto Butantã	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	18
Zoológico	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	34
Casa do Bandeirante	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	34
Memorial do Imigrante	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	34
Monumento a Independência	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	34
Museu Afro	8	8	8	8	8	8	7	7	8	8	8	8	8	102
Museu Paulista	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	34
Museu dos Transportes	3	3	0	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	31
Planetário	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	56
Viveiro Manequinho Lopes	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	17
Memorial da América Latina	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	34
Museu da Casa Brasileira	2	2	2	0	0	0	0	0	2	2	2	3	2	17
Palácio dos Bandeirantes	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	0	18
Museu da Língua Portuguesa	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	34
Museu Lasar Segall - MLS	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	34
Museu Brasileiro de Escultura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	3	8
Museu de Arte Sacra	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Centro Cultural Banco do Brasil - CCBB	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	34
Instituto Moreira Salles	4	4	4	0	0	0	0	0	4	3	3	3	3	28
Museu de Arte Moderna - MAM	7	7	7	7	7	7	8	8	8	8	8	7	7	96
Estação Pinacoteca	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	42
Centro Universitário Maria Antonia - CEUMA	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	12
Instituto Tomie Ohtake	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	4
Paço das Artes	3	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
Pinacoteca	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	6	6	88
Total	69	70	64	58	58	60	62	61	73	73	72	68	66	854

Tabela: visitas às instituições culturais divididas por DEs outubro de 2008

Instituições	Centro	Centro Oeste	Centro Sul	Leste 1	Leste 2	Leste 3	Leste 4	Leste 5	Norte 1	Norte 2	Sul 1	Sul 2	Sul 3	Total
Instituto Butantã	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	16
Zoológico	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	30
Casa do Bandeirante	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	30
Memorial do Imigrante	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	30
Monumento a Independência	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	30
Museu Afro	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	64
Museu Paulista	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	30
Museu dos Transportes	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	30
Planetário	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	56
Viveiro Manequinho Lopes	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	15
Memorial da América Latina	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	30
Museu da Casa Brasileira	2	2	2	0	0	0	0	0	2	2	2	1	2	15
Palácio dos Bandeirantes	1	2	2	0	1	1	1	1	0	1	1	1	2	14
Museu da Língua Portuguesa	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	30
Museu Lasar Segall – MLS	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
Museu Brasileiro de Escultura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	3	8
Museu de Arte Sacra	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Centro Cult Banco do Brasil	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
Instituto Moreira Salles	2	2	2	0	0	0	0	0	2	3	3	3	3	20
Museu de Arte Moderna – MAM	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	7	7	80
Estação Pinacoteca	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	54
Centro Univ Maria Antonia	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	30
Instituto Tomie Ohtake	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	4
Paço das Artes	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
Pinacoteca	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	7	7	80
Total	61	62	62	58	57	54	54	52	59	60	60	62	64	765

Tabela: visitas às instituições culturais divididas por DEs novembro de 2008

Entidades	Centro	Centro Oeste	Centro Sul	Leste 1	Leste 2	Leste 3	Leste 4	Leste 5	Norte 1	Norte 2	Sul 1	Sul 2	Sul 3	Total
Instituto Butantã	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	14
Zoológico	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	28
Casa do Bandeirante	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	28
Memorial do Imigrante	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	28
Monumento a Independência	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	28
Museu Afro	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	56
Museu Paulista	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	28
Museu dos Transportes	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	28
Planetário	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	42
Viveiro Manequinho Lopes	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	14
Memorial da América Latina	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	28
Museu da Casa Brasileira	2	2	2	0	0	0	0	0	2	1	1	2	2	14
Palácio dos Bandeirantes	0	1	1	1	2	2	2	1	0	1	1	1	1	14
Museu da Língua Portuguesa	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	28
Museu Lasar Segall - MLS	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	28
Museu Brasileiro de Escultura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	2	8
Museu de Arte Sacra	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Centro Cult Banco do Brasil	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	28
Instituto Moreira Salles	3	2	2	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2	17
Museu de Arte Moderna	9	9	9	9	9	9	9	9	8	8	8	8	8	112
Estação Pinacoteca	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	48
Centro Univ Maria Antonia	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	16
Instituto Tomie Ohtake	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	3
Paço das Artes	3	3	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
Pinacoteca	6	6	6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	68
Total	59	58	60	49	51	55	54	54	57	53	56	58	55	719