



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GILBERTO HILDEBRANDO

O MUSEU E A ESCOLA:
MEMÓRIAS E HISTÓRIAS EM UMA CIDADE DE FORMAÇÃO
RECENTE – LONDRINA/PR

Londrina
2010

GILBERTO HILDEBRANDO

O MUSEU E A ESCOLA:
MEMÓRIAS E HISTÓRIAS EM UMA CIDADE DE FORMAÇÃO
RECENTE – LONDRINA/PR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social, do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina – UEL, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração em Culturas, Representações e Religiosidade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Angelita Marques Visalli

Londrina
2010

**Catálogo elaborado pela Bibliotecária
Roseli Inacio Alves – CRB 9/1590**

H642m Hildebrando, Gilberto.

O museu e a escola: memórias e histórias em uma cidade de formação recente – Londrina/PR / Gilberto Hildebrando. – Londrina, 2010.
96 f. : il.

Orientador: Angelita Marques Visalli.

Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2010.

Bibliografia: f. 80-83.

1. História social.– Teses. 2. Museu histórico – Teses. 3. História – Estudo e ensino – Teses. 4. História – Memória – Teses. I. Visalli, Angelita Marques. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 930.1

GILBERTO HILDEBRANDO

O MUSEU E A ESCOLA:
MEMÓRIAS E HISTÓRIAS EM UMA CIDADE DE
FORMAÇÃO RECENTE – LONDRINA/PR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social, do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina – UEL, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração em Culturas, Representações e Religiosidade.

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Angelita Marques Visalli

Profª Dra. Júnia Sales Pereira

Profª Dra. Marlene Rosa Cainelli

Londrina, 21 de maio de 2010.

DEDICATÓRIA

À Cláudia,
meu porto seguro.

Ao João Bruno e à Isadora,
minhas âncoras.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho tem me possibilitado exercitar uma reflexão sobre o cotidiano dos museus e seus visitantes, desde o momento em que os primeiros passos da pesquisa foram dados. Entre os que me acompanharam nestes momentos, agradeço à minha grande família, à Bel pela leitura e contribuições do instrumento de pesquisa e ao Gui pelo apoio no inglês. Ao pessoal de casa, Tade, Jota, Isa, valeu por tudo.

William Meirelles, ao convidar-me para atuar no Museu Histórico de Londrina, e pelas provocações em torno das funções educativas do museu foi o responsável direto pela minha decisão em pesquisar este tema e habilitar-me ao ingresso no programa de pós-graduação em História Social da UEL.

Marlene Cainelli, pela leitura inicial do projeto de pesquisa e pelas provocações na escolha do objeto.

Sônia Adum, responsável pela condução das primeiras discussões em torno do tema patrimônio, deu-me apoio importante na continuidade e no direcionamento dos estudos.

José Miguel Arias Neto, coordenador do programa, foi uma referência de que o apoio além da sala de aula e dos campos de pesquisa complementa e fortalece o caminho trilhado.

Zueleide Casagrande e Ana Heloísa Molina, que participaram da banca de qualificação, proporcionaram-me observações fundamentais sobre o texto, impulsionando-me na conclusão do curso.

Eva Okawati, assessora de História da Rede Municipal de Educação de Londrina, teve colaboração ímpar na avaliação inicial e no encaminhamento e recebimento dos formulários de pesquisa junto aos professores municipais.

Professoras e professores da Rede Municipal de Educação de Londrina, em particular aquelas e aqueles que atuam na 3ª série, pelo envolvimento contínuo na obra de deslindar as tramas da memória junto com seus alunos.

Angelita Visalli, que conduziu a orientação da pesquisa, ensinou-me, entre outras coisas, a encontrar a tranquilidade necessária para o cumprimento das etapas do curso. Além disso, possibilitou-me exercitar ações educativas no Museu Histórico de Londrina, decisivas na análise dos diálogos possíveis com educadores e educandos no âmbito das visitas.

Inúmeros colegas, docentes, alunas e alunos de Pedagogia e de História da UEL, que alimentaram momentos ricos de diálogo e são todos responsáveis ao meu lado nos êxitos, mas não nas falhas que porventura tenham ocorrido em todo o processo.

HILDEBRANDO, Gilberto. **O museu e a escola**: memórias e histórias em uma cidade de formação recente – Londrina/PR. 2010. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

Esta pesquisa se insere na gama de discussões das funções educativas do museu e das representações do conhecimento histórico por professores da educação fundamental, especificamente da 3ª série da rede pública de Londrina/PR. A discussão aponta para dilemas oriundos da compreensão dos museus históricos como espaços concebidos a partir de uma perspectiva ora como templos de memórias a serem protegidas e conservadas, ora como extensões de um saber escolarizado, ou até mesmo questionando estas possibilidades interpretativas. Neste sentido, aponta-se para algumas questões sobre os debates entre história e memória e sua inserção no plano de constituição dos museus históricos. A idéia da espetacularização da memória, em concomitância ao nascimento do Museu Histórico de Londrina é desenvolvida no contexto da passagem da museologia tradicional para a nova museologia. O trabalho remete ainda para o estudo da função comunicadora do museu, bem como estabelece os sinais de compreensão dos professores acerca da concepção do Museu Histórico de Londrina e as possíveis interações com a produção do conhecimento histórico junto a seus alunos. A pesquisa que se apresenta como tema de análise, teve como mote principal, um olhar sobre os saberes e práticas dos professores, quanto à relação estabelecida por eles, considerando as visitas com seus alunos à exposição de longa duração, entre o universo museológico, coleções, acervo, cultura material e a concepção de história que os mesmos assumem como postulado para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Palavras-Chave: Museu histórico. Memória. Ensino de história. Ação educativa.

HILDEBRANDO, Gilberto. **O museu e a escola: memórias e histórias em uma cidade de formação recente – Londrina/PR.** 2010. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ABSTRACT

This research inserts into the range of discussions about museum educational functions and the representation of historical knowledge by primary school teachers, specifically those who teach for the 3rd grade from public education in Londrina - PR. The discussion aims to problems derived from the comprehension of historic museums as spaces conceived from a perspective sometimes as temples of memories to be protected and conserved, sometimes as extensions of a scholarized knowledge, or even by questioning these interpretable possibilities. Therein, it points to some questions about debates between history and memory and the insertion on the historic museums constitution plan. The idea of memory spectacularization, in concomitance to the foundation of the Historic Museum of Londrina (Museu Histórico de Londrina) is developed at the context of a transition from traditional to new museology. The work also focus to the comprehension signs from teachers about the conception of the Historic Museum of Londrina, as also possible interactions with historic knowledge production with the students. The research that presents as a analysis theme, had as its principal idea a sight about teachers knowledges and practices, about the relations stabilished by them, considering visits with students to long duration exhibitions, among the museologic universe, collections, patrimony, material culture and history conception that they assume as a postulate to their pedagogical work.

Keywords: Historical museum. Memory. History teaching. Educational action.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Museu (Porão do Colégio Estadual Hugo Simas).....	48
Figura 2 – Estação ferroviária ao fundo com o pátio já sem os trilhos (década 80).....	49
Figura 3 – Galeria Histórica com o módulo 1 em primeiro plano.....	52
Figura 4 – Detalhe do piso na Galeria Histórica	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas e alunos participantes do “Projeto Conhecer Londrina” em 2008	60
Quadro 2 – Visitantes do MHL – 2008 e comparação com visitantes oriundos do “Projeto Conhecer Londrina”	60
Quadro 3 – Professores da rede municipal de ensino de Londrina – 3ª série do ensino fundamental – participantes da pesquisa.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Número e percentual de professores que são graduados	64
Tabela 2	–	Número e percentual de professores que são pós-graduados	64
Tabela 3	–	Há quanto tempo está graduado?	64
Tabela 4	–	Tempo de atuação no magistério.....	65
Tabela 5	–	Tempo de atuação na 3ª série	65
Tabela 6	–	Número e percentual das funções principais de um museu histórico.....	67
Tabela 7	–	Além das visitas em que esteve acompanhando seus alunos, você visitou o Museu Histórico de Londrina outras vezes?.....	69
Tabela 8	–	Caso a resposta da questão anterior tenha sido SIM, por favor, indique qual(ais) a(s) razão(ões) principais do teu retorno ao Museu	69
Tabela 9	–	Caso a resposta tenha sido NÃO, por favor, justifique.....	69
Tabela 10	–	Em sua opinião, é imprescindível que seus alunos tenham acesso, no mínimo, a uma visita anual ao Museu Histórico de Londrina	70
Tabela 11	–	Número e percentual de ambientações que poderiam ser excluídas da exposição de longa duração	75
Tabela 12	–	Número e percentual de professores que utilizam livro didático nas aulas de História	76
Tabela 13	–	Número e percentual dos livros didáticos utilizados nas aulas de História	76
Tabela 14	–	Número e percentual de livros sobre a história de Londrina lidos pelos Professores	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CTNP	Companhia de Terras Norte do Paraná
FFCLL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina
ICOM	International Council of Museums
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHL	Museu Histórico de Londrina “Padre Carlos Weiss”
PD	Plano Diretor do Museu Histórico de Londrina “Padre Carlos Weiss”
PML	Prefeitura do Município de Londrina
SME	Secretaria Municipal de Educação do Município de Londrina
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 HISTÓRIA E MEMÓRIA: PELEJAS NO TERRITÓRIO DO MUSEU	17
3 A ESPETACULARIZAÇÃO DA MEMÓRIA	29
3.1 O MUSEU HISTÓRICO DE LONDRINA	42
3.1.1 A Galeria Histórica: Exposição de Longa Duração.....	52
4 A ESCOLA NO MUSEU: UM DIÁLOGO COM PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	58
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE	87
APÊNDICE A – Formulário de pesquisa aplicado junto aos professores de 3ª série do ensino fundamental, da rede pública de Londrina – Paraná	88
ANEXO	94
ANEXO A – Projeto Conhecer Londrina (2008)	95

1 INTRODUÇÃO

“Eu queria essa arma pra mim” disse o menino, diante da vitrina, no início da visita ao Museu Histórico de Londrina.

“O que você faria com ela?” questionou o educador do museu.

“Eu ia matar uns índios”.

A menina, próxima dali e um pouco mais velha que o menino, contra-argumentou:

“Eu não. Eu ia matar o cara que matou o meu irmão”, encerrando o diálogo, diante do silêncio inútil do educador.

O diálogo descrito não faz parte do campo da ficção. Ocorreu em 2007, durante visita de uma escola de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, localizada em área periférica, no contexto do desenvolvimento de um projeto pedagógico da rede municipal denominado “Projeto Conhecer Londrina”. A visita foi monitorada pelo autor que, diante da impossibilidade de continuar o diálogo, no momento que seria mais oportuno, apegou-se à idéia de desenvolver uma pesquisa sobre as relações entre museu e escola.

A complexa relação entre museu e escola, como dimensão pedagógica para o ensino e a aprendizagem da história, coloca-se como questão de grande importância no universo das pesquisas acadêmicas na área de história, museologia e pedagogia, neste início de século XXI. Um e outro, escola e museu, possuem identidades próprias, porém com pontos de contato aqui e acolá que necessitam ser desvelados. Entre estas instituições, circulam professores e estudantes de diferentes níveis e faixas etárias e, certamente, com distintos interesses.

Esta pesquisa se insere na gama de discussões das funções educativas do Museu Histórico de Londrina “Padre Carlos Weiss” (MHL) e de como este tipo de instituição se apresenta na primazia dos debates entre história e memória. O museu é compreendido com palco e como espetáculo, num contexto simbólico de explicitação de suas faces. O conflito entre história e memória se apropria deste campo e se alimenta das cenas cotidianas de lembrança e esquecimento, da razão e da narrativa.

Compreendido como espaço de produção de conhecimento, ao lado de suas funções de proteção do acervo e comunicação junto aos diversos públicos,

o museu também é reconhecido, no campo pedagógico, como espaço de educação não-formal, em contraposição às regras e a formalidade do processo educativo que ocorre no interior das escolas. Meneses, em entrevista publicada em 2007, ao se referir à importância de se motivar o interesse aos museus afirma que é preciso:

[...] primeiro, ensinar o que é um museu. Nós temos a idéia de é uma instituição “natural”, mas não é. Trata-se de um código absolutamente fechado; é preciso que suas chaves sejam decodificadas satisfatoriamente. [...] os museus deveriam exercer uma ação educativa não diretamente – com monitoria etc. e tal -, mas junto àqueles que são os formadores das novas gerações, principalmente os professores (MENESES, 2007, p. 50).

No âmbito desta pesquisa, optou-se pela definição de que os professores estariam no foco da pesquisa, privilegiando os vínculos entre escola e museu, considerando tratar-se de uma categoria presente nas duas instâncias e que acaba por se responsabilizar, em grande medida, pela construção das pontes entre elas. A este grupo cabe efetuar a transição entre o conhecimento produzido/transmitido em sala de aula e a fruição/apreensão de um conhecimento produzido/transmitido também no museu.

A escolha recaiu sobre os professores de 3^a série do ensino fundamental, da rede pública municipal de Londrina, onde se justifica por se dar, nesta fase, a concentração dos estudos sobre a história local (LONDRINA, 2005). Com o intuito de fortalecer o processo pedagógico nas 3^{as} séries, a Prefeitura do Município de Londrina, via Secretaria de Educação, desenvolve anualmente, desde 1991, o “Projeto Conhecer Londrina”, com o envolvimento de todos os professores e alunos desta etapa. Tal projeto consiste num roteiro de visita a determinados pontos da cidade, chamados de “pontos históricos mais expressivos” (LONDRINA, 2008, p. 3) executado durante uma manhã ou uma tarde, conforme o horário de estudo.

O encontro de professores e seus alunos com o acervo do MHL será analisado no contexto da compreensão do processo de ensino/aprendizagem acerca da história de Londrina. Considerando-se o tempo que permanecem no MHL, em comparação com os demais locais de visita no decorrer do percurso do “Projeto Conhecer Londrina” (LONDRINA, 2008). Neste sentido, a intenção desta pesquisa é avaliar algumas das condições para a construção das representações do

conhecimento histórico em relação às políticas de preservação da memória e do patrimônio material da cidade e região, por parte dos professores apontados anteriormente.

Por meio de um instrumento de pesquisa, com questões fechadas, abertas e mistas, enviado a todos os professores responsáveis por turmas de 3ª série do ensino fundamental, aos cuidados das escolas onde os mesmos se encontram vinculados, procurar-se-á compreender o perfil dos participantes, quanto à sua formação acadêmica e atuação profissional e sobre os modos de relacionamento destes atores junto às possibilidades de ensino/aprendizagem a partir da cultura material preservada e junto ao próprio museu. A entrega dos instrumentos de pesquisa respondidos deu-se via Secretaria Municipal de Educação, com um índice de devolução na ordem de 33,6%.

A bibliografia aponta para dilemas oriundos da compreensão dos museus históricos como espaços concebidos a partir de uma perspectiva ora de templos de memórias a serem protegidas e conservadas por estarem legitimadas pelo Estado, ora como extensões de um saber escolarizado, ou até mesmo questionando estas possibilidades interpretativas. Por memórias conservadas e legitimadas, entende-se que são aquelas memórias que coadunam com a leitura da sociedade feita por segmentos dirigentes, em vários aspectos, ofuscando ou tornando subjacentes outras memórias, que possam apresentar outros vieses interpretativos da história ou que sejam advindas de setores populares, não representativos nas esferas dominantes do governo e da sociedade como um todo. Já para o conceito de saber escolarizado, pretende-se apontar para o mesmo como aquele que se obtém exclusivamente por concessão dos sistemas oficiais de ensino. Este processo é conduzido por meio dos agentes que assumem a função de professores e também pelos currículos, programas e aportes didáticos, que atuam em consonância com um planejamento pedagógico elaborado para faixas etárias e séries de ensino específicas.

Neste sentido, procurar-se-á apontar, no capítulo I, algumas questões sobre os debates entre história e memória e sua inserção no plano de constituição dos museus históricos. A seguir, no capítulo II, apontar-se-á para a idéia do conceito de visualidade e da espetacularização da memória, como gesto de apropriação de fragmentos do passado. Em concomitância, o trabalho abordará a fundação do MHL no contexto da discussão em torno dos pressupostos da

museologia tradicional e do surgimento do movimento da nova museologia, de acordo com os princípios norteadores estabelecidos no final da década de 60 do século XX. Abordará também os processos de revitalização e consolidação de um projeto para a exposição de longa duração.

A perspectiva na gênese do MHL era a de compor um acervo que pudesse ser identificado com o processo de formação da cidade de Londrina, ainda bastante nova (a cidade fora criada em 1934). Acerca das recentes memórias da cidade, era de forte impacto a presença viva de muitos daqueles que haviam participado dos primeiros movimentos migratórios em direção à cidade. Suas histórias eram contadas em cada esquina e miravam todas ao feito que diziam ser inigualável por parte da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), empresa cuja ação imobiliária agiu em favor da ocupação de terras devolutas na região, ao longo do século XX.

O MHL foi o espaço para onde dirigiram-se esforços de docentes e estudantes da antiga Faculdade Filosofia, Ciências e Letras de Londrina (FFCLL), em recolher evidências de um passado recente, numa ânsia em devorar as lembranças daqueles que presenciaram o desabrochar da cidade Londrina e que ainda caminhavam em suas ruas e jardins. A FFCLL havia sido criada em 1958 e foi parte da célula embrionária que viria dar forma à Universidade Estadual de Londrina, no início dos anos 70 do século passado.

Para finalizar, procurar-se-á apontar para o estudo da função comunicadora do museu, bem como estabelecer os sinais de compreensão dos professores acerca da concepção do MHL e de sua exposição de longa duração, cuja visita no transcorrer do “Projeto Conhecer Londrina” procurou explorar.

A pesquisa que será tema de análise teve como mote principal um olhar sobre a relação estabelecida pelos professores, considerando as visitas com seus alunos à exposição de longa duração, entre o universo museológico, coleções, acervo, cultura material e a concepção de história que os mesmos assumem como postulado para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

2 HISTÓRIA E MEMÓRIA: PELEJAS NO TERRITÓRIO DO MUSEU

Não é ciência exata
Não acontece em tempo real
É demais! Humano demais!
(Humberto Gessinger, 1997)

Os museus históricos têm se constituído desde o século XX, em espaços privilegiados para a apreensão dos significados da ação do homem no mundo. Por meio da acumulação, conservação e exposição de objetos, obras de arte, documentos e fotografias, entre outras tipologias de acervo, as instituições museais têm ofertado aos seus visitantes, facetas de si próprios, do presente ou do passado, ou ao menos de algumas personagens a quem desejaram dignificar, bem como a seus feitos, como é o caso dos museus biográficos e dos museus-casa.

Para a compreensão das atribuições dos museus, faz-se necessário investigá-lo para além de seus acervos, devendo ser, ele próprio, objeto de desconfiança. Uma questão essencial é que estes papéis não são dados, via concessões ou definições puramente exteriores. O museu possui uma natureza devoradora de memórias e seu poder é determinado não só na relação que se estabelece de seus visitantes com o acervo, mas no próprio imaginário da cidade, que acaba envolvendo os não-visitantes. Como sublinhou Donald Preziosi,

[...] evitar ser comido por um museu é reconhecidamente um problema universal, dado que vivemos num mundo em que virtualmente qualquer coisa pode ser encenada ou exposta em um museu e em que virtualmente qualquer coisa pode servir ou ser classificada como museu (PREZIOSI, 1998, p. 50).

A fertilidade do terreno do museu, que pode ser interpretada a partir do patrimônio ali encerrado, pesquisado, exposto e visitado é fundamental para a compreensão dos fenômenos intrínsecos e extrínsecos aos conflitos entre história e memória. É um território de lembranças portanto, mas não só. A projeção destas lembranças na forma de “totens” a serem admirados em vitrinas, pedestais e ambientações, deve fazer emergir também os silêncios, os esquecimentos e as omissões. Neste jogo, travado sob regras pouco amistosas, ora lembranças, ora

esquecimentos subjugam visitantes e os fazem cúmplices de um passado que se quer festejar ou mantê-lo sepultado. Território de memórias e histórias, frutos da emoção e da racionalidade e compreendidas como opositoras entre si, o museu vai, ao longo do século XX, consolidar-se como o palco privilegiado de disputas entre as agruras das lembranças e memórias e das intencionalidades dos pesquisadores na tessitura da narrativa histórica.

É certo que o acervo exposto do museu é alimento para a memória e para a história. Para uns, ele produz ligações afetivas com o passado individual e possibilita a construção de pontes repletas de emoção, com a criação de identificação entre visitante e o objeto. Para pesquisadores, o objeto assume a condição de fonte histórica e pode permitir a construção de outros tipos de pontes, comumente as que criam laços de racionalidade entre ele próprio e o observador. Para Bellaigue,

[...] considerando-se que o objeto não fala por si, cai por terra a idéia de que o museu é um espaço neutro. A neutralidade não existe; os objetos são usados e manipulados para construir um discurso que tem autor, seja uma pessoa, uma instituição ou um grupo. É o autor desse discurso que atribui relevância e valor, agrupa, exclui, destaca, omite, contrapõe e aproxima segundo critérios próprios – às vezes subjetivos (BELLAIGUE, 1992, p. 59).

O objeto, inserido numa exposição, tem seu significado individual transformado, mas não de todo abandonado, na medida em que ele se dilui. A memória individual, nele impregnada e emergida pelo trabalho do museólogo, emerge na forma de fragmentos que se conectam às experiências dos demais objetos e que adquirem infinitos sentidos no confronto com os visitantes. Este é o jogo da memória que se expõe no museu.

Maurice Halbwachs, em obra clássica¹, publicada postumamente em meados do século XX, defende a utilização do termo “memória” a partir de duas vertentes: a memória individual ou autobiográfica e a memória coletiva ou social.

De acordo com a proposição do autor, a relação entre elas é que a segunda é a memória de um ou mais grupos sociais e é sempre construída a partir da primeira. Nosso passado é revisitado continuamente em busca de

¹ HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

reminiscências, seja por uma demanda a ser suprida pelas memórias individuais ou pela nossa memória coletiva. Elas se lançam no nosso próprio passado, como se fossem exclusivamente frutos de nossas lembranças, contribuindo para um olhar mais complexo de nós mesmos.

Seria o caso, então, de distinguir duas memórias, que chamaríamos, se o quisermos, a uma interior ou interna, a outra, exterior: ou então a uma memória pessoal, a outra memória social [...]. A primeira se apoiaria na segunda, pois toda história de nossa vida faz parte da história em geral. Mas a segunda seria, naturalmente, bem mais ampla do que a primeira. Por outra parte, ela não nos representaria o passado senão sob uma forma resumida e esquemática, enquanto que a memória de nossa vida nos apresentaria um quadro bem mais contínuo e denso (HALBWACHS, 1990, p. 55).

Desta forma, podemos compreender que o homem do presente busca em seu passado os sinais e as sombras do que teria sido armazenado a partir de sua própria vivência, de seus atos diante de uma coletividade e também da vivência de outros indivíduos desta coletividade.

As memórias autobiográficas estão contidas na memória coletiva, mas esta não se limita à somatória das primeiras. Ultrapassam as fronteiras da concordância diante daquilo que é taxado de essencial e invadem, muitas vezes, o território do conflito e do contraditório das lembranças individuais. Pegadas deixadas sob o caminhar de distintas formas, mesmo que sobre o mesmo terreno, produzem impressões na memória que se refletem diferentemente nos indivíduos. Segundo Halbwachs, “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, [...] este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e [...] este lugar muda segundo as relações que mantenho com outros meios.” (HALBWACHS, 1990, p. 51).

O autor também nos diz que as memórias buscadas do passado acabam por ser clareadas com a luz do presente, emergindo aos borbotões ou suave e lentamente, cobrindo lacunas, como se fora a reconstrução do vivido, a partir de lembranças que agem como ingredientes. Halbwachs vai afirmar que;

[...] a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada (HALBWACHS, 1990, p. 71).

Dessa forma, as imagens do passado são reconstruídas, a partir de fragmentos, no território seguro e confiante de nossas próprias lembranças ou pelas lembranças vividas por outros, numa abordagem à memória coletiva ou à memória histórica, aquela que é consagrada a partir da definição do que é essencial.

Para Jacques Le Goff, a busca pelas “imagens” da memória é definida a partir da origem latina dos termos, constituindo uma diferença essencial entre o que está armazenado e o que é, com efeito, trazido à tona. Segundo o autor, “os Latinos designam a memória por *memoria* quando ela reúne as percepções dos sentidos e por *reminiscentia* quando os restitui.” (LE GOFF, 1994, p. 463).

Para Michael Pollak (1992), as memórias, sejam elas individuais ou coletivas, são forjadas a partir das conexões entre acontecimentos, personagens e lugares. Este processo envolve a busca por reminiscências vividas pela própria pessoa ou tomadas por empréstimo no seio do grupo a que pertença e a definição de um juízo de valor ao conjunto destas reminiscências, ou seja, apontar para o quanto esta memória será representativa para a compreensão do mundo ao seu redor.

A escolha sobre o que se torna representativo é feita de forma individual, mas marcada pelas ações coletivas dos grupos a partir dos quais as referências são tomadas.

Em investigação realizada junto a um grupo de professores da educação fundamental de Londrina acerca das visitas anuais de seus alunos no MHL, que será objeto de análise no capítulo III, uma das professoras lamenta-se de não encontrar na exposição principal do Museu, referências explícitas sobre “a primeira noite que George Craig Smith passou no meio do mato, pois foi quando tudo começou”, enquanto outra se queixa do museu não mostrar “os pontos negativos da história, pois o aluno tem que saber que não foi tudo fácil como é mostrado”².

Ao pesquisar sobre as memórias da resistência francesa no pós-guerra (anos 50), Pollak irá observar poucas referências a De Gaulle fazendo apelos à população a resistirem aos nazistas numa chamada à população em 18 de junho de 1940. A data, contudo, acabou por se tornar uma referência de comemoração da “força gaullista” a partir da reconstrução histórica de cunho nacionalista e, na década

² Pesquisa realizada a distância pelo autor em 2008. O anexo A trás o instrumento da pesquisa.

de 90, muitas serão as “testemunhas” de tal apelo, considerando a massificação de reminiscências escolhidas para “perpetuarem na história”. Segundo o autor,

[...] é perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. De fato [...], podem existir acontecimentos regionais que traumatizaram tanto, marcaram tanto uma região ou um grupo, que sua memória pode ser transmitida ao longo dos séculos com altíssimo grau de identificação (POLLAK, 1992, p. 2).

Maria Cecília Winter, em pesquisa sobre o processo de tombamento de três fazendas do interior de São Paulo vem nos alertar, a partir dos conceitos de Halbwachs sobre memória individual e coletiva, que as opções de compreensão do passado não se constituem por adesão de umas às outras ingenuamente. Ela nos diz que:

Por essa razão não podemos esquecer que tanto a memória como o patrimônio trabalham com lembranças e esquecimentos. Ao construir a memória, o homem intervém não só na ordenação dos vestígios, dos registros, mas também na sua releitura. Ela é a expressão de modos como os grupos se apropriam e fazem uso do passado. Ao buscarmos entender como se constitui a memória coletiva face aos acontecimentos presentes, percebemos que ela não é somente uma conquista, mas também um instrumento de poder (WINTER, 2004).

Segundo Halbwachs (1990, p. 25), “a confiança na exatidão de nossa evocação” cresce na medida em que a narrativa da memória seja comparada “não somente pela mesma pessoa, mas por várias”. Neste sentido, pode-se tentar compreender parte da memória histórica da formação de Londrina, ao longo da primeira metade do século XX. Exacerba-se a “força” e o “dinamismo” dos desbravadores³ e de suas memórias de tal modo que as emoções naturais da memória sendo desvelada acabam por serem substituídas pela apreensão racional de tal conteúdo como a história vivida.

³ “Pioneiro” é um termo muito utilizado para qualificar estes desbravadores, sempre com um sentido afirmativo de sua atuação no processo de constituição da cidade de Londrina. Seu uso não se restringe, contudo, aos adquirentes de lotes de primeira mão. Costuma-se definir como “pioneiros” a um conjunto de pessoas relacionadas ao passado do município, sem precisão de atuação, de data de chegada ou mesmo de permanência na cidade. De certa forma, chega a ser um título desejado, uma vez que se vincula aos elementos abonadores de todo o passado, homogeneizando-o sob um holofote “do bem”.

Ainda em Pollak, o exercício da reminiscência vem acompanhado de uma organização das memórias em função da sua manutenção, ou da perpetuação de um ideário de memória que se deseja efetivamente postergar às gerações futuras, a partir dos diversos grupos existentes na sociedade. As instituições, no seu mais amplo espectro de denominações e sentidos, querem produzir uma dada ordem nas memórias relativas ao seu quinhão, postergando à coletividade uma memória já enquadrada. Segundo o autor, “cada vez que uma memória está relativamente constituída, ela efetua um trabalho de manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade, da organização.” (POLLAK, 1992, p. 7).

Jacques Le Goff afirma que a objetividade histórica se faz presente no discurso elaborado e, em oposição, a completa ausência de objetividade na memória coletiva. Ele nos diz que:

[...] há pelo menos duas histórias [...]: a da memória coletiva e a dos historiadores. A primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado. É desejável que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola (ou pelo menos deveria sê-lo) e os *mass media*, corrija esta história tradicional falseada. A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros (LE GOFF, 1994, p. 29).

Pierre Nora nos chama a atenção para a dicotomia memória/história apontando os sentidos da manipulação de uma e outra por operações distintas: enquanto uma aponta para o vivido e sua relação com o eterno presente, a outra prende e manipula as lembranças na concepção crítica do tempo, suas evoluções e crises.

A memória é a vida, sempre carregada pelos 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 [e] [...] operação intelectual e laicizante, [que] demanda análise e discurso crítico (NORA, 1993, p. 9).

Edgar De Decca vai reafirmar a distinção entre história e memória, apontando para as rupturas e as permanências:

Tomamos consciência que memória e história não são a mesma coisa e que inclusive se opõem constantemente. O tempo desta história que se acelera vertiginosamente em nosso século é o tempo das mudanças, das transformações e da destruição, ao passo que o tempo da memória coletiva é o da permanência e o da continuação (DE DECCA, 1992, p. 131).

Para reverenciar certas memórias, e até mesmo para preparar caminhos de esquecimento de outras, o homem consagra a elas alguns templos, o que Nora convencionou chamar de 'lugares de memória'.

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, [...] porque essas operações não são naturais. [...] Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória (NORA, 1993, p.13).

O autor atribui aos lugares de memória o papel de salvaguardar resquícios do passado, visitados pelas memórias individuais e coletivas, em sua forma mais abrangente. Diz Nora que é mister "tudo conservar dos sinais indicativos de memória, mesmo sem saber exatamente de que memória são indicadores. Mas produzir arquivos é o imperativo da época." (NORA, 1993, p. 16). No caso de museus, tal assertiva parece repercutir de outro modo, já que o princípio da seleção do que tomar e conservar antecede ao processo de recolha de bens materiais. Este princípio, definido por uma política de seleção e aquisição de acervos, é estruturado a partir da identidade da instituição. De qualquer modo, nota-se uma ânsia conservacionista dos museus, ao depararem-se com acervos em vias de destruição, mesmo desconhecendo na profundidade o potencial de tombamento. Segundo Bellaigue (1992, p. 22), "tudo pode ser musealizado. Isto não significa que tenhamos de musealizar toda ação do homem, mas toda ação do homem pode ser compreendida como uma ação que é possível de ser musealizada.

Para que os lugares de memória sejam compreendidos como tal, é necessário que haja uma intencionalidade, um foco a ser direcionado para algumas lembranças. O ajustar do foco é definido por uma atitude reflexiva e não natural. Como resultado, temos olhares voltados e atentos para determinadas direções e silenciadas para outras. Nesse processo de intencionalidades, é o conflito entre o

protagonismo e a coadjuvação, o brilho e a obscuridade que irão definir um lugar de memória.

Um objeto exposto de forma isolada, numa vitrina ou numa ambientação pode ser definido como um lugar de memória, por sua pungência, sua capacidade de atingir o visitante em cheio, atuando como força desbravadora dos recantos mais profundos da memória. Neste caso, acaba por sublinhar, inúmeras vezes, as concordâncias e os pontos de contato das memórias ditas individuais com as lembranças da coletividade. A vontade de memória é o que define a natureza daquilo que se observa.

Tudo o que é chamado hoje de memória não é, portanto, memória, mas já história. Tudo o que é chamado de clarão de memória é a finalização de seu desaparecimento no fogo da história. A necessidade de memória é uma necessidade da história (NORA, 1993, p. 14).

O papel dos lugares de memória no processo transformador de uma memória natural e direta para uma racional e indireta parece se definir pelo enquadramento das reminiscências, das lembranças evocadas pela cultura material tombada e, por conseguinte, das tramas compostas nos acordes da museologia.

À medida em que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, como se esse dossiê cada vez mais prolífero devesse se tornar prova em não se sabe que tribunal da história. O sagrado investiu-se no vestígio que é sua negação. Impossível de prejudicar aquilo de que se deverá lembrar. Daí a inibição em destruir, a constituição de tudo em arquivos, a dilatação indiferenciada do campo do memorável, o inchaço hipertrófico da função da memória, ligada ao próprio sentimento de sua perda e o reforço correlato de todas as instituições de memória (NORA, 1993, p. 15).

Ecléa Bosi retrata a questão demonstrando que o passado não é inerte às forças da memória e responde a elas conforme lhe chega a onda, atuando como um verdadeiro interlocutor, com voz ativa, fornecendo elementos para a composição do quadro de lembranças. Segundo a autora, “o passado reconstruído não é um refúgio, mas uma fonte, um manancial de razões para lutar. A memória deixa de ter um caráter de *restauração* e passa a ser memória *geradora* do futuro” (BOSI, 2003, p. 66).

Segundo Le Goff, o processo de busca aos recônditos da memória se estabelece na necessidade de trazer à tona certos eventos, mas, ao que a ele se parece, em muitas vezes, como uma visita contínua e irrepreensível, reproduzindo detalhes com intimidade e fidelidade, na verdade será certamente atualizado com o acréscimo ou exclusão de elementos que lhe pareçam convenientes a cada momento.

A memória como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (LE GOFF, 1994, p. 423)

Um dos papéis preponderantes da memória é justamente definido por um paradoxo: o que se deve esquecer. O campo de constituição do conjunto de lembranças é continuamente permeado de lacunas, ora espontâneas, ora provocadas. Para Nora, “o que nós chamamos de memória é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar.” (NORA, 1993, p. 15).

A operação que processa a lembrança e o esquecimento é parte, portanto, de um único jogo. Não há distorções ou atos independentes entre um ato e outro. Ao mesmo tempo em que o campo vai sendo preenchido com as reminiscências e com os esquecimentos, o que parece ocupar parte do “tabuleiro” é justamente o enquadramento da memória.

A memória enquadrada é o que pode ser chamado de atuação a serviço da coesão do grupo, com a submissão das oposições que passam pela concordância majoritária do grupo, como ação consciente. Pollak define o processo de constituição da memória coletiva de forma atrelada às identidades coletivas e a este processo importa a manipulação da memória de tal forma que as memórias individuais se liguem ao grupo de modo atrativo e não repelente.

Por identidades coletivas, estou aludindo a todos os investimentos que um grupo deve fazer ao longo do tempo, todo o trabalho necessário para dar a cada membro do grupo - quer se trate de família ou de nação - o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência (POLLAK, 1992, p. 7).

Le Goff, apoiando-se no processo revolucionário do século XVIII na França apontou para as escolhas oriundas do processo de manipulação da memória, ao afirmar que

[...] apenas três jornadas revolucionárias parecem aos termidoreanos dignas de serem comemoradas: o 14 de julho, o 1º Vendimário, dia do ano republicano que não foi manchado por nenhuma gota de sangue e, com mais hesitação, o 10 de agosto, data da queda da monarquia. Em contrapartida, a comemoração do 21 de janeiro, dia da execução de Luís XVI, não terá êxito: é a “comemoração impossível.” (LE GOFF, 1994, p. 462).

A memória pode, no limite da reprodutibilidade técnica, ser preservada palavra a palavra, de certa forma alertando para que se tenha cuidado ao tratá-la exclusivamente a partir das manifestações psíquicas (afetividade e desejo, por exemplo).

Ao escolher o que guardar, o que lembrar, o grupo constrói ininterruptamente sua história – circunscrita no universo das lembranças armazenadas, tecendo as tramas desejadas e transformando estas memórias em fontes para a vida e para os historiadores.

[...] a memória (provocada ou espontânea) é construção e não está aprisionada nas coisas, e sim situada na dimensão inter-relacional entre os seres, e entre os seres e as coisas, teremos os elementos necessários para o entendimento de que a constituição dos museus celebrativos da memória do poder decorre sempre de vontade política e representa os interesses de determinados segmentos sociais (CHAGAS, 1998, p. 185).

No passado, os historiadores positivistas postulavam um lugar imutável ao passado, dado que nele se representa o que de fato teria ocorrido, segundo esta corrente e cuja comprovação desta realidade presa no tempo a ser feita, então, por uma leitura dos documentos a partir de uma pretensa neutralidade, inspirada nas ciências naturais. Para muitos dos atuais visitantes do MHL, o desejo manifesto e incontido não parece tão distinto daquele preconizado pelos positivistas, pois a repetição de fatos consagradores da fundação de Londrina só viria confirmar a idéia de veracidade dos fatos. Só a repetição pode massacrar as tentativas de reconstrução sob novos olhares ao passado.

Porque, se é verdade que a razão fundamental de ser de um lugar de memória é parar o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial para [...] prender o máximo de sentido num mínimo de sinais, é claro, e é isso que os torna apaixonantes: que os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações (NORA, 1993, p. 22).

De acordo com a Secretaria de Educação de Londrina, em sua Proposta Pedagógica de História (2005), o objetivo do ensino de história local relaciona-se

[...] à compreensão dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos e para tanto, os depoimentos e relatos de pessoas que viveram e construíram a história em outros tempos torna-se um recurso pedagógico que muito pode contribuir para o aprendizado dos alunos (SME, 2005).

A produção destes relatos é apresentada em consonância com a metodologia da história oral, porém ainda assim, o processo histórico é referenciado como algo a ser esquematizado e apresentado em fatos de “outros tempos”. Nos procedimentos didáticos do eixo “memória”, a proposta pedagógica informa que o professor deve conduzir o aluno a “pesquisar sobre o passado em variadas fontes, como fotografia, objetos pessoais e documentos” além de “promover visitas para identificar os lugares de memória” (SME, 2005). Porém, como poderemos ver mais adiante, durante a execução do projeto “Conhecer Londrina”, os assim identificados na proposta “lugares de memória” estão apresentados a priori, com uma intencionalidade que acaba por reduzir o interesse nos alunos em buscar outras referências, quiçá mais próximas de sua realidade.

No que diz respeito à importância do museu e de seu acervo, uma exposição de longa duração, cronologicamente construída e visitada, permite dar brilho à memória que se quer ver imortalizada como história. A exposição e o próprio museu, apontados como lugares de memória, são alçados a esta categoria como consequência do desejo de muitos, ao ali verem espelhadas lembranças de si próprios, em muitos casos, como resultado da edificação individual ou momentaneamente assumidas como derradeiras por obra de uma coletividade.

No próximo capítulo, com uma discussão sobre a representação visual – exposições – da cultura material tombada pelos museus, procurar-se-á

analisar os limites do diálogo com o visitante, abordando também o caso específico do MHL.

3 A ESPETACULARIZAÇÃO DA MEMÓRIA

O museu faz parte, a seu modo,
da casa de sonhos da coletividade.
(BENJAMIN apud CHAGAS, 1998, p.178)

O território dos museus tem sido utilizado como instância de embate entre as agruras das lembranças e memórias e das intencionalidades dos pesquisadores. Esta instituição, com seus próprios dilemas, presentes desde sua origem no século XVIII, em França, aos moldes das atuais instituições, ou ainda, em sua origem etimológica que remonta à Grécia antiga⁴, vai se configurar como um palco de constituição de representações do passado, erigido no calor das disputas entre história e memória. E quanto a esta última, há que se levar em consideração que uma certa memória histórica insiste em se impor, produzindo pontos de contato entre memórias dispersas, entre os visitantes ou entre os visitantes, profissionais e amigos de museu, por exemplo.

Quanto aos acervos museológicos, compreendidos como a matéria prima para a visita aos recônditos da memória, as tentativas de apropriação do conteúdo dos mesmos, por parte dos visitantes, inúmeras vezes encontra resistência nas linguagens expográficas utilizadas. A exceção se faz presente diante de doadores de peças ao acervo, que contribui para a tessitura das tramas museológicas. Segundo Chagas, o museu possui dupla herança o que o torna um palco de múltiplas ações e reações.

Pode-se reconhecer, ao lado de Pierre Nora (1984), que os museus vinculados às musas por via materna são 'lugares de memória' (Mnemósine é a mãe das musas); mas por via paterna estão vinculados a Zeus, são estruturas e lugares de poder (CHAGAS, 1999, p. 20).

A museologia tem caminhos que permeiam uma estrutura arraigada a uma visão pouco crítica e excessivamente contemplativa do acervo, ao menos até fins da década de 1960. No Brasil, não é incomum, ainda hoje, a organização

⁴ O termo *museion*, em grego, refere-se ao templo das musas, filhas de Mnemósine (memória) e Zeus (poder).

expográfica de museus que privilegiem concepções do processo histórico sob o viés quase que exclusivo da cronologia ou ofereçam seus acervos para o consumo visual, baseados na estética e/ou na antiguidade dos mesmos.

Os chamados Gabinetes de Curiosidades surgiram na Europa, durante o Renascimento, e representavam a reunião de elementos notadamente na área da biologia, obtidos em explorações. Estão entre as referências constitutivas dos atuais museus, na competência do acúmulo de bens de interesse de estudiosos. Mesmo após seu desaparecimento, suas premissas permaneceram influentes até meados do século XX. Os museus, neste período, não passavam de grandes depósitos de acervos pouco conhecidos e explorados, mas que eram apresentados como dotados de uma experiência próxima ou fiel ao passado integral que se queria demonstrar, utilizando-se dos formatos de galerias e antiquários (BRUNO, 2006).

Este método de interpretação do museu traduz-se numa concepção que privilegia o espaço edificado que dá salvaguarda ao acervo, organizado por sua vez com foco em si próprio, à revelia dos saberes dos visitantes, que se torna mero espectador.

No entanto, esta concepção já vinha em processo de questionamento, desde o período pós II Grande Guerra, ao menos entre especialistas de países onde a museologia encontrava férteis terrenos para seu amadurecimento. Na França, encontram-se algumas destas experiências inovadoras que dariam, num futuro próximo, base conceitual e inspiração para o surgimento de debates em torno do questionamento à museologia tradicional e seus aparatos que se restringiam ao interior do museu.

O termo “museu” é conhecido e difundido há muito mais tempo que “museologia”. É na instituição, portanto, que se tem forjado os cânones que lhe dão suporte durante sua existência. Segundo Cerávolo (2004),

Peter van Mensch explica que o termo museologia não está bem documentado, mas o situa na segunda metade do século XIX na obra de P. L. Martin *Praxis der Naturgeschichte*, 1869, empregado no sentido de ‘exposição e preservação de coleções de *naturália*’. Nos dicionários franceses não teria aparecido antes de 1931, e entre os ingleses parece ter sido evitado ‘exceto por um uso acidental no *David Murray’s Museum*, em 1904’.

Sucessivos estudos, ao longo do século XX, em particular na segunda metade e na Europa, propiciaram versões de uma museologia como ciência, como disciplina e posteriormente, dando-lhe condições de transferir o foco dos museus para a própria realidade de onde fala o homem, para o “fato museal” e para a relação homem-patrimônio (cf. Stránský e Gregorová; Waldisa Rússio; Mathilde Bellaigue, respectivamente).

No entanto, Rússio vai afirmar que ainda persistem alguns preconceitos, na forma de

[...] restos de uma velha museologia muito pouco científica, ou pretensamente científica, que faz questão de colocar a museologia como ciência dos museus. [...] [Fosse assim] teríamos que adotar para a medicina a definição ou o conceito de que a medicina é a ciência dos hospitais, de que a pedagogia é a ciência das escolas. Então, pra nós, o museu é apenas uma “base institucional necessária” (RÚSSIO, 1984, p. 60).

Curiosamente, coube um papel particular aos especialistas de museus na América Latina, onde, em alguns eventos que marcaram este processo na segunda metade do século XX, colaboraram na definição conceitual e aparando arestas entre diferentes e conflitantes visões sobre o museu, particularmente no Chile, na Mesa Redonda de Santiago, em 1972⁵. Horta, comentando os resultados deste encontro, analisa os possíveis avanços conceituais em torno do museu, porém ressalta que

[...] a função do museu no documento de Santiago, ainda postula a “intervenção” no meio social e no seu território, cabendo-lhe ainda um papel de “mestre”, conscientizando o público sobre a necessidade da “preservação” do patrimônio cultural e natural. Ainda temos um museu cheio de certezas, definidor de um discurso, por mais revolucionário, ainda monológico. A idéia de “museu”, em sua nova forma “integral” ainda é nebulosa, como um “papel” (representação, imagem?) a ser desempenhado, que se configura mais ideologicamente, politicamente, socialmente do que funcionalmente, especificamente, tecnicamente, pragmaticamente (HORTA, 1995, p. 34).

⁵ 1958 – Brasil – Seminário Regional da UNESCO sobre a função educativa dos museus; 1972 – Chile – Mesa Redonda de Santiago; 1984 – Canadá – Declaração de Quebec; 1984 – México – Declaração de Oaxtepec; 1992 – Venezuela – Declaração de Caracas.

Para Santos, o encontro de Santiago, marca profundamente as estradas da museologia ao lançar as pedras para:

[...] uma ação museológica que considera o sistema lingüístico empregado pelas comunidades, reconhece que o ser humano se move em um mundo essencialmente simbólico e compreende que o cotidiano não é apenas um resíduo. A vida cotidiana passa a ser considerada entre as múltiplas realidades, como a 'realidade por excelência', que não se esgota na presença imediata, mas abarca fenômenos que não estão presentes 'aqui e agora', o que significa que a experimentamos em diferentes graus de aproximação e distância, espacial e temporal (SANTOS, 2008, p. 83).

Destes encontros, resultaram documentos que apontaram rumos e direcionaram holofotes sobre os debates acerca dos museus, mirando o foco no que se convencionou, na década de 80, chamar de Movimento da Nova Museologia. Trata-se, na verdade, de interpretar a museologia a partir de um espectro mais abrangente de conceitos. Não é, segundo Santos (2008), uma outra museologia, mas um olhar mais rico em possibilidades de atuação, pois considera as experiências do passado e as inclui entre os alimentos aos frutos que estavam a desabrochar. Para Zuleika Scalassara, museóloga que atuou por mais de 30 anos no MHL, ao referir-se à nova museologia, afirma que “é uma ciência e uma arte”, pois segue normas e padrões, mas também deve tocar o coração do visitante, chamar a atenção⁶. Cândido, fazendo referência a Desvallées, “identifica nela uma nova preocupação: o público e como se dirigir a ele.” (CÂNDIDO, 2003, p. 35).

Quanto ao conceito de museu, há que se considerar que o mesmo não tem sido construído de forma alheia aos diversos olhares, em diferentes épocas, envolvendo esta instituição, com seus dissabores e suas performances. O Conselho Internacional de Museus – ICOM⁷, em inúmeras reuniões e como convém a assembléias, numa construção coletiva, tratou de colher interpretações ao redor do mundo que traduzissem o alcance da idéia de museu. A mais recente delas, ocorrida em 2001, em Barcelona/Espanha, aprovou o uso do conceito, onde se define que

[...] um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e exhibe, para fins de

⁶ Entrevista feita pelo autor em 04 de junho de 2009.

⁷ Sigla em inglês.

estudo, educação e lazer, evidência material das pessoas e de seu meio ambiente (LOUREIRO, 2004).

Comumente denominados de “templos da memória”, os museus históricos tem incorporado, de forma prevalente, a preservação de fragmentos do passado, como sua principal função, de onde tem emanado seu poder. A manifestação de tal poder está associada à capacidade de estancar a ação do tempo, com a representação do passado sendo imortalizado no patrimônio tombado, por força, de um lado, de técnicos, professores e outros membros da sociedade organizada que agem sobre o acervo e por outro lado, pelos próprios visitantes.

Museu, então, nos remete a um espaço institucionalizado por onde devem circular os elementos criadores e resultantes da relação específica do homem/sujeito com o bem cultural. Espaço este que pode ser vislumbrado numa fusão de competências e saberes, pelos quais se promove este diálogo, tornando-o mais fértil e fortalecendo as concepções mais críticas do fazer museal.

No que diz respeito às funções do museu, invariavelmente os esforços são conjugados e dirigidos a partir de três frentes: a preservação, a pesquisa e a comunicação. A rigor, estas funções, com significados e intencionalidades distintas, não devem ser analisadas de forma descontextualizadas ou isoladas. Ao contrário, apontando-se para a indissociabilidade entre as mesmas e para o significado deste entrelaçamento para a própria existência do museu. Segundo Chagas,

[...] estas funções apresentam-se como princípio de identidade dos museus e precisam ser conhecidas e estudadas para que se possa garantir um nível razoável de desempenho das instituições e dos processos museológicos não-institucionalizados (CHAGAS, 1998, p. 179).

Contudo, apurar qual o foco da ação dos museus, ao darem guarida às lembranças representadas por objetos, fotos, documentos e outros exemplares da cultura material, parece ser de grande interesse dos pesquisadores deste tema. Até mesmo perceber quando os museus se tornam, de fato, mais um terreno de disputas entre a memória e a história e menos um grande arquivo, alimentados por aquisições contínuas de acervo e disponibilizados ao grande público por meio de exposições.

Maria Célia Paoli discute a dimensão cidadã do reconhecimento do passado e na recusa da homogeneidade das memórias coletivas, como se houvesse uma memória apta por se tornar a memória oficial (PAOLI, 1992).

Sobre o museu e suas configurações, Ramos nos apresenta a destinação do museu, onde “sua [do museu] responsabilidade social é excitar a reflexão sobre as múltiplas relações entre o presente e o passado, através de objetos no espaço expositivo.” (RAMOS, 2004, p. 131).

Ainda apresentando parte dos dilemas que o museu encerra, Ramos defende que o próprio museu seja objeto de estudo, e não apenas seu acervo e afirma que “qualquer museu é sempre um grande absurdo. [...] Ignorar a historicidade dessa instituição que encontra sua peleja no ato de exibir é atravancar o debate.” (RAMOS, 2004, p. 144). Portanto, se o poder do museu nasce de sua função preservacionista, seu conceito de forma mais ampla, é definido pelo conjunto de atos e processos que se originam das políticas implementadas com o foco interno e externo à instituição e pelo que representa ela própria. Segundo Adotevi, “um museu em si não é nada [...] o museu é um indicador, um sinal.” (apud CHAGAS, 1998, p. 187).

Para Waldisa Rússio (1984), o patrimônio de um museu possui dupla significação: encerra simbolicamente e em termos de representação e também como aquele que irá impelir o homem rumo a uma ação futura. Todo museu é, portanto, palco da contemplação e da negação, das lembranças e dos esquecimentos, da razão e da emoção.

Considerando a fala de alguns moradores antigos de Londrina⁸, temos que, para estas pessoas, estão marcadas concepções de memória e história e da própria função do museu:

Então o museu existe para isso. O que nós, pioneiros, fizemos de errado e de certo? Como se fez certa atividade? Como poderia ter sido feito de outra forma? O museu dará condições para responder essas perguntas (MUSEU HISTÓRICO DE LONDRINA, 1997).

[Estamos] aqui no museu, onde se cultiva a história, para entrar em contato com alguém que faz parte dela. É o caso dos pioneiros (MUSEU HISTÓRICO DE LONDRINA, 1994).

⁸ Depoimentos colhidos no desenvolvimento do projeto de extensão “*Projeto CUCO: Cultural Comunitário*”, do Departamento de História, da Universidade Estadual de Londrina.

Leopoldo G. Pio, ao discutir a intencionalidade da estruturação do processo de seleção e, em última instância, da escolha ou aceitação de quais objetos possuem o estatuto necessário para serem admitidos como “objetos de museu”, apresenta-nos os riscos que corremos de sermos devorados por um determinado conceito de historicidade:

Os objetos históricos aparecem como algo que existiu ‘desde sempre’, e não como são na realidade, ou seja, o produto de uma seleção feita com objetivos políticos e estéticos específicos. Desnecessário lembrar, portanto, que a tradição histórica se estabelece como a reconstituição de um passado sem lacunas ou contradições. Desse modo, revela-se o caráter homogeneizador e excludente da visão tradicional de uma cultura nacional, baseada na constituição de uma relação direta e automática entre o patrimônio cultural, a nação e seu passado (PIO, 2005, p. 49-50).

Ao se falar desta intencionalidade, há que se questionar os autores de tal façanha, considerando-se as nuances de incorporação que qualquer discurso unívoco como representativo de seu próprio passado, independentemente de como ou por quem tenha sido produzido. Arantes afirma que

A história que se preserva tende a ser a história das classes dominantes. Os monumentos que se conservam são aqueles que estão associados com os feitos e a produção cultural das classes dominantes. Raramente se preserva a história dos dominados [...] Muitos desses fatos, acontecimentos, produtos culturais não são sequer percebidos pelas classes dominantes que controlam o patrimônio e que são levadas, às vezes inconscientemente, a privilegiar sua própria história e os bens simbólicos que lhes dizem respeito mais de perto (ARANTES, 1984, p. 33-34).

No entanto, não basta localizar a origem destes discursos, uma vez que na questão da memória e suas representações, por exemplo, nos monumentos, é improvável afirmar que as chamadas classes populares não têm nenhuma referência à sua própria memória ao apreciar um monumento exigido pela classe dominante. É necessário tomar como referência, ao contrário do que afirma Arantes, que as elites não erigem monumentos exclusivamente para si e que a vinculação de diferentes histórias e experiências pode tomar como catalisador um destes exemplos de preservação. No Plano Diretor do MHL, proposto em 1996, foi preconizada “[...] uma museografia clara e teatralizada, que fale ao erudito e ao homem sem

escolaridade, que sensibilize a empresários e a empregados, ainda que em níveis e posições distintas.” (GERALDO; GARCIA; SCALASSARA, 1996, p. 22).

Um museu que se diga “das elites”, não foi decerto, construído em quintal particular. A memória de um grupo necessita transcender o alcance de suas raízes e brotos para além dos componentes deste grupo. A trama museal, neste caso, amplifica o som de memórias particulares, onde, segundo seu poder, assume características, interfere em pontos de contato com as diversas memórias daqueles que experimentam um diálogo com o museu.

As memórias possuem um dinamismo que, ao invés de transmissão automática, são “reapropriadas e reelaboradas segundo os critérios e interesses do presente. [...] um processo de constante reconstrução e seleção do passado.” (PIO, 2006, p. 48-49). E ainda, para Le Goff, o processo de recolha dos fragmentos do passado e da sua interpretação no contexto da narrativa histórica é definidor de como o passado poderá ser interpretado.

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores (LE GOFF, 1994, p. 535).

A ação das elites em movimentar as peças necessárias no processo de transformação da memória e os símbolos a ela entrelaçados, não decorre unicamente do desejo de eternizar seus próprios símbolos. Mais importante é garantir a posse do discurso preservacionista. Portanto, o torrador ou o coador de café, singelo e despretensioso, longe de se vincular apenas à idéia de simplicidade das pessoas que o usaram, denotando sinais de poucos recursos financeiros, está inserido num universo de relações sociais e de idealização da bravura de vencedores.

A função guardiã do museu não se limita, contudo, às ações de proteção do acervo. Não é suficiente para a preservação a simples guarda. Os doadores, de modo geral, desejam ver sua doação compondo os “palcos expositivos”. É motivo de inquietação para o doador, o período de silêncio que se impõe ao objeto até sua incorporação ao universo museográfico da instituição. O carinho do proprietário original do bem tombado é constantemente oferecido à instituição que recebeu a doação. Cria-se um elo de ligação entre doador e

instituição, porém com rasgos de desconfiança, principalmente se o doador vê sinais de descuido com o bem ou até se o mesmo não foi exposto. Não é incomum o pedido de revogação da doação, principalmente em museus de menor porte. Segundo Zita Possamai,

[...] alguns depoentes [...] sentem vontade de revê-los [objetos doados]. Mas é importante frisar que a ida ao museu para reencontrar esses objetos é uma mobilização de grande relevância, quase um ritual, que pode ser comparado à visita a um cemitério (POSSAMAI, 2008).

Na dimensão protetora do acervo e da investigação sobre o mesmo, sobressai ainda, a discussão do objeto e dos processos que o tornaram “histórico”, digno de pertencer a um novo cenário, que não o natural, o palco do museu. Esta noção de pertencimento em nova e distinta categoria possui parâmetros teóricos e metodológicos, definidos a partir de normas internacionais e nacionais, a cargo de museólogos e outros profissionais, reunidos em conselhos, como o ICOM, entre outros. Nos caminhos percorridos pelo objeto ao deixar para trás sua existência funcional, o museu o acolhe como “documento”, passível de leituras, desconstruções e afirmações. Chagas nos diz que o caminho para a interpretação sobre o objeto museal pode ser direcionada a várias frentes, pois:

[...] os objetos museais são também inutensílios; são coisas, trens e trecos que perderam a serventia e a utilidade de origem e passaram a ter uma outra serventia, uma outra servidão até então não prevista. A condição de inutensílio, no entanto, não alija do poema, do objeto e da coleção a possibilidade de despertar idéias, emoções, sensações e intuições e muito menos a possibilidade de ser manipulado como um utensílio de narrativas nacionais, comemorativas e celebrativas de determinadas formas de poder. O inutensílio não está despido de significado, ao contrário, está aberto a diferentes significações (CHAGAS, 2002, p. 8).

Além disso, em concomitância com os trabalhos técnicos que envolvem o processo de tombamento, situam-se os padrões de poder, que se manifestam sobremaneira na escolha de objetos cujas origens sejam enriquecidas no atrelamento à figura do “pioneiro”. São os objetos dos “pioneiros” que são desejados e merecedores de uma atenção privilegiada no campo técnico. A política de formação do acervo de um museu, quando existente, leva em consideração os

objetivos institucionais, às capacidades de guarda e de pesquisa, possibilidades de incorporação às exposições – curta, média e longa duração, entre outros elementos.

No Brasil, a nova museologia, desejando-se romper uma perspectiva autoritária que predominava na sociedade brasileira emergida do período militar (1964-1985), procurou desenvolver um método para a leitura do fazer museal. O conceito desenvolvido por Waldisa Rússio (1981 e 1983), convencionado como ‘fato museal’ ou ‘fato museológico’, prioriza a idéia de um museu participativo e aberto. Segundo a autora, “fato museológico é uma relação profunda entre o homem, sujeito que conhece, e o objeto, testemunho da realidade. Uma realidade da qual o homem também participa e sobre a qual ele tem o poder de agir, de exercer a sua ação modificadora.” (RÚSSIO, 1984, p. 60)

Acontece que, ao mesmo tempo em que se afirma esse desejo, “de que o museu resulta da comunidade, e é tempo de fazer museu com a comunidade e não para a comunidade”, corre-se o risco da desvalorização de saberes populares como perspectiva de compreensão e significação da sociedade (RÚSSIO, 1984, p. 60). A concepção “museu com” pode conter, sem dúvida, princípios autoritários e massificantes, principalmente quando, ao afirmar a utilização de uma metodologia construtivista, na verdade, pode mascarar o uso da força do pensamento dos especialistas de museu.

Contudo, toda a concepção técnica presente nos manuais e outros documentos de normalização deve ser contextualizado num universo de opções e de escolhas. Toda intenção preservacionista é politicamente definida, “[...] porquanto a musealização está vinculada ao lembrar, que se opõe ao esquecer. Em tese, acolher bens em museus representa consonância com o que determinados segmentos consideram como valor positivo e memorável.” (GUIA DOS MUSEUS BRASILEIROS, 2000, p. 11).

Tal discussão perpassa pelas estruturas de poder que tomam conta das instituições, bem como a de seus mantenedores. Nos meandros da coleta espontânea ou provocada dos acervos, há um rasgo discursivo que silencia boa parte das possibilidades interpretativas da história. E este é um processo que se constrói mediante o uso das fontes materiais de forma unilateral. Segundo Chagas,

[...] a tendência para celebrar a memória do poder é responsável pela constituição de acervos e coleções personalísticas, etnocêntricas e

monológicas, tratados como se fossem a expressão da totalidade das coisas ou a reprodução museológica do universal; como se pudessem expressar a realidade em toda a sua complexidade ou abarcar as sociedades através de esquemas simplistas, dos quais o conflito é banido por pensamento mágico e procedimentos técnicos de purificação e excludência (CHAGAS, 1998, p. 185-186).

Daí a importância de olhar para além das memórias de grupos segmentados e tentar enxergar os silêncios e as omissões, de onde quer que parta o discurso preservacionista e protetor das experiências do passado.

Para Chagas, é a pesquisa sobre o acervo, que propiciará o desvelamento de conceitos novos aos objetos doados. A “leitura” destes acervos aufere faces inovadoras a cada item e também ao conjunto dos fundos e coleções doados. Todo este processo é, porém, imbuído de conotações políticas, ou seja, a cada projeto investigativo, o foco ganha dimensões complementares ou distintas. O autor, porém, diz que

[...] a investigação, por seu turno, amplia as possibilidades de comunicação e dá sentido à preservação. A pesquisa, compreendida como produção de conhecimento original, levando em conta determinados critérios metodológicos, pode partir do documento, mas pode também chegar a definir novos documentos. Ela é a garantia de uma visão crítica sobre a área museológica, que envolve o patrimônio cultural, a memória, a preservação e a comunicação (CHAGAS, 1998, p. 181).

Ramos afirma que os objetos musealizados são carregados de uma aura própria adquirida ao receberem novo status. Segundo o autor “quando perdem suas funções originais, as vidas que tinham no mundo fora do museu, tais objetos passam a ter outros valores, regidos pelos mais variados interesses.” (RAMOS, 2004, p.19).

A priori, ao objeto doado e comumente exposto é conferido algumas interpretações. A primeira, de seu próprio doador, que lhe o vê de modo absolutamente afetivo e carregado de memórias. A segunda, por parte dos preceitos técnicos e políticos da instituição que detém sua posse, um título de importância histórica variável, considerando-se que o discurso técnico não é isento de marcas pessoais. Segundo Chagas,

[...] interessa compreender [...] que, em uma exposição museológica, o emissor não é impessoal. O máximo que se pode dizer é que, em

alguns casos, ele está oculto, escondido atrás de um discurso retórico que se constrói com coisas. Impregnada de intencionalidade, uma exposição só vem à existência (só se faz carne) mediante um discurso (que é verbo) (CHAGAS, 1998, p. 189).

Na realidade, o próprio visitante conferirá este status, de acordo com o processo de identificação social e cultural que se criará no momento da visita, impondo a terceira possibilidade de interpretar o objeto. Para Chagas (1998, p. 182-183), “[...] a identidade não é um dado pronto e acabado, ela se faz, se desfaz e se refaz permanentemente”.

Desta forma, vê-se que qualquer discurso previamente concebido acaba por se revelar uma das inúmeras possibilidades interpretativas, por mais coerente que pareça ao autor do mesmo, ou ao responsável pela política expositiva de cada instituição museal. O que é pré-concebido estrutura-se sobre a apreensão de um técnico ou de uma equipe sobre determinado acervo. Exercem sua própria reflexão que se vincula às competências técnicas. Contudo, o projeto não é destinado a si próprio, que o admirará feito “narciso”. Chagas nos diz que “em uma exposição, o que está em foco não são as coisas em si, e sim os pensamentos, sentimentos, intuições e sensações que dão significado às coisas e por elas são inspirados.” (1998, p. 189)

Dentre as possibilidades para se construir uma exposição, pode-se partir de um discurso museológico pré-concebido e buscar objetos, bem como o seu alinhamento no transcorrer da exposição que acabem por legitimar suas teses deixando um certo sentimento de impotência no visitante. Esta é uma situação um tanto quanto inusitada, partindo-se da premissa que, no Brasil, a museologia tem se desenvolvido sobremaneira a partir de acervos já constituídos, abrindo espaço para a segunda opção no planejamento de uma exposição: levar em conta inicialmente o acervo que se dispõe para trabalhar e, a partir dele, elaborar o argumento museológico e museográfico.

Independentemente da origem e da metodologia adotada para a elaboração e execução do projeto museológico, o autor ou autores devem incluir um ingrediente principal no projeto: a capacidade de provocar uma reação no público, colocando-o frontalmente contra qualquer intento autoritário na condução do pensamento interpretativo. Partilhando desta premissa, Thévoz afirma que:

[...] expor é ou deveria ser trabalhar contra a ignorância, especialmente contra a forma mais refractária da ignorância: a idéia pré-concebida, o preconceito, o estereótipo cultural. Expor é tomar e calcular o risco de desorientar – no sentido etimológico, perder a orientação -, perturbar a harmonia, o evidente, e o consenso, constitutivo do lugar comum (do banal) (THÉVOZ apud MOUTINHO, 2002, p. 228).

Eco (1984), ao apontar para as inúmeras possibilidades de interpretação da mensagem museológica, dirige o foco do debate ao público, dando-lhe poder para conceituar as instituições museais bem como suas exposições. O autor atribui um papel a estas instituições que será verdadeiramente construído no diálogo com seu público, estando nele, o centro das atenções e não no objeto exposto. Diz o autor que

[...] uma organização educativa que conseguisse fazer um determinado público discutir a mensagem que está recebendo poderia inverter o significado dessa mensagem. Ou mostrar que a mensagem pode ser interpretada de diversos modos. [...] Estou propondo uma ação para impelir o público a controlar a mensagem e suas múltiplas possibilidades de interpretação (ECO apud CHAGAS, 1998, p. 191).

Um posicionamento distinto é apresentado por Bruno (1996), ao redirecionar o olhar do público para o objeto, que ao serem contextualizados e recontextualizados continuamente, no museu ou fora dele, em espaços diversos de exposição e de exploração didática dos mesmos, incorporarão fronteiras argumentativas distintas a cada um desses espaços e públicos. Segundo a autora,

[...] deve ser salientado que os “objetos/coleções” são os atores deste espetáculo, os signos desta sintaxe, os elementos constitutivos deste discurso, mas eles têm vida própria em uma instituição museológica. Circunstancialmente estão reunidos, a partir de uma certa lógica e respondendo a certos interesses, mas, evidentemente, nada impede que sejam deslocados do cenário expositivo para a sala de aula, para alguma atividade educativa, ou outra exposição. Em cada uma destas instâncias, estes mesmos objetos, despertarão sentidos e significados diferentes (BRUNO, 1996, p. 71),

O foco da ação dos museólogos, na qualidade de profissionais que atuam com o fato museal não é, segundo nosso entendimento, o objeto como componente do acervo. O público está no centro das atenções e é para ele que se dirigem todos os esforços para estabelecer o diálogo.

Nesse aspecto, procurar-se-á apresentar alguns elementos constitutivos da fundação do Museu Histórico de Londrina, de suas relações com a cidade, o acervo em formação e com seu público.

3.1 O MUSEU HISTÓRICO DE LONDRINA

O debate em torno da importância dos museus para a compreensão das sociedades e dos papéis exigidos de professores e alunos universitários chega a Londrina/Pr antes mesmo da criação da sua universidade pública. As primeiras idéias sobre a criação de um museu histórico remontam a 1962, na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, onde, por meio de uma iniciativa de estudantes e professores, colocou-se em evidência a importância da organização de um espaço de salvaguarda do patrimônio histórico local. Com o apoio e coordenação do professor Padre Carlos Weiss e de outros docentes da área de história, foi inaugurado em 18 de setembro de 1970 o Museu Geográfico e Histórico do Norte do Paraná, também conhecido como Museu do Café do Paraná, com vinculação aos cursos de História e Geografia. O espaço ocupado pelo museu era composto por duas salas do porão do Colégio Estadual Hugo Simas, onde já estava instalada a Faculdade e o curso de História.

O objetivo geral foi definido a partir da necessidade de “[...] despertar no visitante o desejo de ver e informar-se, de aprender e transformar os conhecimentos absorvidos em outros novos, tornando-o um participante a mais junto aos bens culturais.” (MUSEU HISTÓRICO DE LONDRINA, 1980, p. 8).

O conceito que a instituição-museu tem assumido ao longo de sua existência revela-se extremamente dinâmico posto que se interpõe à própria compreensão da sociedade e dos processos interpretativos da história nos diversos tempos. Para o MEC, em documento de 1969, portanto em voga no período da criação do MHL, sobressaem os seguintes conceitos:

Local onde se reúnem, avaliam, classificam, restauram, conservam e apresentam de modo adequado os produtos mais significativos e duráveis do trabalho do homem na terra onde vivem e sofrem. [...] o museu é laboratório, teatro, local onde apaixonados do conhecimento

se absorvem na pesquisa e onde comparecem, também, espectadores. É uma escola, sua missão é primariamente inspiracional e formadora. O museu é um instrumento necessário, posto democraticamente à disposição do povo, da escola e dos interesses imediatos e futuros do país (apud SANTOS, 2008, p. 180).

O museu designado nos conceitos mais aceitos no final da década de 60 era o museu do espaço onde o passado era compreendido a partir de produtos chamados de “significativos e duráveis”. A apresentação destas evidências ao que o legislador chamou de “modo adequado” colocava o museu no território das certezas, cujos espectadores assistiam “apaixonados”. Pode-se também designar estas certezas como uma espécie de zona de conforto, onde poderiam transitar públicos distintos e que, de algum modo, seriam envolvidos pelos braços ternos e aconchegantes de uma memória enquadrada e tornada oficial. De acordo com o PD,

[...] para a comunidade, o Museu é a instituição adequada para guardar e conservar o patrimônio histórico-cultural de Londrina. Significa que a ele é atribuída a responsabilidade de tornar visível a trajetória histórica da sociedade londrinense e região, utilizando sobretudo as exposições como veículo de comunicação (GERALDO; GARCIA; SCALASSARA, 1996, p. 2).

A visão totalizante do processo histórico, donde se apreende um ideal de descrição da história total e com a ousadia da transposição para um circuito expositivo é predominante no PD. Segundo as autoras, “no caso específico do Museu Histórico de Londrina, mais do que um fato, o museu tem procurado registrar um processo, o processo de colonização e desenvolvimento histórico da cidade e região”. (GERALDO; GARCIA; SACALASSARA, 1996, p. 22).

Fixou-se aqui no conceito de museu total, pois o PD considera como função do MHL a *ampliação do fato* (sic) e o chama “processo de colonização”. Varine-Bohan chama de absurdo a idéia de museu total e o classifica como aquele que teria a pretensão de reunir “todas as disciplinas, todos os conhecimentos [...] representados sob todos os seus aspectos.” (apud CHAGAS, 1996, p. 7).

Este debate acabou surgindo no início da década de 1970, por ocasião da Mesa Redonda de Santiago do Chile – ICOM (1972), quando se lançou as bases para um “museu integral”, colocado a serviço da inserção e compreensão do homem tomado como ser isolado e em sociedade. Tal conceito permitiu um redimensionamento fundamental nas práticas museais e tomou uma evolução para o

“museu integrado” (Declaração de Caracas, ICOM, 1992). Entre os pressupostos deste encontro, pretendeu-se

[...] que o museu busque a participação plena de sua função museológica e comunicativa, como espaço de relação dos indivíduos e das comunidades com seu patrimônio, e com elos de integração social, tendo em conta em seus discursos e linguagens expositivas os diferentes códigos culturais das comunidades que produziram e usaram os bens culturais, permitindo seu reconhecimento e sua valorização (PRIMO, 1999, p. 252).

O PD, contudo, não procurou se limitar à apresentação de concepções totalizantes focadas numa certa leitura e busca por dar sentido ao passado. Registrou-se o desafio em fazer com que “[...] o Museu Histórico não [promova] apenas o registro do passado, mas [objetive] preservar o presente e antecipar prospectivas futuras.” (GERALDO; GARCIA; SCALASSARA, 1996, p. 23).

Renova-se a idéia de museu total, como se nada lhe pudesse fugir. A ele compete nada menos que o “registro do passado”, o “preservar o presente” e a antecipação do futuro. Este é um terreno que gera conforto, pois o encadeamento passado-presente-futuro é gerado numa lógica determinista por um passado explicativo (narrativa), a serviço do presente e do futuro, como motor de causa e efeito.

Isto quer dizer que o Museu toma o processo colonizador de Londrina e região dentro de uma perspectiva objetiva e científica, mantendo, inclusive, em constante análise os vários eventos em cadeia, sob prisma sócio-econômico e histórico, aos quais não faltará um conteúdo ético-humanista (GERALDO; GARCIA; SCALASSARA, 1996, p. 25).

A museologia tradicional e quiçá a nova, tem procurado realizar a partir de seus processo cognitivos, vinculações entre passado-presente-futuro, no micro e macro contexto. A ação musealizadora pode ser compreendida como aquela que abarca os processos técnicos, históricos e pedagógicos em torno do acervo – preservação e pesquisa -, da expografia – curta, média e longa duração – e dos diálogos com o público. Desvelam o objeto, o documento, a fotografia e as demais tipologias de acervo que transitam pelas reservas técnicas dos museus, em busca de seus significados originais (passado) e de suas ressignificações (futuro) no âmbito das teorias que constituem o grande mosaico do presente.

Para o preenchimento das lacunas no campo da visualidade é feita uma grande convocação dos objetos, que passam a ser chamados de “objetos-testemunhos”. Para a constituição do acervo, o Pe. Carlos e seus alunos e os demais docentes e técnicos envolvidos se empenhavam em agrupar documentos, fotografias e objetos. Em que pese o desejo de compor um acervo que pudesse ser identificado com o processo de formação da cidade de Londrina, ainda bastante nova⁹, as referências não se limitaram exclusivamente na história local ou regional. Muitas peças foram adquiridas pessoalmente pelo Pe. Carlos, em viagens ao nordeste e outras regiões do Brasil.

Constituir um acervo de objetos, documentos e fotografias, numa cidade de formação recente, não estava distante das memórias outorgadas pela Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP). Esta empresa, constituída na década de 1920, a partir de capital inglês e brasileiro, com sede em São Paulo, cujo objetivo era executar um gigantesco empreendimento imobiliário nas terras pouco conhecidas e ocupadas de forma incipiente do norte do Paraná, fazia prevalecer em seus documentos a tese do pioneirismo, do desbravamento (CTNP, 1959, 1984).

Nenhum acontecimento histórico marcou tanto a vida de Londrina como todos os eventos do cotidiano que constituem o processo de colonização, onde muitas pessoas aqui realizaram seus sonhos, participaram de uma aventura e contribuíram com seu trabalho pioneiro.

A riqueza acumulada com o café, a vinda dos colonizadores, as dificuldades enfrentadas, a modernização e as soluções encontradas, enfim, a memória das lutas passadas e atuais, a noção clara de que o futuro também será de luta, essa história, pode ser narrada através da linguagem dos objetos-testemunhos (GERALDO; GARCIA; SCALASSARA, 1996, p. 21).

Nas fontes do próprio MHL, o ideal salvacionista do museu transpareceu por meio da recolha permanente de evidências materiais de um passado qualificado segundo a perspectiva do sucesso colonizador.

O Museu Histórico ‘Pe. Carlos Weiss’, o grande repositório da memória da região norte-paranaense, está sempre aguardando a doação de objetos, documentos e fotografias referentes à extraordinária colonização aqui realizada, para o enriquecimento do

⁹ Em 1970, a cidade possuía 36 anos.

seu já precioso acervo (MUSEU HISTÓRICO DE LONDRINA, 1980, p. 23).

O PD classifica a obra museal também a partir da perspectiva de que a recolha e preservação dos objetos-testemunhos são os elementos inspiradores da formação da cidade e justifica que

[...] o Museu deve ser para o homem. Partindo do objeto-testemunho, a política do museu deve ser de contextualizar este objeto de forma que suas exposições sejam humanas, que transmita ao público toda a saga de uma comunidade a qual sofreu, participou, construiu, desfrutou de momentos vividos... e que é responsável por toda relação que este objeto tem como o homem e os demais objetos. (GERALDO; GARCIA; SCALASSARA, 1996, p. 18).

Contudo, não são apenas os objetos que se convertem em testemunhos de uma memória que se quer acolher e preservar. As narrativas das primeiras gerações foram classificadas como imprescindíveis para a composição do acervo. Narrativas cujos personagens traziam, feito marcas na pele, os sinais de “autoria” da cidade.

O Museu está inserido numa comunidade em que os pioneiros da cidade participam e colaboram ativamente com o desenvolvimento do mesmo. Nas pesquisas de campo é prioridade os depoimentos orais pois é um grande privilégio ter a memória viva sendo preservada (GERALDO; GARCIA; SCALASSARA, 1996, p. 7).

A esse respeito, retoma-se a perspectiva totalizante, agora redimensionada uma vez que agregou uma tipologia diferenciada do acervo tridimensional: o registro oral.

O material dos arquivos tem uma peculiaridade: a informação nele contida chega ao pesquisador de maneira desigual e descontínua [...]. Os dados de entrevista, ao contrário, constituem um *todo coerente* e apresentam uma lógica própria, definida em função das histórias de vida, dos objetivos da investigação e da instituição que a promove (ALBERTI, 1998, p. 3).

Em 1974, o Museu torna-se órgão suplementar da recém criada Universidade Estadual de Londrina e passa a ser chamado de Museu Histórico de Londrina. Após o falecimento do Pe. Carlos, em 1976, assumiu a direção a prof^a. Conceição Aparecida Duarte Geraldo, permanecendo no cargo até março de 1979.

Nesta gestão, em 1978, por meio de uma resolução do Conselho Universitário da UEL, o MHL recebe o nome do seu fundador, o professor Pe. Carlos Weiss, mesmo não sendo uma instituição com fulcro biográfico.¹⁰ O prof. Olympio Luiz Westphalen assume a direção em 1979 e permanece no cargo até 1994.

O MHL, ainda no período que permaneceu alocado no Colégio Hugo Simas, conviveu com períodos de fechamento de suas portas, com pouco estímulo à visitação, e outros, de intenso contato com escolas, o que não era tarefa simples, pois o próprio conhecimento do museu era restrito, os espaços para recebimento de visitantes eram diminutos e pelas próprias dificuldades em manter um serviço de atendimento às escolas.

[...] acumulou-se um acervo diversificado de [...] documentos-testemunhos constituídos de objetos, fotografias, depoimentos orais de pioneiros em vídeo e fita cassete, documentos impressos, periódicos, discos, moedas, selos, filmes, dentre outros. O acervo histórico em sua maioria resulta de doações de objetos pessoais de famílias pioneiras [...] (GERALDO; GARCIA; SCALASSARA, 1996, p. 5).

O acervo formou-se, portanto, como envolvimento permanente das famílias e descendentes daqueles que chegaram em Londrina e na região nas primeiras décadas da constituição do empreendimento mobiliário da CTNP. A categoria descrita no PD como “documentos-testemunhos”, na verdade, referem-se a todos os sinais e evidências materiais ou imateriais que possam traduzir visualmente ou no campo das lembranças este processo.

¹⁰ Resolução do Conselho Universitário nº 498/78.



Figura 1 – Museu (Porão do Colégio Estadual Hugo Simas)
Fonte: Acervo MHL.

Já no final da década de 70, a direção do museu e da própria Universidade dedicavam-se a conquistar uma sede nova para o MHL. O desejo em obter uma sede que possibilitasse a ampliação dos espaços expositivos, considerando o crescente acúmulo de objetos e outros acervos, pode ser expresso nas tentativas em conseguir a doação de edifícios de perfis emblemáticos para a cidade. Algumas dessas tentativas dirigiram-se aos casarões da Avenida Higienópolis, local de residência de grandes proprietários de terras e produtores de café no auge da produção cafeeira no norte do Paraná¹¹.

Na iminência da desativação do transporte ferroviário de passageiros, nos primeiros anos da década de 80, a sede da estação, em vias de perder sua função, passa a ser o alvo preferencial para acomodar o MHL. Segundo texto do Boletim do Museu,

[...] na verdade, a comunidade já tem em numerosas vezes, cobrado a instalação do Museu no prédio da Estação Ferroviária, edificação que, para muitos, parece que foi feita sob medida para ali ser

¹¹ Segundo Marina Zuleika Scalassara, funcionária do MHL de 1971 a 2003, uma dessas tentativas referiu-se ao casarão que pertenceu ao Sr. Celso Garcia Cid, no alto da avenida Higienópolis, nº 17, atualmente ocupada por uma agência bancária.

instalado o Museu da Universidade, que é o Museu da Cidade (MUSEU HISTÓRICO DE LONDRINA, 1981, p. 38).

O PD viria a confirmar os sentimentos nostálgicos em relação àquele edifício, buscando confirmar, mediante uma nova tipologia de “objeto-testemunho” – a própria sede do museu –, os registros fundacionais da cidade nos vínculos com a inglesa CTNP: “Uma importante edificação, que por suas linhas arquitetônicas constitui-se no único marco que indica a origem inglesa da colonização de Londrina e do Norte Novo do Paraná.” (GERALDO; GARCIA; SCALASSARA, 1996, p. 1-2).

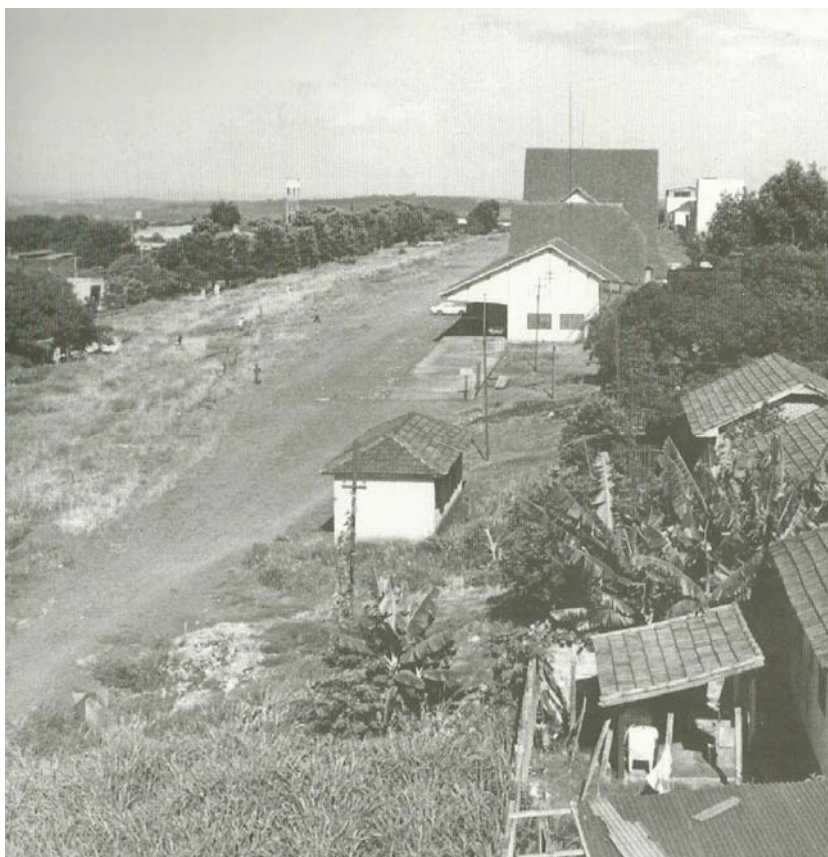


Figura 2 – Estação ferroviária ao fundo com o pátio já sem os trilhos (década 80).

Fonte: Acervo Secretaria de Planejamento - PML

Com o avanço deste projeto e a desocupação do prédio de características arquitetônicas muito familiares na paisagem londrinense, buscou-se concentrar os esforços em garantir a sua doação à UEL. O início da campanha de requisição do prédio para que o MHL pudesse ocupá-lo deu-se na gestão do prefeito

Antonio Belinati (1977-1982) e a transferência do acervo dos porões do Colégio Hugo Simas à nova sede concretizou-se em 1986, sendo que a inauguração ocorreu em 10 de dezembro daquele ano, durante a gestão do prefeito Wilson Moreira (1983-1988). Segundo consta no editorial do Boletim do Museu,

[...] tudo o que se pretende é criar uma nova situação no ambiente do museu, o que certamente modificará o comportamento do espectador, promovendo-o de mero depósito de conhecimentos para transformador dinâmico e criativo, também contribuinte na educação do seu povo (MUSEU HISTÓRICO DE LONDRINA, 1980, p. 8).

Em que pese a transferência das instalações do MHL (acervo, equipamentos, mobiliário) do porão onde se encontrava desde sua fundação para uma sede de enorme visibilidade, com área construída de 2.670 m², com área total de 11.160 m², a acomodação deverá somente ser “suficiente para abrigar as peças (6.400) e algumas ‘vedetes’ como o órgão da igreja matriz e o primeiro automóvel que rodou em Londrina, e outras grandes peças.”¹²

Com o retorno da prof^a. Conceição Geraldo à direção, em 1994, onde permaneceu até junho de 2002¹³, deu-se um período que pode ser caracterizado por uma busca intensa na revitalização do museu, com a adoção de uma ampla campanha junto aos órgãos de comunicação e de instituições públicas e privadas, a fim de viabilizar os recursos e os apoios necessários. O projeto desenvolvido neste período (1996-2000), sob a responsabilidade da equipe do MHL com a consultoria da prof^a. Maria Cristina de Oliveira Bruno, da Universidade de São Paulo, que assinou o projeto museológico com o apoio de outros técnicos, foi denominado “Memória Viva”.

Como resultado principal do projeto “Memória Viva”, reestruturou-se todo o prédio que já abrigava o acervo do MHL, com a criação de novas alas expositivas e reorganização da exposição de longa duração. Possibilitou-se também a ampliação dos espaços para visitantes e também para o processamento técnico

¹² Disponível em: <http://www2.uel.br/museu/complementares/cia.html>. Acesso em: 10 abr. 2010.

¹³ Em junho de 2002 assumiu o prof. José Cesar dos Reis e em 2006 foi substituído pelo prof. William Reis Meirelles, que permaneceu até 2007. Após sua saída, a prof^a. Débora Beatriz Martins foi nomeada interinamente na direção por alguns meses, sendo substituída pela prof^a. Angelita Marques Visalli em 2008. Ressalte-se que a substituição de diretores tem acompanhado, quase sempre, a gestão dos reitores, considerando que a ocupação do cargo é uma prerrogativa do dirigente da UEL. Todos os diretores do MHL, desde sua origem, foram docentes do Departamento de História, com exceção da prof^a Débora.

do acervo. Entre os objetivos registrados para que o MHL seja revitalizado, afirmou-se que “é necessário também, transformar o museu em um lugar agradável, cômodo, para que assim o público se torne um ator em face da mensagem que lhe está sendo transmitida.” (GERALDO; GARCIA; SCALASSARA, 1996, p. 19).

Se o público se expressa na condição de “ator”, o “agradável” está em sintonia com a idéia da zona de conforto que a museologia tradicional preconiza. Nesse sentido o museu deixa de produzir diálogo, pois as falas já estão pré-concebidas e o espetáculo dos objetos-testemunhos domina toda a cena, no palco e na platéia.

A seguir, far-se-á uma apresentação da de como foi estruturada a exposição de longa duração, na perspectiva de que é ela o esteio de comunicação do acervo do MHL.

3.1.1 A Galeria Histórica: Exposição de Longa Duração



Figura 3 – Galeria histórica com o módulo 1 em 1º plano
Fonte: Acervo MHL.

A exposição, na verdade, teve sua estrutura pós-revitalização baseada na experiência de organização do acervo que ocupava a antiga sede (porão do Colégio Estadual Hugo Simas). Porém, dada a amplitude significativa dos novos espaços em comparação à antiga sede, a direção do MHL colocou, entre as metas definidas como de curto prazo, no plano diretor do MHL, a criação da Galeria Histórica, “tendo em vista que um museu de história, além da investigação e coleta, deve ser um centro de exibição de objetos pertinente à sua identidade.” (GERALDO; GARCIA; SCALASSARA, 1996, p. 46).

O arcabouço teórico/metodológico da exposição, pretendido no PD, foi o argumentativo. Segundo as autoras,

[...] existem princípios que orientam a ação museológica. Propõe-se para o Museu Histórico de Londrina 'Pe. Calos Weiss' os seguintes:
[...]
c) privilegiar o discurso museográfico argumentativo entrando na apresentação e valorização do objeto e no questionamento sobre os respectivos conceitos;
[...] (BRUNO, 1995 apud CONCEIÇÃO; GARCIA; SCALASSARA, 1996, p. 21).

O projeto museológico levado a cabo, contudo, foi construído sobre um caráter narrativo. Podemos encontrar alguma justificativa, a nosso ver, no fato de que a fase de montagem da exposição compreendia o contexto da saída do porão e a efetiva ocupação da antiga estação ferroviária. Uma mudança que pode ter provocado, pelo MHL, a busca de sua própria identidade. Nesse sentido, acreditamos que acabou sendo gerado naquele momento, um impulso maior para o caráter narrativo da exposição. Houve também a opção por um fio temático condutor em toda a exposição. De acordo com Bruno, “a proposta museológica para a Galeria Histórica pretende apresentar as estruturas fundadoras da historicidade da cidade de Londrina, a partir do conceito sobre o trabalho.” (BRUNO, 1997).

Também no PD, encontramos elementos conceituais que pretendem justificar o ideal do “trabalho” como uma possibilidade de se pensar o MHL, uma vez que as autoras o referenciam como “uma instituição participativa e responsável por resgatar, preservar e divulgar os valores de uma sociedade trabalhadora, lutadora e de muita garra”. (GERALDO; GARCIA; SCALASSARA, 1996, p. 17).

Esta questão foi apresentada junto à proposta de uma “nova concepção de museu” (GERALDO; GARCIA; SCALASSARA, 1996, p. 17), de onde se apreende que as autoras tiveram a oportunidade de propor uma mudança de paradigma conceitual para o MHL. Manifestou-se o desejo de abandonar a tríade edifício-coleção-visitante, representativa da museologia tradicional, e sua substituição para uma nova configuração, cujo arcabouço teórico do movimento da nova museologia convencionou chamar de território-patrimônio-comunidade (SANTOS, 2008).

Como resultado da reforma inicial do edifício, ocorrida pouco depois de sua desativação como estação ferroviária, as fachadas, a plataforma e o saguão

de entrada foram preservados conforme estrutura original. No projeto “Memória Viva”, que abarca o período da revitalização mais intensa do MHL (1996-2000), a ala destinada a receber a exposição de longa duração recebeu um projeto arquitetônico que mantinha alguns elementos do prédio e modificava outros. Optou-se pela preservação dos três grandes salões originais, que atendiam o público da estação como área de circulação, restaurante e outros serviços e que foram transformados em módulos expositivos. Alguns acessos destes salões foram bloqueados, com redução inclusive da entrada de iluminação natural, a fim de se criar um contexto de iluminação próprio para exposições.

Os módulos propostos no projeto museológico foram tematizados de acordo com a cronologia, que se inicia numa ante-sala, com informações e evidências materiais que remontam ao período anterior ao século XX. Esta ante-sala foi denominada de “prefácio” e os três módulos propriamente ditos foram organizados do seguinte modo:

1º módulo: o empreendimento da colonização – apropriação e transformação do território. Corresponde aos anos 1920 e início dos 30 e marca as primeiras ações dos primeiros desbravadores da região, principalmente, com a vinda dos ingleses e paulistas da CTNP e das primeiras famílias adquirentes de lotes;

2º módulo: a emancipação de Londrina – movimentos migratórios e constituição da cidade. Corresponde aos anos 1930 e 40 e apresenta os aspectos políticos da cidade recém emancipada bem como a constituição de serviços essencialmente urbanos;

3º módulo: a explosão econômica e o café – diversidade cultural e afirmação econômica. Corresponde aos anos 1950, 60 e 70, evocando a época do “ouro verde”, afirmação da cidade como centro produtor agropecuário e pólo cultural e educativo da região. Neste módulo também é explorada a crise produtiva do café, principal cultura em toda a região, que sofria os intensos impactos da suscetibilidade do mercado internacional, do clima e dos ajustes, no Brasil, na legislação trabalhista (BRUNO, 1997).

O acervo que foi utilizado para compô-la era o mesmo que já havia sido utilizado ao longo das décadas anteriores, na antiga sede, porém, acrescido de recursos expográficos (vitrinas, ambientações, painéis e textos) que só puderam ser planejado na nova sede em função da ampliação dos espaços.

A estrutura narrativa pode ser percebida em contextos como a utilização massiva da cronologia, o que acaba produzindo, de forma inevitável, uma sensação ao visitante de “tempos difíceis”, ao se referir ao passado, notadamente àquela idéia de passado estigmatizada no 1º módulo da exposição, nas referências de construção de moradias ainda na época dos ranchos de palmito¹⁴.

A exposição de longa duração, com sua disposição cronológica e modular, atendendo à configuração arquitetônica do edifício, efetivamente não nasceu no decorrer da execução do projeto “Memória viva”. Ao menos, não na formatação da matriz do pensamento histórico que acabou predominando no projeto museológico. As raízes estão na primeira fase de vida do Museu Histórico (1970-1986) de modo mais sistemático, porém não podemos ignorar que a incorporação deste acervo a uma sede expressiva (antiga estação ferroviária), com projetos expositivos enriquecidos nas potencialidades museográficas, dotou-o de uma vitalidade pedagógica impressionante.

O PD assinala que o museu necessita das exposições para cumprir seu papel. Sejam elas na própria sede ou nos contatos com as escolas, as exposições tornam o pensamento museal compreensível e permitem que os objetos mostrem-se testemunhos do passado. Em entrevista ao jornal “Folha de Londrina”, a diretora do MHL, prof^a Conceição Geraldo diz que,

[...] com este projeto (implantação da exposição de longa duração), será feita uma seleção do acervo que passará a contar sobre o processo de colonização de Londrina cronologicamente. Com ele, a distribuição do acervo será feita de forma a criar ambientes didáticos (ELORZA, 1997).

A seleção e organização do acervo para fins de exposição está afeta à disciplina da museologia e da museografia. A própria criação dos “ambientes didáticos” a que se refere Geraldo, está intimamente relacionada a um memorial descritivo onde o corpo profissional estabelece os caminhos interpretativos num determinado tema. Esta apresentação, no tocante a exposição de longa duração do MHL, teve que levar em consideração, assim como em demais instituições onde é levada a cabo, as referências espaciais.

¹⁴ Conforme resposta dada por uma das professoras participantes da pesquisa realizada em 2008, tabulada e analisada no capítulo 3. Ver tabela 11.

Quanto ao piso, segundo um dos arquitetos responsáveis pela reforma inicial do prédio (1986) visando adaptá-lo às necessidades do museu, houve um planejamento a fim de ajustá-lo ao novo uso do edifício e para dar suporte à expografia e à visitação:

E como havia muita diferença no piso do edifício, em alguns lugares madeiramento, noutros cerâmica, isto para os autores do projeto “não ficaria adequado a integração do prédio para uma única função: o museu”. Decidiram pela colocação de um piso “resistente, bom e barato” – de cerâmica.

“Será utilizado piso cerâmico Gail em quatro cores, todas próximas do alaranjado, que trazem uma significação para a região, lembrando a terra roxa. O piso será executado em círculos, para marcar o percurso dos visitantes e os locais de exposição de peças.”¹⁵



Figura 4 – Detalhe do piso na Galeria Histórica
Fonte: Acervo MHL.

Na reforma do prédio então, a arquitetura adotou um conceito bastante vinculado à museologia tradicional, preparando caminhos fixos para o visitante, inibindo-o na busca de suas próprias trilhas exploratórias diante do acervo. A ação dos arquitetos, por mais merecedora de crédito (o de melhorar a recepção

¹⁵ Disponível em: <<http://www2.uel.br/museu/complementares/cia.html>>. Acesso em 17 abr. 2010.

aos visitantes e o planejamento expográfico) favoreceu uma estagnação no aspecto das possibilidades de diálogo, já que as trilhas a serem percorridas na exposição estavam previamente marcadas. Este fato, aliado ao fio condutor estruturado na cronologia, “prende” todo e qualquer visitante numa fala monológica produzida pelo MHL.

O prédio todo acabou revitalizado e não só os espaços expositivos, procurando respeitar a arquitetura original, mas permitindo um certo conforto ambiental para o desenvolvimento das atividades profissionais e propiciando uma proteção maior para o acervo e o visitante. As funções identitárias do museu passaram a ser consideradas de modo mais sistemático, com as próprias divisões para alguns setores técnicos, mesmo que em alguns aspectos, ainda presas numa concepção mais tradicional da museologia e do próprio museu.

Além do espaço principal de mostras, ocupado por uma exposição de longa duração, o MHL possui outras áreas destinadas à visualização do acervo. No entanto, por se tratar de uma exposição cronológica, que apresenta elementos da história de Londrina, é o foco principal de visitação, por estudantes ou pela população em geral.

No próximo capítulo far-se-á um aprofundamento do papel comunicador do museu e também veremos como uma experiência pedagógica, com professores e alunos de 3ª série do ensino fundamental, pode corresponder à expectativa de enfrentamento do acervo, segundo Eco, ou simplesmente de concordância com o monólogo apresentado pela principal exposição do MHL.

4 A ESCOLA NO MUSEU: UM DIÁLOGO COM PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A visão processual da educação aplicada ao universo museológico revela a dinâmica do jogo entre o conhecimento e a ignorância, entre o poder e a memória, entre o de dentro e o de fora e considera o homem e o museu em permanente construção.
(CHAGAS, 1998, p.192)

A Prefeitura do Município de Londrina, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME), tem desenvolvido desde 1991, uma experiência pedagógica denominada “Projeto Conhecer Londrina” junto aos estudantes das 3^{as} séries do ensino fundamental. O projeto é executado durante os meses de março a novembro e consiste em propiciar uma oportunidade de ensino além dos muros da escola, cumprindo um roteiro de visita a pontos previamente estabelecidos pela assessoria de Geografia e História da SME. Fazem parte do roteiro: o MHL, o “Marco Zero” - área demarcada onde se situou o primeiro acampamento dos trabalhadores da CTNP, responsável pela colonização de mais de 500 mil alqueires na região; o Centro Histórico de Londrina, com alguns de seus prédios, monumentos e praças; a UEL, que possui uma réplica da 1^a Igreja Matriz de Londrina e uma casa de madeira da região central da cidade que foi reconstruída no campus; por fim, o roteiro contempla uma visita ao Lago Igapó e ao Centro Cívico. De todos os pontos, somente ocorre a descida dos alunos do ônibus no MHL e na UEL. Em 2008, segundo o projeto (ANEXO A), que foi apresentado no início daquele ano ao MHL,

[...] a ordem do roteiro deverá ser seguida conforme o proposto, independentemente da região onde se situa a escola, ou seja, todas as escolas iniciarão o percurso pelo Marco Zero, encerrando-o na Universidade Estadual de Londrina (LONDRINA, 2008, p. 4).

A importância fundamental do “Projeto Conhecer Londrina” junto às turmas de crianças das 3^{as}. séries (ensino fundamental) advém do fato de que é nesta série onde se agrupam os conteúdos específicos da formação da cidade e da região, nas disciplinas de História e Geografia.

É certo que, na execução do projeto, cumprindo cronograma anual, aqueles alunos oriundos das escolas escaladas para os primeiros meses do ano, entram em contato com os ditos conteúdos inicialmente no museu e, nos meses seguintes, nas atividades em sala de aula, acompanhados por livros didáticos. Para os que visitam o MHL ao final do primeiro semestre e ao longo de todo o segundo semestre, as abordagens feitas em sala de aula precedem as atividades do “Projeto Conhecer Londrina”. Neste caso, o papel dos professores durante a visita assume outra dimensão, podendo até mesmo voltar-se para a busca de confirmações e comprovações, especialmente no interior do museu, em meio ao acervo exposto em ambientações, vitrinas, textos e imagens, dos conteúdos expostos no livro didático e explorados em aulas “teóricas”.

O livro didático de história mais utilizado em 2008 na rede municipal de ensino de Londrina, porém não de forma obrigatória, foi “Viver é descobrir: História : Londrina”, da Prof^a. Magda Madalena Peruzin Tuma, publicado pela Editora FTD S.A.. Apesar da sua utilização massiva pelos professores de 3^a série¹⁶, pretendeu-se neste trabalho, focar a relação dos professores como articuladores do processo ensino-aprendizagem junto a seus alunos, em destaque na execução do “Projeto Conhecer Londrina”, no momento específico da visita ao MHL. O livro didático, para ser compreendido num contexto amplo que envolva “a relação entre educação e livros didáticos, a relação com as perspectivas de popularização do saber e dos critérios de análise e sua utilização” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 136), necessitaria de uma abordagem oportuna com uma complexidade distinta da utilizada pelo autor para a confecção do presente estudo.

Ao abordar a relação entre o livro didático e a visita ao MHL, uma das professoras entrevistadas esclarece que a visita deveria assumir certas características que pudessem reafirmar os tópicos debatidos em sala de aula, “falando que o livro é a teoria e o museu é a prática, é ver ao vivo e a cores o que está descrito no livro”¹⁷.

Acerca dos objetivos do projeto, Okawati e França afirmam que o mesmo deve,

¹⁶ Ver tabela 13, neste capítulo.

¹⁷ Pesquisa realizada a distância pelo autor em 2008.

[...] possibilitar aos estudantes, por meio de visitas aos pontos históricos mais expressivos da cidade de Londrina, o estabelecimento de relação entre os conhecimentos adquiridos em sala de aula com os vivenciados durante a aula de campo (OKAWATI; FRANÇA, 2008, p. 3).

A coordenação do projeto prevê também uma qualificação dos professores de 3ª série, para a execução das atividades ao longo do ano. Esta capacitação é organizada pela assessoria de História e Geografia da Secretaria de Educação e tem a duração de 8 horas.

Segundo a SME, em 2008 foram 230 (duzentas e trinta) turmas, da zona urbana e rural, que participaram do projeto, totalizando aproximadamente 6.500 (seis mil e quinhentos) estudantes. O segmento destes alunos é uma presença importante entre os visitantes do MHL. Nas estatísticas de visitantes do MHL em 2008, foram 26.996 (vinte e seis mil, novecentos e noventa e seis) visitantes no total, sendo que 14.649 (catorze mil, seiscentos e quarenta e nove) foram estudantes. Denota-se que o percentual (30,1%) de estudantes de 3ªs. séries no quadro de visitantes oriundos de escolas no museu é significativo o que aponta para a vinculação do estudo da história local e regional com apoio do acervo exposto do MHL.

ESCOLAS	TURMAS	ESTUDANTES
78	230	6 500

Quadro 1 – Escolas e alunos participantes do “Projeto Conhecer Londrina” em 2008.

Fonte: Projeto Conhecer Londrina. SME/PML.

GERAL	ESTUDANTES	ESTUDANTES DE 3ª SÉRIE	% DE PRESENÇA DOS ESTUDANTES DE 3ª SÉRIE EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES
26.996	14.649	6.500	30,1

Quadro 2 – Visitantes do MHL – 2008 e comparação com visitantes oriundos do “Projeto Conhecer Londrina”.

Fonte: Secretaria do MHL.

Como orientação geral, a recepção dos alunos e professores, pelo MHL, é realizada por estagiários e pela equipe de segurança, que prestam as primeiras orientações sobre a visita e informam as normas de funcionamento do museu. A dinâmica da visita consiste em apresentar todo o MHL, com seus espaços expositivos, jardins e as referências do prédio em torno de sua função original: estação ferroviária. O tempo mais significativo da visita é dedicado à apreciação da Galeria Histórica, espaço onde se localiza a exposição de longa duração sobre a história de Londrina. Como o tempo de visita já está definido pela metodologia do “Projeto Conhecer Londrina”, a atuação do estagiário durante a monitoria, sofre influência direta aos interesses expressos no projeto. Nesse sentido, uma turma mais participativa, com um volume mais significativo de questões e dúvida ao monitor, acaba sendo mais pressionada, quase sempre pelo próprio professor da turma, a realizar a visita com maior agilidade, para que se dê tempo aos estudantes de conhecerem toda a exposição.

Chama a atenção, na dinâmica das visitas ao MHL, a distribuição do tempo total que foi dedicado a este espaço, considerando que os alunos permanecem fora da escola durante todo o período de aulas – manhã ou tarde. Segundo o projeto “a rigidez do roteiro torna-se necessária para que os alunos possam descer no Museu, onde terão, no máximo, 30 minutos para a visita e em torno de 20 minutos para o lanche”. (LONDRINA, Secretaria de Educação, 2008, p. 4). De acordo com Tuma, o MHL “abriga a memória de nosso município” (2001, p. 107), contudo, apenas 60% do tempo dedicado a esta instituição, no cronograma do “Projeto Conhecer Londrina”, é direcionado às atividades em seu interior, de conhecimento do acervo exposto.

Diante dos questionamentos que o museu desperta, em especial no tocante à presença de professores e estudantes nas inúmeras visitas realizadas anualmente, caminhos diversos podem ser tomados, criando oportunidades para o vislumbre de rasgos nas relações entre visitantes e acervo. No campo da educação, admitindo-se que museu e escola possuem identidades próprias, propõe-se que no lampejo das relações, possa ser destacado o professor, na qualidade de um visitante especial.

Toda escolha no território da pesquisa científica trás surpresas, concordâncias, desalentos e outros tantos sentimentos. Optar por investigar os olhares dos professores ao museu, sempre foi um desafio, considerando o grande

número de visitantes do MHL, oriundos de escolas. Além desta constatação, o interesse do autor perpassou em primeiro plano pelas questões gerais das motivações que teriam professores, de diferentes níveis de ensino ao levar estudantes ao museu.

Ao abordar possíveis interesses, partindo-se das duas instituições – escola e museu – ganha destaque a força das exposições que abraçam visitantes, nem sempre de forma terna. A disposição de objetos e outros acervos obedece a aspectos técnicos e subjetivos da museologia. O uso ou não da cronologia, a criação de ambientações, roteiros únicos ou plurais, utilização de textos, da iluminação, atuação do monitor, entre outros elementos, irão interferir de forma decisiva nos resultados da visita. Segundo Almeida e Vasconcellos (2002), as exposições:

[...] são apresentadas como uma reunião de objetos em vitrinas com etiquetas informativas, o que concorre para uma total dispersão e desinteresse do público visitante e para formar a imagem dessas instituições, consideradas como “lugar de coisas velhas/distantes” e sem sentido para a vida dos alunos (ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2002, p. 106).

Contudo, passar de exposições demonstrativas de objetos para outras, “repensadas no âmbito de uma estrutura de comunicação através de propostas museológicas definidas, que utilizam uma linguagem compreensível e de fácil acesso aos visitantes” (ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2002, p. 107), pode não dar conta da complexidade do diálogo proposto em uma ou outra abordagem da museologia.

No caso do MHL e sua exposição de longa duração, a proposta museológica apresenta-se didaticamente construída, como pudemos perceber no capítulo 2, com uso de ambientações que levam o visitante a percorrer aspectos históricos das seis primeiras décadas da história de Londrina. Neste caso, não há, a nosso ver, uma escolha por fazer do museu um espaço para especialistas. Há um contorno acessível em toda a exposição, que dialoga com crianças e idosos, homens e mulheres da cidade do campo, de Londrina ou fora dela. E dialoga também com especialistas.

Em pesquisa realizada com professores da 3ª série do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Londrina/PR, em 2008, constatou-se manifestações importantes sobre o papel do museu e suas conexões com o ensino

de história. Entre estas falas, surge a imagem do desejo que se forma em torno da instituição-museu:

“As crianças tem oportunidade de vivenciar o que já foi trabalhado em sala de aula”;

“No livro, temos fotos, documentos e fatos sobre o início da cidade e como ela está hoje, bem parecido com o que o museu apresenta”;

“É um livro muito bom que retrata bem a história de Londrina; o que a gente vê no museu é exatamente o que fala o livro”;

“Quando eu trabalho os conteúdos teóricos sobre a história de Londrina eu relaciono ao museu, pois veremos a história bem mais perto de nós”¹⁸;

A pesquisa foi realizada a distância, com questões objetivas e subjetivas, abrangendo a totalidade de professores da rede (238) e 79 instrumentos respondidos, correspondendo em 33,6% a participação. As questões subjetivas foram tabuladas, considerando a proximidade de respostas, buscando-se identificar os aspectos que mais se destacaram da fala do professor.

PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LONDRINA – 3ª SÉRIE	PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	%
238	79	33,6

Quadro 3 – Professores da rede municipal de Londrina – 3ª série do ensino fundamental – Participantes da pesquisa.

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor em 2008.

Os temas das questões abrangeram a qualificação acadêmica, tempo de atuação profissional, impressões sobre a função do museu, utilização de livro didático e outras obras no ensino de história, ambientações utilizadas na exposição de longa duração, presença dos professores em outros momentos, além da visita anual pelo “Projeto Conhecer Londrina” e também sobre a importância da

¹⁸ Falas de professores da Rede Municipal de Londrina, em instrumentos de pesquisa aplicados pelo autor a distância, sem identificação dos mesmos, em 2008.

visita dos alunos no museu. Estes tópicos serão objeto de análise no decorrer deste capítulo.

Quanto ao perfil dos professores entrevistados, as tabelas 1, 2 e 3 retratam-no, em certa medida, no seu aspecto de formação acadêmica. Com estas questões, delimitou-se, para além do grau de instrução, como dado estatístico, que os professores compõem um segmento fortemente vinculado à qualificação profissional, gerando expectativa de excelência no trabalho, ao menos no quesito da preparação para o trabalho.

Tabela 1 – Número e percentual de professores que são graduados.

	Nº	%
Sim	77	97,5%
Não	2	2,5%
Branco ou nulo	0	0,0%
Total	79	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada em 2008 pelo autor.

Tabela 2 – Número e percentual de professores que são pós-graduados

	Nº	%
Sim	63	81,8%
Não	13	16,9%
Branco ou nulo	1	1,3%
Total	77	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada em 2008 pelo autor.

Tabela 3 – Há quanto tempo está graduado?

	Nº	%
1 a 5 anos.	27	34,2%
6 a 10 anos.	18	22,8%
11 a 15 anos ou acima de 15.	28	35,4%
Branco ou nulo	6	7,6%
Total	79	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada em 2008 pelo autor.

Associando as tabelas 4 e 5 às três anteriores, denota-se que o tempo de atuação no magistério e o tempo de atuação na 3ª série podem ser compreendidos em complemento à idéia de experiência=competência. Apesar dos dados indicarem esta abordagem inicial, é prudente salientar que a formação acadêmica na maioria dos casos, não é específica na área de história e que o tempo de serviço, por si só, não implica cumplicidade do educador com práticas pedagógicas que produzam autonomia e cidadania, podendo até mesmo, representar exatamente o oposto.

Tabela 4 – Tempo de atuação no magistério

	Nº	%
1 a 5 anos	9	11,4%
6 a 10 anos	12	15,2%
11 anos ou mais	58	73,4%
Branco ou nulo	0	0,0%
Total	79	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada em 2008 pelo autor.

Tabela 5 – Tempo de atuação na 3ª série

	Nº	%
1 a 5 anos.	51	64,6%
6 a 10 anos.	10	12,7%
11 a 15 anos ou acima de 15.	15	19,0%
Branco ou nulo	3	3,8%
Total	79	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada em 2008 pelo autor.

A pesquisa nos impeliu a examinar o espaço do museu e sua dimensão preservacionista ao lado de sua identidade educativa, sem hierarquias prévias. Ao contrário, colocou em debate o congestionamento de seus papéis junto àquele que lhe dá suporte: o visitante. A educação nos museus, contudo, cria laços

e sedimenta o olhar do museu, gerando oportunidades para ouvir o público. Segundo Studart,

[...] o objetivo da educação em museus, assim como da educação em um sentido amplo, é oferecer 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. 37).

Todo museu compreende uma dimensão expositiva que encanta, causa estranheza e estupor, que produz indiferenças, emoções e outro tanto de sentimentos. Chagas (1999), parodiando Mário de Andrade, afirma que todo museu tem seu território banhado de sangue, evidenciando que nada passa impune sobre o crivo de suas exposições e até mesmo da instituição como um todo, no seu campo objetivo e subjetivo. Desta afirmação pode-se apreender que mesmo os que imaginam passar furtivamente pelas galerias repletas de objetos, fotografias e outras tipologias de documentos, arrumados em vitrinas, ambientações vultosas ou com arranjos simples, são atraídos e abocanhados, como num golpe mortal de um predador sobre sua vítima.

No corpo das funções atribuídas ao museu, a tabela 6 apresenta as respostas dos professores, agrupadas por associação de conceitos, principalmente pela distinção entre apresentação do conteúdo histórico correspondente a um passado imortalizado pela “verdade” expressa no acervo e um passado que pode ser cotejado com o presente. No exercício da reflexão, as convicções sobre o passado podem ser revistas e, num ato contínuo, realimentar o presente. Para 65,8% das respostas, persiste a idéia de que o museu histórico é visto como um depositário de objetos, fotos e documentos de antigos moradores da cidade. O emaranhado de vitrinas e ambientações produz uma síntese do passado para professores e alunos que são, de acordo com a maioria absoluta das respostas, transportados para uma visita a outros tempos. Não se trata mais de um olhar a partir do presente, ou seja, o passado está lá, “organizado”, para ser admirado.

Chama a atenção também a noção de que, para 26,6%, a história vivida por estes personagens, sem muita clareza de que época estaria sendo considerada, dado o limite da pesquisa, possa representar um conjunto de memórias indistintas e complementares entre si, dando significado ao passado e ao cotejamento com o presente e o futuro. Segundo uma das professoras participantes

da pesquisa, a principal função do museu seria “preservar o passado e resgatar na geração futura o amor pelos fatos históricos e nossos antepassados, ajudando-nos a melhor compreender nosso presente e visualizarmos um futuro melhor.”

Tabela 6 – Número e percentual das funções principais de um museu histórico

	Nº	%
Organizar, preservar e expor, para todas as gerações, documentos, objetos, fotos e outros acervos dos primeiros habitantes – pioneiros -, mostrando fatos históricos e a história verdadeira da cidade; produzir e informar conhecimentos históricos do passado; “arquivo da história”	52	65,8%
Preservar memórias e oferecer ao visitante a oportunidade de ver, rever, relacionar, compreender e fazer reflexões sobre seu tempo e outros tempos	21	26,6%
Branco ou nulo	6	7,6%
Total	79	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada em 2008 pelo autor.

O museu é visto então, como o responsável pela produção e disseminação de conhecimentos históricos relativos ao passado. Neste sentido, a visita é interpretada como o ápice do processo de aprendizagem desenvolvido na escola, o momento no qual o aluno se apropria visualmente de uma concepção de passado, a qual os professores confiam como real e fidedigna à história. Contudo, no contexto do “Projeto Conhecer Londrina”, um número razoável de alunos acaba visitando o museu como etapa inicial na apreensão de conteúdos da história local e regional. Neste caso, a visita permite que o referencial de passado idealizado seja exposto antes mesmo do aprofundamento no livro didático.

A cultura material preservada, organizada e exposta segundo princípios autorais de museólogos parece brincar com o visitante de forma a presenteá-lo com imagens do passado. Os arranjos expográficos não produzem estes efeitos por si só, obviamente, mas norteiam caminhos para as reminiscências dos visitantes. Nesse sentido, para o grupo predominante de professoras participantes da pesquisa, a referência à verdade a ser encontrada no museu corresponde ao princípio da aceitação do objeto ou fotografia no acervo institucional.

Ou seja, a trama museológica que incorpore o acervo tombado corresponderá a um passado tornado higiênico, cujos conflitos e contradições não tenham eco significativo.

Para se buscar entender de que ótica partiu o professor para conceituar as funções do museu, formulou-se o questionamento a respeito das visitas que o mesmo faz ao museu, independente da participação no “Projeto Conhecer Londrina”. As tabelas 7, 8 e 9, de forma paradoxal à importância destacada para o museu, pelos professores, demonstraram que a maioria (59,5%) não esteve no MHL em **nenhum** outro momento. Neste sentido, pôde-se perceber que a preparação para a visita anual ao museu, com diferentes alunos, é deficiente, quanto aos aspectos do conhecimento prévio do que os alunos irão encontrar ao longo da visita. A ausência do professor pôde ser compreendida também na perspectiva da não-fruição cultural, do não-olhar cuidadoso a perscrutar os recônditos do museu em busca de tesouros para si e que possam ser repartidos com seus alunos.

Entre os que admitiram ir ao MHL em momentos diversos, menos de 30% o fizeram com o objetivo específico de se preparar para a visita com os alunos. A maioria, 38,7%, respondeu que a presença no MHL era para acompanhar membros da família ou amigos. A minoria, 16,1%, alegou ter interesses diversos em história, museus, coisas do passado e também pelos pioneiros. Outros 16,1% identificaram o MHL como um lugar aprazível para passeios e apreciação de exposições.

Entre aqueles que só estiveram no MHL por ocasião do desenvolvimento do “Projeto Conhecer Londrina”, chama a atenção de forma contundente o principal motivo alegado. Entre os professores que responderam a pesquisa, 66% disseram tratar-se da falta de hábito, de interesse ou de tempo e até mesmo não ser prioridade, a razão principal de sua ausência do MHL, de forma individual ou com grupos diferentes de seus alunos. Para um grupo menor, 19,1%, o argumento é que já freqüentam o MHL com os alunos e não vêem motivo para estar em horário diverso desta atividade pedagógica. Depreende-se que a atividade didática sobrepuja a fruição cultural e própria importância da instituição museu para a sociedade como um todo, e não apenas para estudantes.

Tabela 7 – Além das visitas em que esteve acompanhando seus alunos, você visitou o Museu Histórico de Londrina outras vezes?

	Nº	%
Sim	31	39,2%
Não	47	59,5%
Branco ou nulo	1	1,3%
Total	79	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada em 2008 pelo autor.

Tabela 8 – Caso a resposta da questão anterior tenha sido SIM, por favor, indique qual(ais) a(s) razão(ões) principais do teu retorno ao Museu:

	Nº	%
Acompanhar algum membro da família ou amigo	12	38,7%
Visitar antes de ir com os alunos; pesquisar; conhecer com mais detalhes	9	29,0%
Gostar da História/do Museu/coisas do passado/pioneiros	5	16,1%
Prestigiar exposições; lugar interessante para passear	5	16,1%
Branco ou nulo	0	0,0%
Total	31	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada em 2008 pelo autor.

Tabela 9 – Caso a resposta tenha sido NÃO, por favor, justifique:

	Nº	%
Falta de tempo, interesse ou hábito; não é prioridade; não chama a atenção	31	66,0%
Por ter ido várias vezes com os alunos	9	19,1%
Por ser fechado nos finais de semana	1	2,1%
Branco ou nulo	6	12,8%
Total	47	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada em 2008 pelo autor.

No entanto, quando se trata de avaliar a pertinência da visitação por parte dos alunos, não há dúvida da importância para a quase totalidade dos

professores. Na tabela 10 vê-se que são 91,1% de respostas afirmativas para justificar o caráter indispensável da presença dos alunos, ao menos uma vez ao ano. É possível que as dificuldades de locomoção, (esta é uma certeza quando se trata de atividades extraclasse nas escolas públicas no Brasil), seja um forte empecilho para o desenvolvimento de projetos complementares à rotina do “Projeto Conhecer Londrina”. Contudo, abrir mão destas iniciativas, pelo professor isoladamente ou acompanhando sua turma, pode dificultar a formação de público para os museus. Uma pequena minoria, 6,3%, admitiu que o museu não faz parte das necessidades do aluno de ensino fundamental.

Tabela 10 – Em sua opinião, é imprescindível que seus alunos tenham acesso, no mínimo, a uma visita anual ao Museu Histórico de Londrina?

	Nº	%
Sim	72	91,1%
Não	5	6,3%
Branco ou nulo	2	2,5%
Total	79	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada em 2008 pelo autor.

Nenhum museu subsiste na ausência completa do visitante. Pode-se afirmar que são partes inseparáveis, pois é o visitante quem chancela a instituição museu, não suas pesquisas e nem mesmo o seu acervo tombado. Além disso, é em função do visitante que o museu é preparado, na forma de suas exposições e da proteção ao seu acervo. Soa de forma autoritária, no entanto, a afirmação de que ao abrir suas portas, o museu cumpre sua missão. Sem a propositura de ações convidativas, sem a preocupação para a formação de público para museus, portanto, sem visitantes, é o mesmo que trancafiar seu patrimônio, quase numa ânsia de protegê-lo dos olhares indesejados. Ao se preconizar para o museu uma função comunicadora, estabelece-se a noção de um sistema por onde circulam os elementos criadores e resultantes da relação específica do homem/sujeito com o bem cultural.

Numa perspectiva de organizar suas tarefas embrionárias de salvaguarda do patrimônio ali depositado, o museu alia ações de investigação sobre seu acervo, produzindo conhecimento e problematizando-se continuamente. Contudo, a partir destas funções – proteção e pesquisa – todo museu deve considerar que não são o bastante para lhe dar significado. Ainda se ressentido da crítica contínua dos visitantes, a lhe depositar olhares com múltiplas dimensões e alcances. A própria organização das exposições, curta ou longa duração, que deve ser compreendida nesse eixo de articulação com o público, e além dela, os eventos e os cursos, as festas e outros tantos momentos de diálogo com segmentos diversos da sociedade, compõem o que se convencionou denominar de função comunicadora do museu.

De acordo com Chagas (1998, p. 180), o museu não pode ser resumido à sua função protetora de objetos e outros itens uma vez que “a preservação não justifica a si mesma; ela é um meio e não um fim. É necessário que, ao lado da preservação, se instaure o processo de comunicação.” Na verdade, é este processo que dará credibilidade ao trabalho museológico. O acervo em condições de visitação, ou seja, contextualizado sob a forma de exposições, mostras, etc., será o fiel revelador da importância do museu. Quando a ele acorrerem os visitantes, questionando-lhe continuamente, a preservação e o próprio museu encontrarão justificativa.

À função comunicadora associa-se o conceito de ação educativa que possui significados múltiplos a partir das perspectivas museológicas de cada instituição. A rigor, esse conceito contempla toda a abrangência de atividades (para resumir um conjunto de programas, projetos, estudos, parcerias, propostas, entre outras ações), que são desenvolvidas tendo como pressuposto básico promover um diálogo entre a instituição-museu com as demais instituições da sociedade, assim como também com os visitantes que espontaneamente procuram o museu.

Segundo o Ministério de Cultura (Brasil), a ação educativa de um museu pode ser descrita como um conjunto

[...] dos procedimentos que promovem a educação no museu, tendo o acervo museológico como centro de suas atividades. Ela visa promover a participação, reflexão crítica e transformação da realidade social integrada à apropriação de uma cultura museal. Nesse caso, deve ser entendida como uma ação cultural, que consiste no processo de mediação, permitindo ao homem apreender,

em um sentido amplo, o bem cultural, com vistas ao desenvolvimento de uma consciência crítica e abrangente da realidade que o cerca. Seus resultados devem assegurar a ampliação das possibilidades de expressão dos indivíduos e grupos nas diferentes esferas da vida social. Concebida dessa maneira, a ação educativa nos museus promove sempre benefício para a sociedade, determinando, em última instância, o papel social dos museus (BRASIL, 2006, p. 147).

Para além dos visitantes, poder-se-ia até ampliar o alcance da função comunicadora, de tal forma a incorporar os desafios do diálogo com os chamados não-visitantes, ou seja, aqueles que são excluídos dos impactos imediatos dos projetos institucionais, como as exposições e mostras. Os não-visitantes, por inúmeros motivos, recusam-se a estabelecer contatos para além de uma piscadela desconfiada sobre o “depósito de coisas antigas” encravado em algum ponto de nossas cidades. Não se pode negar que este personagem dialogue, a seu modo, com o museu. Também, por seu lado, o museu não pode eximir-se de responsabilidades e tratar, pura e simplesmente, o não-visitante como culpado pelo silêncio. Há que se construir um “ouvir” por parte do MHL no contexto proposto por aqueles que não enriquecem as fileiras dos admiradores do museu. E quando, entre estes, vê-se um contingente significativo de professores, a preocupação deve ser intensificada. Parcela expressiva de crianças e adolescentes da nossa sociedade somente terão acesso ao museu por meio da escola.

Ao propor um olhar e uma prática sobre a relação que se estabelece entre o acervo museológico e os sujeitos e grupos sociais, o museu, por meio do conjunto de atividades de ação educativa, de fato procura estabelecer um espaço relacional. O que deve ser compreendido, a fundo, são as razões para a existência de diálogo quando o museu se mostra detentor de verdades, estabelecidas em suas exposições, cronologias e objetos embebidos em sacralidades intocáveis.

A rigor, o museu tem o pressuposto do diálogo, contudo, pelas forças que operam em seu interior a partir da cultura material ali depositada, acaba por organizar-se contraditoriamente, sobre a apresentação de um passado congelado e somente tocado pelos exemplares de seu acervo. Tal resultado não é desprezioso ou ingenuamente concebido. Mais correto seria afirmar que os museus priorizam a produção de um monólogo, tomando como ponto de partida, suas próprias certezas. Entre os responsáveis pela moldagem do monólogo, estão os profissionais que se vinculam à instituição com suas experiências distintas e suas

intencionalidades, o grupo de colaboradores que cerca o museu na vertente do voluntariado e tantos outros agentes que colaboram de alguma maneira para a supremacia da voz museística.

O museu com seus bens tombados e expostos, quase sempre compreendidos sob a égide da sacralidade, empreende um ato de devora das possibilidades de diálogo a partir do visitante. Por vezes, sequer o estranhamento do visitante tem espaço, com exposições que silenciam lapsos de memória que não se coadunem com a linearidade e com a higiene do pensamento museológico tradicional, que prepondera em inúmeras instituições museais.

Tal questão se insere no quadro da historicidade que é referendada por inúmeros projetos museológicos gestados e desenvolvidos desde o século XIX, com a estruturação e multiplicação dos museus no Brasil e em outros países.

A desestruturação do passado que se define pelos múltiplos olhares, por vezes contraditórios, negando-se ou coadunando-se, principalmente pelas lembranças evocadas por objetos e outros exemplares da cultura material e imaterial, torna-o elemento de disputa a partir do pensamento museístico. Ao visitante é ofertada a possibilidade, quase sempre, de fazer uma visita a “este” passado, conforme se apresenta, acreditando-o verdadeiro, ou ao menos, coerente com as lembranças que se desejam perpetuar, conduzindo a confecção do monólogo.

Este processo de visita é acolhedoramente amparado nas estratégias museológicas de “apresentação” do passado. São procedimentos intencionalmente planejados para oferecer a perspectiva que se deseja prevalecer, na ótica de quem opera a voz institucional e, por outro lado, mas numa mesma rede processual, recepcionar (ou afastar) o visitante.

Bann nos apresenta uma crítica à estrutura do Museu de Cluny, do século XIX, na França, com o descortinamento para o espetáculo dos objetos e o arrebatamento do expectador, capturado para o monólogo museal:

Mobiliários, tapeçarias e cortinas, vitrais, pratos, armaduras, utensílios e jóias – tudo foi miraculosamente recuperado e preservado; você caminha em meio a uma civilização desaparecida; você está como que envolvido pelos velhos e bons tempos da cavalaria e pela cordial hospitalidade do senhor, que arremata a visão (BANN, 1994, p. 172-173).

Umberto Eco, em andanças por museus norte-americanos na década de 80, tece críticas à proliferação do uso de ambientações, como mecanismo de sedução do visitante. Suas observações são dirigidas ao prazer provocado nas estruturas museais pela tentativa de recriação do passado. O autor nos diz que “[...] o desejo espasmódico do quase verdadeiro nasce apenas como reação neurótica ao vazio das lembranças, o falso absoluto é filho da consciência infeliz do presente sem consistência.” (ECO apud RAMOS, 2004, p. 132).

Ramos, a exemplo de Umberto Eco, nos remete à confusão proposital criada por historiadores e museólogos, ao criarem ambientações, idealizadas como retratos do passado, ao afirmar que “[...] a montagem reprográfica do passado é aviltante, porque não só anula a distância temporal, mas também joga o visitante em um misto de equívoco camuflado (ou abstenção de pensamento) e propaganda enganosa.” (RAMOS, 2004, p. 133).

Conforme depoimentos espontâneos colhidos de visitantes, por ocasião da abertura da Exposição comemorativa dos 70 anos de emancipação da cidade de Londrina (2004), denominada “*Londrina 70 anos: o povo que fez e faz Londrina*”, verifica-se que a forma de utilização de ambientações e vitrinas colaborou na produção de um impacto emocional nos visitantes locais. Sejam os recursos ou a cronologia empregada (disfarçados na idéia de organização), a expografia passa a ser o elemento referencial na visita ao museu:

“É pela primeira vez que venho aqui com minha namorada e fiquei deslumbrado com tudo que vi. É como se voltasse ao passado.” (Depoimento de R. e A. em 02/06/04. MUSEU HISTÓRICO DE LONDRINA, 2004).

“As cores, apresentação, enfim, uma realidade que nós mais jovens estamos muito distantes, traz (sic) à memória algo tão lindo, que emociona, fascina, ainda que não tenhamos vivido.” (Depoente não identificado em 08/08/04. MUSEU HISTÓRICO DE LONDRINA, 2004).

“Brilhante a idéia de mostrar os primórdios de Londrina com tanta organização.” (Depoimento de M. e E. em 05/06/04. MUSEU HISTÓRICO DE LONDRINA, 2004).

A assertiva de que a “mão” do museólogo, ao dispor os objetos, fotos e documentos segundo percepções que lhe são mais recomendáveis, acabando por direcionar o olhar do visitante, pode ser justificada pela análise da

tabela 11, que trata da avaliação do impacto das ambientações presentes na exposição histórica do MHL. Ao serem questionados sobre a exclusão de alguma ambientação, 64,6% dos professores se manifestaram contrários à retirada de qualquer uma delas, relacionando-as ao efeito cênico que exercem sobre as crianças, aproximando-as, segundo parcela dos professores, da compreensão do passado. Afirmam também que “todas fazem parte da história”, indicando que a retirada de qualquer uma delas “atrapalharia” a compreensão do passado na sua “integralidade”. Alguns solicitaram a inclusão de mais ambientações.

Tabela 11 – Número e percentual de ambientações que poderiam ser excluídas da exposição de longa duração

	Nº	%
Nenhuma, pois:		
- “Todas fazem parte da história”		
- São importantes/interessantes/necessárias/ relevantes		
- “É o que mais chama a atenção das crianças e tornam a visita mais atrativa”	51	64,6%
- “Quanto mais, melhor!”		
“Vitrine de roupas e utensílios de missas, porque há muitas religiões em Londrina”	2	2,5%
“Vitrine dos brinquedos, porque acaba chamando a atenção e atrapalha na visita”	1	1,3%
“Rancho dos pioneiros, por mostrar a simplicidade e também as dificuldades que eles enfrentavam”	1	1,3%
Branco ou nulo	24	30,4%
Total	79	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada em 2008 pelo autor.

No embate de memórias, o apoio de materiais didáticos, além de outros estudos bibliográficos, constituem-se em armas e escudos. Procurou-se, então, tratar da utilização ou não destes materiais para as aulas de história.

As tabelas 12 e 13 mostram uma utilização massiva do livro didático e, em especial, uma única obra. As tabelas não indicam a exclusão de outros materiais nas aulas, mas no caso de utilização do livro didático, é conhecido o papel desempenhado por eles no fortalecimento de conteúdos unívocos, pouco reflexivos

por representarem uma única fonte de pesquisa, ou até mesmo pela relação de poder que se cria entre professor e aluno, mediada justamente pelo uso do livro didático.

Tabela 12 – Número e percentual de professores que utilizam livro didático nas aulas de História

	Nº	%
Sim	75	94,9%
Não	2	2,5%
Branco ou nulo	2	2,5%
Total	79	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada em 2008 pelo autor.

Tabela 13 – Número e percentual dos livros didáticos utilizados nas aulas de História

	Nº	%
“Viver é descobrir” (M. M. P. Tuma)	63	84,0%
Livros didáticos de M. M. P. Tuma	7	9,3%
Livros didáticos sobre Londrina, sem citação do autor	3	4,0%
Branco ou nulo	2	2,7%
Total	75	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada em 2008 pelo autor.

A tabela 14 vem apontar, em certa medida, o pressuposto da dependência do livro didático como fonte de pesquisa, pela elevada indicação feita pelos professores quanto às leituras relativas à história de Londrina. Considerando-se o próprio livro didático (aquele que é efetivamente utilizado em sala de aula) e de outros livros didáticos, o percentual de leitura exclusiva deste tipo de material ultrapassa os 53%, percentual que pode ser bem superior, caso se excluam as respostas em branco ou nulas. Para Bittencourt (2002), o dilema da utilização do livro didático em sala de aula supera a análise da natureza ideológica e do conjunto dos conteúdos acadêmicos. Para a autora,

[...] a linguagem que produz deve ser acessível ao público infantil ou juvenil e isso tem conduzido a simplificações que limitam sua ação na formação intelectual mais autônoma dos alunos. Autores e editores ao simplificarem questões complexas impedem que os textos dos livros provoquem reflexões ou possíveis discordâncias por parte dos leitores (BITTENCOURT, 2002, p. 73).

No entanto, a baixa indicação para leitura de outros livros também pode apontar para uma produção restrita de pesquisadores acerca da história local/regional, ou mesmo de uma circulação ineficiente das pesquisas produzidas, em âmbito de mestrado/doutorado, ou outras, o que mereceria uma investigação específica.

Tabela 14 – Número e percentual de livros sobre a história de Londrina lidos pelos professores

	Nº	%
O próprio livro didático	34	43,0%
Outros livros didáticos	8	10,1%
Outros livros	13	16,5%
Branco ou nulo	24	30,4%
Total	79	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada em 2008 pelo autor.

Diante das diversas possibilidades de resignificação das memórias e histórias, no interior de um museu, ao invés de se deixar confortar, assumindo-o como território de guarda de elementos “comprovadores” de uma história “verdadeira” e que possibilitam ao aluno “visualizar” os fatos históricos descritos no livro didático, propõe-se que o museu traga incômodos. Neste sentido, concordamos com Mário Chagas em que

[...] os museus são lugares de memória e de esquecimento, assim como são lugares de poder, de combate, de conflito, de litígio, de silêncio e de resistência; em certos casos, podem até mesmo ser não-lugares. Toda a tentativa de reduzir os museus a um único aspecto, corre o risco de não dar conta da complexidade do panorama museal no mundo contemporâneo (CHAGAS, 2005, p. 20).

A mercê de certos pressupostos totalizantes, o MHL atuou na formulação do conhecimento, tornado evidente por meio da fruição. A exposição de longa duração assumiu, portanto, a missão de viabilizar o papel didático do MHL, ampliando o alcance dos testemunhos dos objetos selecionados, expostos individualmente, em pequeno grupo ou mesmo nas ambientações cuidadosamente preparadas.

A instituição-museu tem assumido seus contornos como centro cultural, espaço pedagógico, “lugar de memória”, mesmo na condição de “educação alternativa”. A disputa em torno do que é formal ou alternativo persiste não somente fora, nos relacionamentos interinstitucionais, mas no próprio corpo do museu. Ao MHL tem ocorrido apanhar armas ou escudos, no intuito de permanecer no campo das provocações pedagógicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações entre museu e escola são motivadoras de grande parte dos conteúdos ditos “históricos”. Mas, para além da questão de conteúdos ou práticas pedagógicas, o museu se aproxima da escola ao lidar com a transposição de significados de homens e mulheres com suas experiências de memória. A escola, por sua vez, apresenta conteúdos formais das diversas áreas do conhecimento e procura associá-los às práticas da humanidade em diferentes épocas. Para meninos e meninas, estudantes da 3ª série do ensino fundamental, em Londrina/PR e seus professores, o Museu Histórico de Londrina é espaço de visita anual.

No contexto dessa visita, articulada no “Projeto Conhecer Londrina”, os professores da rede municipal foram questionados acerca de seu envolvimento com o sistema municipal de ensino, formação acadêmica, conhecimento sobre museus em Londrina e fora da cidade, visão sobre o museu histórico e suas funções, relações entre o ensino de história e o museu, procedimentos pedagógicos em torno das visitas ao museu, da própria organização do museu e, por fim, da utilização do livro didático durante as aulas.

A metodologia adotada foi a de enviar, aos cuidados das escolas, os formulários contendo as questões, bem como uma orientação para o uso e o preenchimento, para todos os professores responsáveis por turmas de 3ª série do ensino fundamental, sem que fosse necessária a identificação dos mesmos. O retorno foi de 33,6% em termos de questionários devolvidos, mas nem todas as questões foram respondidas.

Este material foi analisado à luz de uma discussão sobre a história e a memória e alguns de seus pressupostos teóricos, em concomitância a um debate acerca do nascimento e institucionalização do museu histórico. O papel do MHL foi frequentemente evidenciado pelos professores da rede municipal participantes da pesquisa. A própria autora do livro didático de história de Londrina mais utilizado nas salas de aula do município, prof^a Magda Tuma, destaca o papel do MHL:

Abriga a memória de nosso município. Nele encontramos objetos, fotos, depoimentos de pioneiros, documentos, revistas e jornais antigos, que nos informam sobre a vida dos primeiros habitantes (os índios e os pioneiros), o que faz com que conheçamos melhor nossa história (TUMA, 2001, p. 107).

Em seu aspecto guardião de fragmentos da história e de nossas memórias o museu tem encontrado um respaldo para sua existência. Nele encontramos e a ele recorremos, segundo concepções atribuídas pelos professores entrevistados, evidências de nosso passado e das ações concretas que nos trouxeram até aqui. Essa existência natural pode ser questionada, quando analisamos as intencionalidades na propositura dos códigos de preservação, pesquisa e educação que foram e são criados continuamente. De acordo com Meneses (2007, p. 50),

[...] esse universo material, sensorial, é tão importante na nossa existência que foi até naturalizado. Nós não temos consciência dele porque parece que são coisas que não precisam de explicação nem de consciência: são naturais. Pelo contrário, são absolutamente artificiais, respondem a valores, a interesses, a focos de conflitos e suportes de dominação.

Os museus foram apresentados como aquelas instituições que, ao abrigarem acervos de diversas culturas, possibilitam aos visitantes explorarem suas memórias (e dos outros), tanto quanto apreciarem fios condutores da narrativa histórica. Uma das questões que puderam ser percebidas na construção deste trabalho, foi a opção por prender estes fios no braço seguro da cronologia, calcada em fatos selecionados e expostos na Galeria Histórica do MHL. Esta opção nasce com o acúmulo de objetos, documentos e imagens, desde o nascimento do museu, na década de 70, mas se solidifica com os autores do projeto museológico daquela que é a espinha dorsal do MHL, a exposição de longa duração, no final dos anos 90 do século passado. Hoje, esta opção continua a ser feita por todos os especialistas, pesquisadores, professores, e os visitantes que, de modo geral, alimentam o sonho de uma memória histórica unívoca.

Se a memória é vida (Nora, 1993), este caminho não é feito a parte dos esquecimentos. A dicotomia é constante, ininterrupta e reposiciona museu e público fora da zona de conforto. Este processo encontra morada nos lugares de memória e o museu, com suas exposições sacralizantes, são a evidência. Não se constituem por si só, mas a critério dos próprios visitantes que assim o vêem.

Os museus, ao longo do século XX, estabeleceram-se majoritariamente como instituições que apontam para o passado ao encenarem um espetáculo coadunado com uma concepção de patrimônio a partir de elementos das

elites. A museologia, notadamente aquela que prevaleceu até meados da segunda metade do século passado, procurou corresponder a estas necessidades, atribuindo ao tripé edifício-coleção-público a supremacia do monólogo museal.

Segundo os preceitos da nova museologia, em constituição desde a década de 70, o museu também tem sido compreendido, na contramão do monólogo tradicionalmente levado a cabo junto aos seus visitantes, como aquele que pode desempenhar um papel fundamental na compreensão da sociedade, em seu presente e em seu passado. Na verdade, afirmam o museu como um espaço de mediação, reflexão e reconstrução permanente de memórias e identidades coletivas.

O Museu Histórico de Londrina, em sua gênese, nos porões do velho colégio Hugo Simas, é tomado pelos aspectos mais seguros da velha museologia: coletânea de objetos, de forma fragmentada e isento de políticas definidoras de formação do acervo, bem como pela disposição dos mesmos por vitrinas ávidas de público. Para Viana, não é bastante armazenar, considerando que “os museus apresentam a história das nações e das culturas através das coisas ou como se as coisas, os objetos, fossem as culturas.” (VIANA, 2008, p. 24).

Em sua transferência para o suntuoso edifício da antiga estação ferroviária, aos 16 anos de fundação, marca-se uma adolescente rebeldia em sua timidez da antiga sede. Os amplos salões e a arquitetura sem igual na região irão apontar para a sua incorporação natural à paisagem das memórias e da história de Londrina, com ecos a sussurrarem além dos limites municipais. É na fala de uma das professoras participantes da pesquisa, que se evidencia os sinais de um diálogo construído entre a escola e a instituição-museu: “o livro [didático] é a teoria e o museu é a prática, é ver ao vivo e a cores o que está descrito no livro”¹⁹.

Contudo, a negação deste diálogo tradicional e dependente também subsiste e se mostra em outra fala, como que afirmando que o museu também aponta para o futuro ao expor suas deficiências e limitações. Diz a professora: “os museus guardam a memória e, embora algumas questões interfiram nesta representação, é o espaço reservado para este registro pelas sociedades”. Continua a professora que, além da guarda o museu deve “oferecer a seu visitante a oportunidade de ver, rever, relacionar, compreender e fazer reflexões sobre seu tempo e outros tempos”²⁰.

¹⁹ Pesquisa realizada a distância pelo autor em 2008.

²⁰ Pesquisa realizada a distância pelo autor em 2008.

Os desafios caminham no sentido de torná-lo um espaço para além de um salão de vitrinas, com foco em um discurso que aceite troca de gentilezas e elogios e também uma boa briga entre as memórias outorgadas e as que resistem ao silêncio imposto.

Se o museu é, por essência, espaço de diálogo, do não-harmônico, do surpreendente, a escola e os professores precisam realizar esta descoberta e desenvolvê-la junto com seus alunos, assim como os currículos necessitam incorporar o museu para além de uma visita anual.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. The Oral History of the totalizing vocation AND Example of the Formation of Stock Interviews CPDOC do. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ORAL HISTORY: Challenges of oral history for the 21st Century, 10., 1998, Rio de Janeiro. **Proceedings...** Rio de Janeiro: CPDOC/FGV/FIOCRUZ, 1998. v. 1, p. 509-515.

ALMEIDA, Adriana M.; VASCONCELLOS, Camilo de M. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 104-116.

ARANTES, Antonio A. (Org.). **Produzindo o passado**: estratégias de construção do patrimônio cultural. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BANN, Stephen. **As invenções da história**: ensaios sobre a representação do passado. São Paulo: UNESP, 1994.

BELLAIGUE, Mathilde. Methodologie de la muséologie. In: **Fórum de Museologia do Nordeste**, 5., 1992, Salvador.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____ (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 69-90.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRASIL. Ministério da Cultura. IPHAN. Superintendência de Museus do Estado de Minas Gerais. **Caderno de diretrizes museológicas**. Belo Horizonte, 2006.

BRUNO, M. C. O. Formas de humanidade: concepção e desafios da musealização. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n. 9, p. 55-73, 1996. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/viewFile/293/202>>. Acesso em: 2 abr. 2010.

_____. **Projeto museológico-museográfico**: o encaminhamento dos trabalhos. Relatório sobre a revitalização do Museu Histórico de Londrina "Pe. Carlos Weiss". 1997. mimeo.

_____. Museologia e museus: os inevitáveis caminhos entrelaçados. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n. 12, p. 3-14, 2006. Disponível em: <<http://www.mestrado-museologia.net/cristina2007.htm>>. Acesso em: 10 set. 2008.

CHAGAS, Mário. Apresentação. **Cadernos de Sociomuseologia**, n. 5, 1996. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/viewFile/248/157>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

_____. O museu-casa como problema: comunicação e educação em processo. In: SEMINÁRIO SOBRE MUSEUS-CASAS, 2., 1996, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1998, p. 177-199.

_____. Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade. **Cadernos de Sociomuseologia**, n. 13, 1999. Disponível em: <http://cadernosociomuseologia.ulusofona.pt/Arquivo/sociomuseologia_1_22/Cadernos%2013%20-1998.pdf>. Acesso em: 5 out. 2008.

_____. Museu, literatura e emoção de lidar. **Cadernos de Sociomuseologia**, n. 19, 2002. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/viewFile/366/275>>. Acesso em: 21 abr. 2010.

_____. Museus: Antropofagia da memória e do patrimônio. **Revista do Patrimônio**, Brasília, n. 31, p. 15-25, 2005.

ELORZA, Telma. Museu precisa do gradil. **Folha de Londrina**, Londrina, 1 maio 1997. Disponível em: <http://www.bonde.com.br/folha/folha.php?id_folha=2-1--10-19970501>. Acesso em: 25 abr. 2010.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Guia de museus brasileiros**. 2000. Pertence à Coleção Uspiana - Brasil 500 anos.

FENELON, Déa Ribeiro. Políticas culturais e patrimônio histórico. In: **CICLO DE DEBATES SOBRE CULTURA E MEMÓRIA**: perspectivas da educação pública brasileira hoje. Brasília: ENAP, 1993.

GERALDO, Conceição Ap. Duarte; GARCIA, Elaine Ap.; SCALASSARA, Marina Z. **Plano diretor**: museu histórico de Londrina "Pe. Carlos Weiss". 1996. mimeo.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HORTA, Maria de Lourdes Pereira. 20 anos depois de Santiago: a declaração de Caracas, 1992. In: **Memória do pensamento contemporâneo**: documentos e depoimentos. 1995

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica de história**. Texto impresso, 2005.

_____. **Projeto conhecer Londrina**. Texto impresso. 2008.

LOUREIRO, Maria Lucia de Niemeyer Matheus. Webmuseus de arte: aparatos informacionais no ciberespaço. **Ciência da Informação**, v. 33, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewArticle/93/83>>. Acesso em: 21 mar. 2010.

MENESES, Ulpiano B. de. Para que serve um museu. **Revista de História**,

n. 19, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=2624>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

MOUTINHO, Mário C. A construção do objecto museológico. **Museu Histórico Nacional (Brasil)**. Anais do MHN, v. 34, p. 227-244, 2002.

MUSEU HISTÓRICO DE LONDRINA. Livro de Visitantes. 2004.

_____. Livro de Visitantes, 2008.

_____. Boletim (1), Londrina: UEL, 1980.

_____. Boletim (4), Londrina: UEL, 1981.

MUSEUMS AND GALLERIES COMMISSION. **Educação em museus**. Tradução Maria Luiza Pacheco Fernandes. São Paulo: Edusp; Fundação Vitae, 2001. (Série Museologia, 3).

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História, PUC**, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PIO, Leopoldo G. Musealização e cultura contemporânea. **Revista Musas-Revista Brasileira de Museologia**, Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, n. 2, p. 48-57, 2006.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p. 200-212, 1992.

POSSAMAI, Zita. **Nos bastidores do museu**: patrimônio e passado da cidade de Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.revista.iphan.gov.br/matéria.phd?id=194>>. Acesso em: 18 abr. 2009.

PREZIOSI, Donald. Evitando museocanibalismo. In: HERKENHOFF, Paulo; PEDROSA, Adriano. BIENAL DE SÃO PAULO: núcleo histórico: antropofagia e histórias de canibalismos, 24., 1998. São Paulo. **Anais...** São Paulo: A Fundação, 1998. p. 50-56. v. 1.

PRIMO, Judite. Museologia e Patrimônio: Documentos Fundamentais. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, n. 15, p. 207-224; 1999.

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

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

SCHIMDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e ação no magistério).

STUDART, Denise C. Educação em museus: produto ou processo? **MUSAS** – Revista Brasileira de Museus e Museologia/Instituto do Patrimônio Histórico e

Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, Rio e Janeiro, v. 1, n. 1, p. 34-40, 2004.

TUMA, Magda M. Peruzin. **Viver é descobrir**: história: Londrina. São Paulo: FTD, 2001.

WINTER, Maria Cecília. Os usos do patrimônio: três fazendas cafeeiras paulistas do século XIX. **Revista eletrônica Klepsidra**, v. 21, jul./set. 2004. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra21/fazendas9.htm>>. Acesso em: 8 nov. 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Formulário de pesquisa aplicado junto aos professores de 3ª série do ensino fundamental, da rede pública de Londrina – Paraná.

Cara Professora / Caro Professor

Este instrumento de pesquisa aplica-se às professoras e professores regentes de 3as. séries da Rede Municipal de Ensino de Londrina, zona urbana e rural, e destina-se a embasar uma dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade Estadual de Londrina.

O projeto de pesquisa tem por título **“A Cidade e o Museu: memória e história em uma cidade de formação recente”** e possui, entre seus objetivos, a intenção de analisar a relação do Museu com as escolas e, em especial, refletir sobre as possibilidades de produção de conhecimento histórico a partir das visitas monitoradas.

Reconheço que o quesito “tempo”, tão escasso na vida profissional e particular de todas e todos, poderá vir a ser um limitador para o preenchimento deste instrumento. No entanto, apelo para sua compreensão e solicito o excepcional favor de contribuir com a realização da pesquisa.

Atualmente trabalho no Museu Histórico de Londrina, no Setor de Ação Cultural e Educativa, onde, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, colaboro no desenvolvimento do Projeto Conhecer Londrina.

Assim que a dissertação for defendida, uma cópia da mesma será encaminhada à Secretaria de Educação.

Considerando o tempo necessário para a finalização do projeto de pesquisa, solicito que os formulários preenchidos sejam devolvidos, sem identificação nominal, até o dia 05 de setembro de 2008, aos cuidados da Professora Eva Maria de Andrade Okawati – Secretaria Municipal de Educação.

Agradeço imensamente a colaboração!

Gilberto Hildebrando (mestrando)

01) Idade:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> ENTRE 18 E 24 ANOS | <input type="checkbox"/> ENTRE 25 E 30 ANOS |
| <input type="checkbox"/> ENTRE 31 E 35 ANOS | <input type="checkbox"/> ENTRE 36 E 40 ANOS |
| <input type="checkbox"/> ENTRE 41 E 45 ANOS | <input type="checkbox"/> ENTRE 46 E 50 ANOS |
| <input type="checkbox"/> 51 ANOS OU MAIS | |

02) Sexo:

- FEMININO MASCULINO

03) Tem curso de graduação?

- SIM NÃO

04) Caso a resposta da questão “3” tenha sido SIM, por favor, indique qual(is) o(s) curso(s):

- | | | |
|---|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> CIÊNCIAS SOCIAIS | <input type="checkbox"/> GEOGRAFIA | <input type="checkbox"/> HISTÓRIA |
| <input type="checkbox"/> LETRAS | <input type="checkbox"/> NORMAL SUPERIOR | <input type="checkbox"/> PEDAGOGIA |
| <input type="checkbox"/> OUTRO (POR FAVOR, CITE O NOME DO CURSO): _____ | | |
-

05) Caso a resposta da questão “3” tenha sido SIM, por favor, informe há quanto tempo é graduado(a)?

_____ ANOS

06) Tem curso(s) de pós-graduação?

- SIM NÃO

07) Caso a resposta da questão “6” tenha sido SIM, por favor, cite qual(is) o(s) curso(s):

08) Há quanto tempo atua no magistério?

_____ ANOS

09) Há quanto tempo atua na 3ª série?

_____ ANOS

10) Além do vínculo com a Prefeitura do Município de Londrina, possui outro vínculo

de professor(a)?

SIM NÃO

11) Caso a resposta da questão “10” tenha sido SIM, por favor, indique a natureza do vínculo:

- POSSUO DOIS VÍNCULOS COM A PREFEITURA DE LONDRINA
- MEU SEGUNDO VÍNCULO É COM A REDE ESTADUAL DE ENSINO
- MEU SEGUNDO VÍNCULO É COM A REDE PARTICULAR

12) Por favor, cite o título e autor de um livro sobre a história de Londrina que você tenha lido:

13) Já visitou museu(s) histórico(s) fora de Londrina?

SIM NÃO

14) Caso a resposta da questão “13” tenha sido SIM, por favor, cite o nome do museu ou a cidade:

15) Caso a resposta da questão “13” tenha sido NÃO, o motivo principal é:

- NÃO ACHO INTERESSANTE VISITAR MUSEUS HISTÓRICOS.
- NÃO EXISTEM MUSEUS HISTÓRICOS NAS CIDADES PARA AS QUAIS COSTUMO VIAJAR.
- NUNCA VIAJO OU VIAJO MUITO POUCO.
- OUTRO (por favor, cite qual): _____

16) Além das visitas escolares, você visitou o Museu Histórico de Londrina outras vezes?

SIM NÃO

17) Caso a resposta da questão “16” tenha sido SIM, por favor, indique qual(is) a(s) razão(ões) principal(is) do teu retorno ao Museu:

18) Caso a resposta da questão “16” tenha sido NÃO, por favor, justifique:

19) Já visitou outro(s) museu(s) em Londrina?

SIM NÃO

20) Caso a resposta da questão “19” tenha sido SIM, por favor, cite qual(is):

21) Caso a resposta da questão “19” tenha sido NÃO, por favor, indique o(s) motivo(s):

22) Em sua opinião, qual a importância de um museu histórico para a sociedade?

23) Em sua opinião, o que pode ser considerado como a principal função de um museu histórico?

24) Além da resposta dada à questão anterior, que outras funções um museu histórico possui? Por favor, cite pelo menos duas:

25) Em sua opinião, como a história de Londrina é apresentada no Museu?

26) De que maneira uma visita a um museu histórico pode proporcionar aos seus alunos uma ampliação do conhecimento da sociedade onde vivem?

27) Que atividades você desenvolve com os alunos visando prepará-los para a visita ao Museu?

Para as questões de número “28” a “35”, considere exclusivamente a exposição principal do Museu Histórico de Londrina (exposição de longa duração, localizada à esquerda da entrada principal).

28) Em sua opinião, é imprescindível que seus alunos tenham acesso, no mínimo, a uma visita anual ao Museu Histórico de Londrina?

SIM NÃO

29) Qual(is) a(s) expectativa(s) principal(is) que seus alunos têm ao visitar o Museu?

30) Uma visita com alunos de 3ª série do ensino fundamental deve ser monitorada?

SIM NÃO

31) Caso a resposta da questão “30” tenha sido SIM, por favor, justifique:

32) Caso a resposta da questão “30” tenha sido NÃO, por favor, justifique:

33) Caso a resposta da questão “30” tenha sido SIM, qual seria a duração ideal da visita?

ATÉ 20 MINUTOS DE 20 A 30 MINUTOS
 DE 30 A 40 MINUTOS DE 40 A 50 MINUTOS
 DE 50 A 60 MINUTOS NO MÍNIMO, 60 MINUTOS

34) Cite pelo menos um tema histórico não abordado na exposição e que poderia ser acrescentado? Por favor, justifique a resposta:

35) Em sua opinião, que ambientação(ões) – cenário(s) ou vitrine(s) - poderia(m) ser excluído(s) da exposição? Por favor, justifique a resposta:

36) Que procedimentos pedagógicos poderiam ser adotados, na Escola e no Museu, para estimular o interesse dos alunos numa visita ao Museu?
Pela Escola:

Pelo Museu:

37) Que atividades avaliativas você desenvolve com os alunos após a visita ao Museu?

38) Você utiliza algum livro didático em suas aulas de História?

SIM NÃO

39) Caso a resposta da questão “38” tenha sido SIM, por favor, cite o título e o(a) autor(a):

40) Caso a resposta da questão “38” tenha sido SIM, como você relaciona o conteúdo do mesmo à visita ao Museu?

Muito obrigado!

ANEXO

ANEXO A

Projeto Conhecer Londrina – versão 2008.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO / DIRETORIA DE ENSINO
GERÊNCIA DE APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO
ASSESSORIA DE HISTÓRIA /ASSESSORIA DE GEOGRAFIA

PROJETO CONHECER LONDRINA

2008

Título: CONHECER LONDRINA**Órgão Promotor:** Secretaria Municipal de Educação**Período:** março a novembro de 2008**Abrangência:** escolas municipais urbanas, distritais e indígenas**Justificativa:**

O Projeto Conhecer Londrina foi desenvolvido em caráter experimental pela Prefeitura Municipal e reestruturado em 1991, com colaboração da Empresa “Grande Londrina” que colocou à disposição da Secretaria de Educação um ônibus e um motorista para o transporte de 70 alunos e seus professores, bem como um boletim de divulgação do projeto. O ônibus cedido foi o primeiro da frota da Empresa Grande Londrina, marco histórico no transporte coletivo de nossa cidade.

Reconhecendo o valor educacional e sócio-cultural do projeto como parte da prática educacional, esta Secretaria reformulou e retomou sua execução em 2002.

Para conhecermos a sociedade em que estamos inseridos torna-se necessário entendermos o dinamismo da história por meio das transformações econômicas, sociais, políticas e culturais produzidas e reproduzidas no processo histórico, num determinado espaço físico, estabelecendo relações de semelhanças e diferenças, mudanças e permanências entre acontecimentos e lugares.

Todos nós ocupamos um lugar ou vários lugares no espaço, esses lugares não são sempre os mesmos, eles se modificam pela própria dinâmica da natureza e dos grupos sociais. É fundamental que o espaço geográfico e os lugares que o constituem sejam conhecidos para que possamos entender as relações sociais que perpassam nossa história.

Considerando que as relações, tanto dos homens entre si quanto destes com a natureza estão em constante mudança, o espaço histórico e geográfico deve ser estudado a partir de um determinado tempo e lugar, sendo assim, é importante que o aluno perceba que o conhecimento do passado se faz no diálogo com o presente adquirindo significado.

Sendo assim, o Projeto Conhecer Londrina tem como objetivo transformar a História e a Geografia local em um instrumento por meio do qual os alunos da 3ª série do ensino fundamental possam interpretar e compreender a sociedade em que vivem, além de propiciar aos alunos o estabelecimento de relações entre os conteúdos abordados na sala de aula e as diversas formas de expressão da realidade histórica, social, econômica e cultural do Município.

Objetivos:

- Oportunizar aos estudantes da 3ª série do ensino fundamental da Rede Municipal do Ensino de Londrina, o contato com a realidade histórica e geográfica do nosso Município.
- Possibilitar aos estudantes, por meio de visitas aos pontos históricos mais expressivos da cidade de Londrina, o estabelecimento de relação entre os conhecimentos adquiridos em sala de aula com os vivenciados durante a aula de campo.

Execução:Formação de professores

- Conteúdo- Orientações sobre o projeto e sobre o desenvolvimento da aula de campo com os alunos.
- Período- Março/2008
- Horário- 8h à 12h - 13h30min às 17h30min
Carga horária- 8 horas

Realização da aula de campo com os alunos

- Conteúdo- História e Geografia de Londrina, abrangendo os conteúdos trabalhados com os professores no curso.
- Período: abril a novembro de 2008
- Horário: conforme o horário de aula da escola.

Demonstrativo do número de escolas e turmas envolvidas no projeto em 2008.

ESCOLAS	TURMAS	ALUNOS
80	230	6 500

Número de viagens necessárias à execução do projeto:
Total = 230

Operacionalização:

Formação de professores

- Apresentação das estratégias de ação contidas no projeto;
- Esclarecimento sobre o material didático-pedagógico que servirá de apoio aos trabalhos em sala de aula;
- Estudo sobre a importância dos trabalhos em campo para o ensino da Geografia e da História, bem como sugestões sobre seu planejamento e execução;
- Abordagem referente às orientações a serem repassadas aos alunos durante as visitas previstas no roteiro.

Aula de campo

- Realização da aula de campo.
- Esclarecimentos aos alunos, no decorrer das visitas, pelos professores que os acompanharão no trajeto, a respeito dos aspectos históricos e geográficos do Município nos locais visitados.
- Exploração pedagógica das informações obtidas nas visitas por meio da elaboração de relatórios, cartazes, textos, maquetes, painéis e outras atividades.
- Avaliação do projeto pelos professores participantes e Assessorias de História e de Geografia no final do período letivo.
- Exposição de fotos feitas pelos alunos.

Recursos:

- Materiais

Apostila com os assuntos tratados no curso

Multimídia

Tela

Ônibus equipado com microfone

Máquina fotográfica

Filmadora

Cartaz de identificação do projeto a ser fixado no ônibus

Caderneta de Campo

- Humanos

Assessoras Pedagógicas de História e de Geografia

Professores de 3ª série da Rede Municipal de Ensino

Alunos de 3ª série do Ensino Fundamental das Escolas Municipais

Motorista

Roteiro de visitas:

A ordem do roteiro deverá ser seguida conforme o proposto, independentemente da região onde se situa a escola, ou seja, **todas as escolas iniciarão o percurso pelo Marco Zero, encerrando-o no Centro Cívico**. A rigidez do roteiro torna-se necessária para que os alunos possam descer no Museu, onde terão 30 minutos para a visita.

- Marco Zero
- Concha Acústica
- Memorial do Pioneiro
- Colégio Mãe de Deus
- Bosque
- Edifício Bosque
- Biblioteca Pública Municipal
- Teatro Zaqueu de Melo
- Catedral
- Calçadão
- Museu de Arte
- Museu Histórico Pe. Carlos Weiss *
- Avenida Higienópolis
- Zerão
- Lago Igapó
- Centro Cívico
- UEL *

* locais previstos para descida do ônibus.

Avaliação:

Será realizada por meio de ficha de avaliação a ser encaminhada às escolas ao final do ano letivo, para ser preenchida pelos professores participantes do projeto; e relatório elaborado pelas Assessoras de História e de Geografia.

CRONOGRAMA:Cronograma da Formação de Professores

Turma	Horário	Datas
A	8h – 12h	10 e 11/ março
B	8h – 12h	12 e 13/ março
C	13h30 – 17h30	13 e 14/ março

Cronograma da Aula de Campo dos Alunos

O cronograma da aula de campo com os alunos será enviado posteriormente às escolas.

PREFEITO DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
Nedson Micheleti

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO
Carmem Lúcia Baccaro Sposti

DIRETORA DE ENSINO
Fátima Aparecida Erkmann de Carvalho Pereira

GERENTE DE APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO
Maria Inês Galvão de Mello

Elaboração:

ASSESSORIA PEDAGÓGICA DE HISTÓRIA
Eva Maria de Andrade Okawati

ASSESSORIA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA
Eliane Teixeira França