

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

Gustavo Henrique Ribeiro Tiné

Imagens da festa: Ensino de História e itinerários iconográficos a partir do Paço do Frevo

Recife

2024

Gustavo Henrique Ribeiro Tiné

Imagens da festa: Ensino de História e itinerários iconográficos a partir do Paço do Frevo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, na área de concentração Sociedades, Culturas e Poderes, linha de pesquisa Saberes históricos: teoria, ensino e mídias, como requisito final para a obtenção do título de mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Renan Marques Birro

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Tiné, Gustavo Henrique Ribeiro.

Imagens da festa: ensino de história e itinerários
iconográficos a partir do Paço do Frevo / Gustavo Henrique
Ribeiro Tiné. - Recife, 2024.
106f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco,
Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-
Graduação em História, 2024.

Orientação: Renan Marques Birro.

Inclui referências e apêndice.

1. Ensino de história; 2. Fotografias; 3. Frevo. I. Birro,
Renan Marques. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central



GUSTAVO HENRIQUE RIBEIRO TINÉ

“Imagens da festa: Ensino de História e itinerários iconográficos a partir do Paço do Frevo”

Dissertação apresentada ao **Programa de Pós-Graduação em História** da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em História**.

Aprovado em: **06/09/2024**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renan Marques Birro
Orientador (Universidade Federal de Pernambuco)

Prof. Dr. André Mendes Salles
Membro Titular Interno (Universidade Federal de Pernambuco)

Prof^a. Dr^a. Sandra Simone Moraes de Araújo
Membro Titular Externo (Universidade de Pernambuco)

ESTE DOCUMENTO NÃO SUBSTITUI A ATA DE DEFESA, NÃO TENDO VALIDADE PARA FINS DE COMPROVAÇÃO DE TITULAÇÃO.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Pernambuco por me proporcionar cursar este mestrado acadêmico numa área que tanto admiro e busco aprender dia após dia com colegas e professores, também fundamentais nesta jornada.

Ao Professor Dr. Renan M. Birro pela orientação deste trabalho, conversas, dicas e aprendizados trocados nestes mais de dois anos. Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em História que tive oportunidade de cursar disciplinas importantes na gestação da pesquisa. Agradeço ainda aos Professores André Salles, Isabel Guillen, Bruno Botto, Sandra Simone de Araújo e Rafael Guazzelli.

A minha companheira Marina Costa, foram muitas as palavras e gestos de incentivo e apoio para conclusão desta etapa. Familiares: Rosangela Ribeiro, Marcella Tiné, Gustavo Tiné, Darci Ribeiro e Geraldo Ribeiro, pelos ensinamentos de vida e histórias para contar.

Aos colegas de trabalho que se tornaram amigos para toda vida: Luiz Vinicius Maciel, Jesus Anderson, João Nires, Gabriel dos Anjos, Mikaella Rodrigues, Yanca Lima, Jefferson Figueirêdo, Letícia Arruda, Nayara Passos, Vanessa Marinho, Luiz Santos, Naara Santos, Samir Passos, Anderson Barbosa, Lucas Nascimento, Larissa Trajano, Ane Costa, Beatriz Rocha, Luciana Félix, Hugo Muniz, Carol Lamenha e toda equipe do Paço do Frevo. Cada um e cada uma está um pouquinho presente neste esforço de pesquisa e escrita. O dia a dia com vocês é mais leve e instigante para se pensar novas ideias.

A todos que desejam um mundo menos desigual, com justiça social, consciência de classes e muita disputa política. A História, por meio de seu ensino, também é campo de batalha por ideias que contribuam na construção da Revolução Brasileira. Que sigamos atentos, bem informados, dispostos a ensinar e aprender com as histórias de vida, com os documentos, com os fatos históricos, por fim, com o fazer historiográfico.

RESUMO

Dentro do museu, entre fotografias, pessoas, objetos e identidades, é possível aprender história? Partindo do princípio que a imagem pode e deve contribuir para a aprendizagem histórica (BITTENCOURT, 2008), levamos algumas indagações para dentro de um museu e colocamos em perspectiva algumas possibilidades acerca de como seria a construção de uma proposta de itinerário iconográfico para o ensino de história a partir de um conjunto expográfico, bem como as temáticas possíveis de se trabalhar, baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no currículo de Pernambuco. Podemos interrogar as fotografias, assim como os documentos históricos necessitam de contextualização, e, conforme Burke (2004), as imagens, os textos e os testemunhos orais constituem uma forma importante de evidência histórica, por registrarem atos de testemunha ocular. Estas evidências expressas nas fotografias da exposição “O Ciclo do Carnaval” compõem nosso objeto de análise, instrumentalizados numa proposta que será uma alternativa complementar às mediações realizadas, aproximando o ensino de História no museu a partir do conjunto expográfico disponível no Paço do Frevo, centro de referência em salvaguarda e difusão da memória viva deste patrimônio imaterial da humanidade, o Frevo.

Palavras-chave: Ensino de História, Fotografias, Museu, Frevo, Itinerários Iconográficos

ABSTRACT

Within the museum, among photographs, people, objects, and identities, is it possible to learn history? Starting from the premise that images can and should contribute to historical learning (BITTENCOURT, 2008), we brought some questions into a museum and explored some possibilities for constructing an iconographic itinerary proposal for teaching history based on an exhibition set, as well as the possible themes to work on, grounded in the National Curriculum Parameters and the curriculum of Pernambuco. We can interrogate photographs, just as historical documents require contextualization. According to Burke (2004), images, texts, and oral testimonies constitute an important form of historical evidence, as they record acts of eyewitnesses. These pieces of evidence, expressed in the photographs from the exhibition "The Carnival Cycle," form our object of analysis, instrumentalized in a proposal that will serve as a complementary alternative to the existing mediations, bringing the teaching of History within the museum closer through the exhibition set available at Paço do Frevo, a reference center for safeguarding and disseminating the living memory of this intangible heritage of humanity, Frevo.

KEYWORDS: History teaching, Photographs, Museum, Frevo, Iconographic Itineraries

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Entrada da exposição “O ciclo do carnaval”.....	16
Figura 2 - Imagens da exposição “O ciclo do carnaval”.....	17
Figura 3 - Prédio da antiga Western Telegraph Company, atual Paço do Frevo.....	19
Figura 4 - Aspecto atual do prédio onde funciona o Paço do Frevo.....	20
Figura 5 - Salas da exposição Frevo Vivo, no térreo do Paço do Frevo.....	65
Figura 6 - Black Faces no carnaval do Recife/Intervenção educativa no Paço do Frevo.....	70
Figura 7 - Interior da sede do C.C.M. Arrasta Tudo de Beberibe.....	71
Figuras 8 e 9 - Aspecto interno do trabalho nas oficinas de bonecos gigantes.....	78
Figura 10 e 11 - Trabalhadores da confecção dos bonecos gigantes.....	78
Figura 12 e 13 - Preparação de alimentos na sede da agremiação.....	79
Figuras 14 e 15 - Costureira trabalhando na sede da agremiação.....	79
Figura 16 e 17 - Trabalho na cozinha e na oficina de bonecos gigantes.....	79
Figuras 18 a 21 - Fantasias do carnaval.....	84
Figuras 22 a 28 - Agremiações de rua.....	86
Figuras 29, 30 e 31 - Imagens do desfile do Clube de Máscaras O Galo da Madrugada.....	91
Figura 32 a 35 - Cenários do Carnaval, apresentações no palco e o cantor Chico Science.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Correlação de materiais museus e formas de ensino-aprendizagem.....54

Quadro 2 - Descritivo geral dos Itinerários propostos.....74

LISTA DE ABREVIATURAS

APEJE - Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano

CEDOC - Centro de Documentação e Memória

CEDUC - Comissão de Educação Patrimonial

FCCR - Fundação de Cultura da Cidade do Recife

FECAPE - Federação Carnavalesca de Pernambuco

FGB - Formação Geral Básica

ICOM - International Council of Museums

IDG - Instituto de Desenvolvimento e Gestão

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

PAP - Passo a Paço

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEE-PE - Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais da Educação

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WTC - Western Telegraph Company Limited

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 O PAÇO COMO SALVAGUARDA DO FREVO.....	13
1.2 MINHA RELAÇÃO COM O PAÇO DO FREVO.....	18
1.3 POR QUE VISITAR UM MUSEU?.....	24
1.4 SUA EXCELÊNCIA, O FREVO.....	27
2. IMAGENS QUE ENSINAM: FOTOGRAFIAS COMO ARTEFATOS INDUTORES DA APRENDIZAGEM.....	32
2.1 FOTOGRAFIAS: POSSIBILIDADES PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO MUSEU.....	37
2.2 O DEBATE HISTORIOGRÁFICO SOBRE O USO DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	44
3. ENSINO E APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS: A RELAÇÃO MUSEU-ESCOLA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	52
3.1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO.....	55
3.2 APRENDENDO HISTÓRIA NO MUSEU: BALANÇO TEÓRICO E AÇÕES EDUCATIVAS NO PAÇO DO FREVO.....	60
4. O PAÇO DO FREVO E OS ITINERÁRIOS ICONOGRÁFICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	67
4.1 ITINERÁRIOS ICONOGRÁFICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	73
4.2 ITINERÁRIO 1: O TRABALHO NO CARNAVAL.....	75
4.3 ITINERÁRIO 2: FANTASIAS, BLACK FACE E O DEBATE PÚBLICO NO CARNAVAL.....	82
4.4 ITINERÁRIO 3: A IDENTIDADE PERNAMBUCANA.....	89
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
Referências.....	97
APÊNDICE A - Eixos temáticos e quantitativo de fotografias.....	105

1. INTRODUÇÃO

O museu, enquanto espaço de troca, diálogos e disseminação de informação, é também parte integrante do processo formativo nas escolas, enquanto espaços de educação não-formal. As temáticas exploradas nos museus podem contribuir sobremaneira na ampliação do conhecimento, trazendo novos olhares e perspectivas na aprendizagem. Entretanto, as informações e mensagens contidas e repassadas nestes espaços de memórias necessitam de uma “tradução” ou leitura pormenorizada a partir de conhecimentos prévios, experiências, mediação educativa ou mesmo do incentivo a partir das demandas escolares, atividades pedagógicas e acadêmicas.

O museu é um espaço complexo, no qual convergem diferentes dimensões e processos da produção do conhecimento: coleta, pesquisa, guarda, conservação e comunicação. É uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. Como espaço de produção de conhecimentos aberto ao público, sua função é adquirir, conservar, pesquisar, comunicar e exibir evidências materiais do homem e de seu ambiente para fins de pesquisa, educação e lazer. Assim, o papel social dos museus é definido, na atualidade, por sua função educativa. (ABUD, 2013, p. 127).

Por espaços ou lugares de memória entende-se a situações experienciadas ao longo do tempo, forjadas em discursos, objetos e práticas sociais que mediante a narrativa histórica pode contribuir para a construção do conhecimento e da identidade.

Os lugares de memória são primeiramente, lugares em uma tríplice acepção: são lugares onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos. São funcionais porque têm ou adquiriram a função de alicerçar memórias coletivas e são lugares simbólicos onde essa memória coletiva, vale dizer, essa identidade se expressa e se revela. São, portanto, lugares carregados de uma vontade de memória. Longe de ser um produto espontâneo e natural, os lugares de memória são uma construção histórica e o interesse que despertam vem, exatamente, de seu valor como documentos e monumentos reveladores dos processos sociais, dos conflitos, das paixões e dos interesses que, conscientemente ou não, os revestem de uma função icônica. (NORA, 1993, p. 21)

Introduzido pelo historiador francês Pierre Nora, os lugares de memória podem ser tanto monumentos ou prédios históricos como manifestações da cultura popular, eventos e símbolos que têm importância cultural para uma comunidade. Esses lugares também ajudam a moldar a identidade e a consciência coletiva de uma sociedade ao longo do tempo. É o caso dos museus que dedicam sua temática aos bens culturais de grande relevância social, como o Frevo, em Recife.

Ademais, os museus também são palco de visitas escolares, que tem o intuito de complementar os componentes curriculares, dinamizar as atividades ou aprofundar determinado conteúdo junto aos recursos que uma ida ao espaço museal pode oferecer. Permeada por momentos de troca de conhecimentos, cliques fotográficos, conversas paralelas e olhares atentos, as visitas mediadas também oferecem ao professor criar formas e pontes de conhecimento, a partir dos assuntos tratados em sala de aula e cenários vistos no interior do museu.

Existe, portanto, um grande potencial educativo nos museus, que precisa ser devidamente direcionado para uma melhor compreensão dos lugares, narrativas, objetos e possibilidades existentes. Hirata (1985, p. 12-13) afirma que, para “boa parte dos professores, o museu assume uma função específica: o seu acervo ilustra, de maneira concreta, as aulas de História. Os artefatos se restringem, deste ponto de vista, ao complemento ideal para o documento histórico por excelência, isto é, o texto”.

No entanto, uma tradicional visita guiada pode ser transformada em um passeio turístico, ou ainda ser pouco aproveitada didaticamente pelos alunos e professores, no sentido de pouco aprofundar os conteúdos expositivos, imprimindo uma visão parcial de tudo aquilo que o museu pode ofertar aos olhos de quem aprecia as exposições. Para Bittencourt (2008, p. 355), essa forma de visitar museus torna e mantém os objetos inacessíveis, sendo preciso desencadear uma ação educativa que estimule a sensibilidade à linguagem plástica¹.

Diante disso, pretendemos explorar seu potencial educativo a partir dos artefatos visuais disponíveis em um museu de temática específica, alinhando uma metodologia de aprendizagem histórica ao recurso da interpretação crítica de imagens. Mas antes de conceituar o que é um museu, apresento brevemente a instituição museal que servirá de mola-mestra neste esforço de potencial educativo; ou, mais especificamente, da possibilidade de aprendizagem e reflexão histórica a partir da metodologia da leitura e interpretação da

¹ A linguagem plástica engloba as manifestações artísticas expressivas do sujeito. Nas crianças possibilita uma forma de comunicação não verbal, pois sugere o expressar-se utilizando a imaginação e a criatividade por meio de desenhos, pinturas, recortes, colagens, modelagem, entre outras atividades que fazem parte do seu universo. (GIOMBELLI, MACCARI, 2016.)

linguagem imagética, e também minha relação com estes espaços de memória, construção de conhecimento e representatividade social e cultural.

1.1 O PAÇO COMO SALVAGUARDA DO FREVO

O *Paço do Frevo* é um museu localizado na cidade do Recife, é centro de referência e salvaguarda do Frevo (Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, pela Unesco, desde 2012). Inaugurado em 2014, apresenta três pavimentos com exposições permanentes e temporárias, disponíveis para visita ao longo de todo o ano. Este título de patrimônio pela Unesco revela sua relevância e impacto nas diferentes dimensões que tomemos como campo de análise, local, regional, nacional e internacional.

A rigor, o espaço foi criado como eixo central de uma política pública que pretende salvaguardar o frevo e suas diferentes manifestações artísticas e culturais. Além de exposições permanentes e transitórias (de longa e média duração), o local promove atividades diversas de formação, difusão e preservação da memória do frevo.

O documento norteador das ações e projetos da instituição, a saber, o Plano Museológico², de Setembro de 2013, destaca que:

O Paço do Frevo nasce com o propósito de se afirmar como um espaço de referência cultural, arquitetônica e histórica para todo o país, contribuindo para perpetuar a riqueza do frevo, um dos principais ícones da identidade pernambucana, reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como patrimônio cultural imaterial brasileiro e patrimônio da humanidade.

O documento afirma ainda que mais do que um museu (meio que geralmente trata de memória), o Paço do Frevo se constitui em um espaço no qual brincantes, músicos, passistas se encontram, além de pesquisadores, entidades representativas - como o Comitê Gestor e instituições afins. Notadamente, ele se assenta como local da reflexão sobre os rumos deste patrimônio cultural com perspectivas para o passado, o presente e o futuro. A dinâmica deste patrimônio imaterial vai determinar a atualização permanente do espaço, seja pela ação dos atores diretamente envolvidos na manifestação, seja pelas políticas públicas específicas emanadas da Secretaria de Cultura e da Fundação de Cultura da Cidade do Recife (FCCR), órgãos gestores aos quais o Paço do Frevo está vinculado.

² Documento norteador, onde constam todas as ações definidas, a serem cumpridas no decorrer de um período, abrangendo diferentes setores da estrutura organizativa da instituição. O plano museológico do Paço do Frevo pode ser consultado no site <www.pacodofrevo.org.br>

Em 2023 um novo documento foi apresentado, intitulado “Um passo à frente”³, o mesmo atualizou o plano museológico do museu, olhando para o futuro. O plano foi elaborado de forma colaborativa, conforme recomenda o Estatuto dos Museus⁴ (Lei 11.904/2009), em escuta ativa das diferentes equipes do museu e a comunidade do Frevo.

Ao todo foram ouvidos, individualmente e em pequenos grupos, 27 funcionários do Paço do Frevo, entre eles: diretoria, gerência de conteúdo, gerência de desenvolvimento institucional, coordenação de operações, coordenação administrativa e financeira, equipe de educadores e atendimento, e a própria gestão do Instituto de Desenvolvimento e Gestão (IDG), responsável pela operação do Paço do Frevo. O documento está disponível e pode ser consultado diretamente no site do museu.

As diferentes escutas, diálogos, e revisões que estruturam a elaboração do Plano Museológico do Paço do Frevo - 2023-2028 indicam que o Paço vem se constituindo como um museu vivo, que se põe em movimento de constante transformação pelas ações que estabelece com os seus diferentes públicos. Além disso, é um espaço comprometido em fortalecer o Frevo como experiência artística, social e cultural que transcende o tempo e o espaço do carnaval. (PREFEITURA DO RECIFE, 2023)

Tanto o plano museológico original, quanto o documento atual “Um Paço à frente” demonstram a importância e o interesse da instituição em pensar as propostas museológicas e atividades diversas em função da perpetuidade e contínua renovação da manifestação cultural em referência. O frevo é elemento constante no imaginário cultural recifense, atraindo pessoas de diversas partes para conhecer, seja no período carnavalesco, seja ao longo do ano, sua potência e experiência viva de cultura popular, tendo no Paço do Frevo este ponto convergente para diferentes propostas.

Pensando na tal função educativa que o museu ensina, observei que um dos elementos expositivos mais vistos, sobretudo por estudantes em visita ao museu, são as fotografias expostas no terceiro andar do Paço. Este fato me levou a começar a pensar em como melhor aproveitar tais imagens, de forma a unir o conhecimento prático de uma mediação, a partir do interesse escolar dos alunos para com o conjunto de fotografias.

³ Disponível em: <<https://pacodofrevo.org.br/conheca-o-novo-plano-museologico-do-paco-do-frevo/>>

⁴ A lei regula toda a atividade museológica no país, da segurança à aquisição de obras, da gestão financeira à curatorial, do financiamento à prestação de contas, das ações educativo-culturais aos projetos de pesquisa, pois determina parâmetros para as atividades dos museus e cria importantes mecanismos de gestão, proteção e divulgação do patrimônio museológico. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm> Acesso em: 08 nov. 2023

Ao observar as fotografias em blocos ou sequências, de acordo com sua distribuição no espaço, me convenci de que era possível associar parte destes conjuntos de fotografias a determinados conteúdos trabalhados em sala de aula convencional, mas também em atividades extra curriculares, sobretudo os conteúdos da disciplina de História.

Neste ínterim, elenquei uma exposição enquanto foco desta pesquisa, intitulada “Ciclo do Carnaval”, que tem caráter permanente e está em cartaz desde a inauguração do museu. No momento da escrita deste trabalho, ventila-se a informação de que a exposição em questão passará por uma reformulação. Ainda não sabemos o que especificamente será modificado, mas o fato é que este espaço específico do museu, o terceiro andar, é o espaço do “encantamento” ou do deslumbre que se tem ao observar o Recife de cima, das janelas laterais que são rodeadas por fotografias diversas, que também encantam e convidam para diferentes reflexões, sendo nosso foco aqui as reflexões escolares que podem ser margeadas a partir das temáticas constantes nas fotografias.

O fato de trabalhar no Paço do Frevo e estar cursando este programa de mestrado me levaram a enxergar detalhes na expografia que dialogam com a linha de pesquisa e não permitiriam furtar-me a ir mais a fundo na pesquisa, desenvolvendo um instrumento metodológico para mediação, ou uma proposta educativa que unisse o ensino de História com o material iconográfico disponível no museu.

A sugestão específica veio em meio a uma disciplina do curso, e aqui um novo agradecimento ao orientador deste trabalho, Renan M. Birro, que conseguiu linkar meus interesses à comodidade e privilégio de trabalhar numa instituição que une educação, cultura, história, patrimônio e criatividade, permitindo o desenvolvimento da pesquisa.

A sessão “Ciclo do Carnaval” é composta por mais de 300⁵ fotografias, divididas em temáticas que ilustram o percurso cronológico percorrido pelas agremiações carnavalescas do Recife e de Olinda ao longo do ano. Também são ilustradas fotografias históricas, do passado dos Clubes de Frevo, desfiles e momentos marcantes do carnaval de antigamente. Apresentam-se as sedes de algumas das agremiações, personagens do carnaval, foliões e foliãs anônimas brincando nas ruas e clubes, fotografias dos carnavais e fantasias do passado e do presente, bem como momentos aleatórios do carnaval, como a pausa para o descanso, lanche, paquera, entre outros.

⁵ No decorrer do trabalho, a contagem das fotografias revelou ser um total de 350 imagens, algumas estão indisponíveis para visualização, por motivos operacionais no espaço expositivo. Curiosamente, nas mediações educativas realizadas no local, apresentava-se o “Ciclo do Carnaval” composto por 365 imagens, relativas aos dias do ano. Essa discrepância em nada interfere na formulação do trabalho de pesquisa.

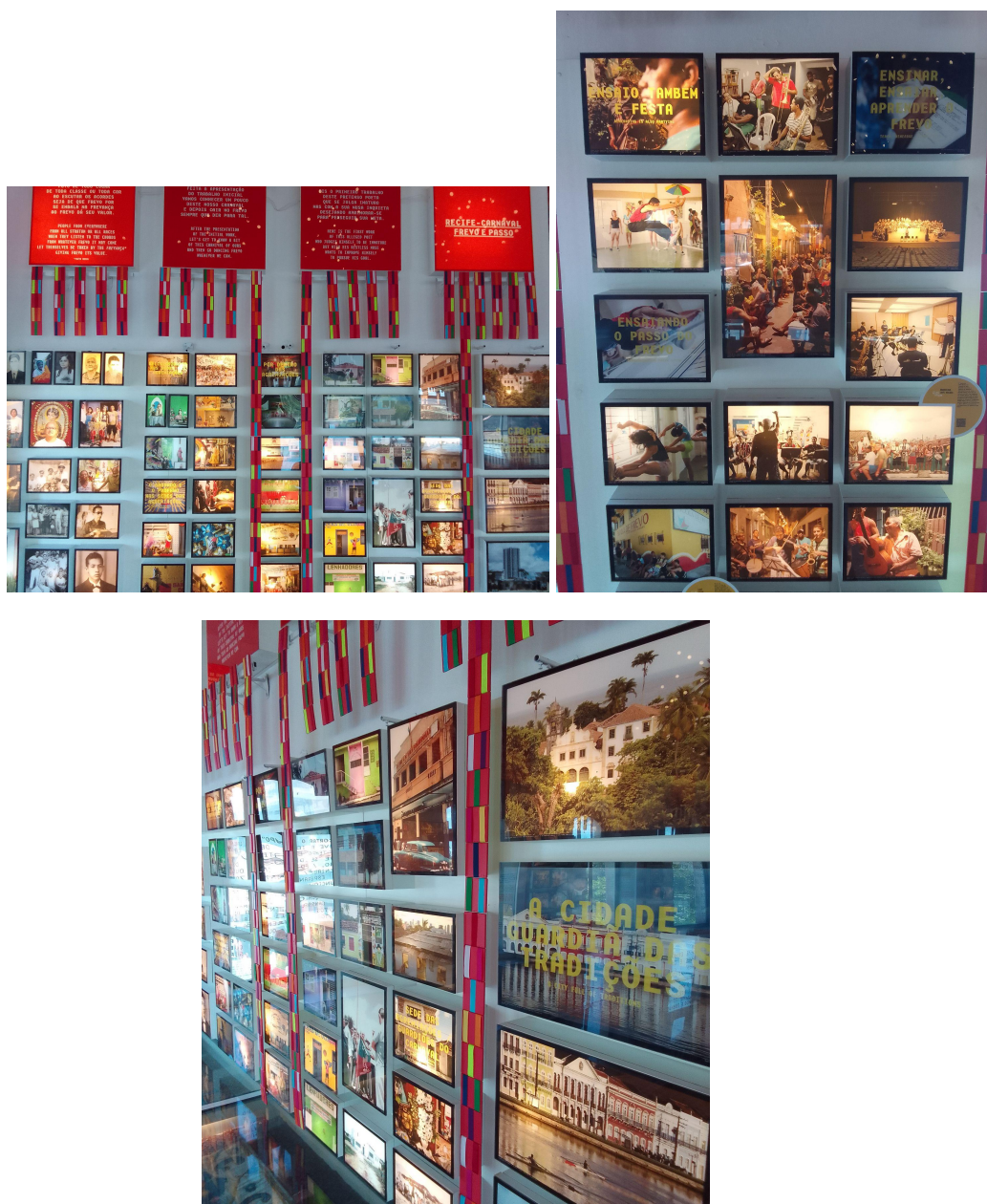
Todo este conjunto de fotografias foi constantemente observado, e, por mim utilizado nas mediações realizadas com grupos de estudantes, visitantes individuais e em diversos momentos de contemplação e reflexão para o objetivo deste trabalho. No anexo 1 apresento uma breve e inicial subdivisão para o entendimento do quantitativo de imagens fotográficas e seus eixos temáticos.

Figura 1 - Entrada da exposição “O Ciclo do Carnaval”



Fonte: Acervo pessoal do autor (2023)

Figura 2 - Imagens da exposição “O ciclo do Carnaval”



Fonte - Acervo pessoal do autor (2023)

Dispostas em colunas, separadas por janelas poéticas, as fotografias da exposição “O ciclo do carnaval” apresentam-se em formato de “backlights”. Cada fotografia é exposta individualmente, em molduras com o fundo iluminado.

O percurso da exposição sugere um início e um fim, que têm nas fotografias esse marcador temporal, distribuído ao longo de um ciclo inteiro, ou um ano entre um carnaval e outro. O roteiro, quando não acompanhado por uma mediação educativa, muitas vezes é feito do fim para o início, sem limitar-se ao caminho sugerido pelas “fotografias em bloco”.

O museu recebe público diverso ao longo dos dias de visita, destacando os grupos escolares e acadêmicos, que, mediante agendamento, têm a possibilidade de receber um atendimento específico, acompanhado pela equipe de educação do Paço do Frevo. As visitas mediadas pelo educativo do museu, é verdade, não suprimem a agência individual, nem experiências prévias que tenham o Frevo como protagonista no momento das festas carnavalescas, por exemplo. Para cada fotografia integrante do espaço expositivo, é provável que uma ou outra imagem desperte sentimentos distintos entre estes visitantes.

Mais adiante retornaremos com mais detalhes destes processos, que irão fundamentar nosso entendimento do museu como espaço de aprendizagem histórica, para além da educação patrimonial e das metodologias para interpretação de imagens e linguagem.

1.2 MINHA RELAÇÃO COM O PAÇO DO FREVO

Aprecio a cultura pernambucana desde minhas mais remotas memórias infantis. Brincando o carnaval de rua, frequentando shows e apresentações culturais e também visitando os museus da cidade do Recife, em contexto escolar, acadêmico ou de lazer.

O Paço do Frevo é um dos museus mais recentes do Recife, e até demorei a visitá-lo. Conheci mesmo em um evento cultural que ocorreu no museu, momento em que o encantamento pelo espaço começou a surgir. Naquele evento, um lançamento de livro, com roda de diálogos com o autor, não tive a oportunidade de visitar as exposições. Já fazia alguns anos que o museu abrisse suas portas e nas atribulações cotidianas não me havia restado um momento específico para adentrar o velho prédio onde até 1973 funcionou a Western Telegraph Company Limited (WTC), onde foi instalado o Paço do Frevo.

Figura 3 - Prédio da Companhia Western Telegraph, atual Paço do Frevo.



Fonte - Acervo da coleção de postais da Fundação Joaquim Nabuco

O ano era 2021 quando enfim adentrei plenamente aquele antigo prédio em estilo neoclássico tardio inglês, de inspiração renascentista. Contratado em meio às medidas restritivas de isolamento da pandemia de Covid-19, que enfim demonstrava dar sinais de recuo, atuei como educador em um museu que se adaptou completamente em sua rotina para poder voltar a receber visitantes, ainda que com restrições de quantidade de público e espaços a serem visitados.

Naqueles primeiros meses o museu contava com sua exposição de longa duração ocupando dois pavimentos do prédio, e uma outra de duração temporária, ocupando o último pavimento. Havia um fluxo específico a ser percorrido, sinalização espalhadas pelos corredores, para orientar o fluxo e evitar aglomerações. O museu tinha um limite de visitantes por hora a ser recebido. Estas restrições duraram meses até que pudemos deixar de lado as máscaras, reduzir o uso de álcool para higienização contínua das mãos e receber com mais proximidade e quantidade os grupos e visitantes no Paço do Frevo.

Figura 4 - Aspecto atual do prédio onde funciona o Paço do Frevo



Fonte - Folha de Pernambuco: Clélio Tomaz/Divulgação

Como integrante do corpo educativo do museu Paço do Frevo, notei como as visitas mediadas, sobretudo as realizadas com alunos da disciplina de História da Educação Básica, giravam em torno da percepção do espaço expositivo, suas imagens, sons, artefatos e propostas pedagógicas tanto dos professores responsáveis, como de nossa parte enquanto programa educativo.

De fato, o museu e suas exposições servem de cenário para apontamentos teóricos, conteúdos estudados em sala de aula e claro, informações históricas do frevo, o sentido do carnaval, desdobramentos de temas da cultura popular entre tantos outros elementos passíveis de serem elencados em uma visita mediada.

Sendo assim, a proposta das visitas mediadas converge para o que chamamos de educação patrimonial, também um dos eixos de formação e pesquisa do educativo do Paço do Frevo. Atualmente, a Comissão de Educação Patrimonial (CEDUC) do IPHAN define que:

A educação patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não-formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural. (IPHAN, 2014, p. 19)

Ainda assim, uma de minhas inquietações pessoais mais latentes é identificar alunos e visitantes tentando orientar-se pela exposição, em meio as imagens, não encontrando um roteiro ou sentido no percurso que colabore para o entendimento relativo ao conteúdo expositivo.

Não seria o caso de apontar o único caminho possível para identificação e compreensão da narrativa expográfica, pois também acredito no caráter subjetivo para observação das imagens e possibilidades múltiplas para um melhor aproveitamento do espaço.

Desta feita, a proposta avança para a formulação de *uma* possibilidade de roteiro entre muitas possíveis, que chamaremos de *itinerário iconográfico*, elaborado a partir das imagens do Ciclo do Carnaval e direcionado sobretudo aos grupos escolares em visita ao museu. Naturalmente, a ênfase se dará no trabalho combinado com os campos da História e do Ensino de História, com a pretensão de implementar a aprendizagem histórica por visitantes sobretudo em idade escolar.

Portanto, de modo sintético, destaco que o objetivo deste trabalho envolve a construção de itinerários iconográficos a partir da identificação do museu como espaço de aprendizagem e potencial educativo em sua exposição iconográfica “Ciclo do Carnaval”. Propomos uma educação para a imagem no espaço do museu, tendo como ponto de partida e elemento central de composição o ensino de história em espaços não formais de aprendizagem.

No conjunto expositivo do Ciclo do Carnaval, especificamente, enxergo um grande potencial para utilização das imagens que compõem o espaço, como ferramentas de mediação e instrumentalização para o conteúdo didático proposto, por meio da criação de itinerários iconográficos a partir do processo de “tecer narrativas” conforme as peças museais ali encontradas. Sendo assim, propõe-se muito mais um percurso metodológico (a partir de um

exemplo/roteiro), que pode e deve ser emulado por professores na visita deste e de outros espaços análogos.

Pretende-se com este estudo responder a seguinte pergunta norteadora: considerando seu potencial educativo, de que forma o conjunto expográfico do Paço do Frevo pode contribuir nas visitas mediadas, utilizando-se para tal itinerários iconográficos propostos a partir das temáticas retratadas nas imagens da exposição em questão?

Para que tal questionamento seja plenamente respondido precisaremos recorrer a alguns entendimentos prévios, como por exemplo: a relação escola-museu; o Ensino de História, as imagens e seus usos na prática docente; as experiências educativas no espaço do museu. Estes são alguns pontos centrais que serão abordados e que servirão de suporte teórico-metodológico para construção dos itinerários iconográficos propostos no final da presente pesquisa.

Um destes trabalhos é a dissertação de Leonardo Vinicius Kopke da Rocha (2017), intitulada “Ensinar história para além da sala de aula: ações educativas no Museu Mineiro”, apresentada junto ao Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Nesta pesquisa, o autor busca a inserção dos museus como uma possibilidade didática no Ensino de História - possibilidade que não se limita ao acervo em si, mas está relacionada ao modo como as coleções são expostas nas salas, aos letreiros e às informações dispostas, à iluminação direcionada para objetos em destaque, ao ambiente adaptado para cada expografia, às pessoas que visitam e trabalham ali, ou seja, todos os aspectos que compõem um museu e que contam várias histórias.

Para o autor, existe uma potencialidade do espaço museal como agente catalisador que promove o conhecimento e a cultura, e que, ao mesmo tempo, pode proporcionar diversas oportunidades de ações socioeducativas. Apontamento importante feito por Leonardo da Rocha, e que também é válido para esta dissertação, é o esclarecimento quanto ao fato de não enxergar o museu como extensão a serviço da escola. Os museus possuem objetivos que se distanciam de uma educação formal. Nas palavras de Denise Studart (2007):

Estudos recentes defendem a noção de que o aprendizado é um “processo de mudança conceitual”, em vez de “absorção de um conhecimento transmitido”. Assim sendo, a instituição museu é o espaço ideal para o desenvolvimento desses processos. Os museus, sejam eles de artes, ciências, tecnologia ou antropologia, são por excelência locais de observação, interação e reflexão. Diversas histórias estão ali prontas para serem narradas: histórias de outras épocas evocando povos e civilizações antigas, com suas maneiras de viver e pensar; e do mundo contemporâneo do qual

fazemos parte, com suas novas descobertas, formas de expressão artística, cultural etc. São espaços simbólicos, muitas vezes mágicos e surpreendentes, capazes de oferecer uma experiência ao mesmo tempo educativa e divertida. (STUDART, 2007, p. 83)

O Paço do Frevo, por receber constantemente público escolar, que têm visitas livres quando não agendadas previamente, e também mediações direcionadas, agendadas previamente, a partir de diferentes eixos de trabalho desenvolvidos pela equipe educativa do museu, é utilizado muitas vezes por professores da rede básica de ensino para complementar situação de conteúdo em sala de aula, sobretudo em temáticas como cultura popular, patrimônio histórico, carnaval, a cidade do Recife, seus bairros, origem e tantos outros desdobramentos possíveis para se aplicar em extensão à sala de aula.

Sendo assim, no primeiro capítulo trataremos do uso das imagens no Ensino de História. A rigor, trata-se de tema recorrentemente discutido na teoria e na prática da disciplina, e de fundamental importância para facilitar a compreensão do conteúdo trabalhado em sala de aula. Em suma, cremos que as imagens contribuem sobremaneira para além da ilustração, seja nos livros didáticos ou nas exposições museais.

No capítulo seguinte buscaremos contextualizar o lugar do museu no Ensino de História. Identificar e debater trabalhos semelhantes que apontem este diálogo institucional visando uma melhor forma de se viabilizar os roteiros pedagógicos e o trabalho do professor antes, durante e após as visitas ao museu.

O terceiro capítulo será dedicado ao museu Paço do Frevo enquanto local para instrumentalização dos itinerários iconográficos que serão propostos. Ele também manifesta reflexões anteriores acerca da temática central do museu, de suas exposições e narrativas, bem como um breve histórico do Frevo, este patrimônio imaterial da humanidade que permeia toda narrativa central da instituição, e que também é ponto de partida para nossas reflexões enquanto educador museal com o olhar para o ensino de história.

Antes de adentrarmos nos capítulos do trabalho é importante entendermos o que leva as pessoas a procurarem os museus enquanto espaços de memória e afetividades, sobretudo os museus com conteúdo histórico e em constante diálogo com os agentes de seu objeto temático, em nosso caso o Frevo e a comunidade vinculada esta manifestação da cultura popular do Recife.

1.3 POR QUE VISITAR UM MUSEU?

Muitas vezes os objetos de uma exposição estão dispostos espacialmente no museu, junto a informações e indicativos que pouco contribuem na comunicação dialógica público-museu, isto é, a linguagem compreensível e de fácil acesso a visitantes é deixada de lado, dificultando o entendimento e apreciação dos recursos expositivos, em favor de uma suposta melhor disposição e comunicação visual dos objetos no ambiente.

Bittencourt (1997) afirma que não basta apresentar os objetos em uma sequência que só faz sentido para o pesquisador da área de História, Arqueologia e Etnologia, pois, nesse momento, ou seja, no contato direto do público com o que está sendo apresentado, os objetos devem estar reunidos para produzirem um discurso museográfico inteligível para os leigos, através dos documentos ali apresentados.

A partir desse pressuposto básico é que podemos falar no potencial educativo de um museu, pois o discurso museográfico permite concretizar mensagens e ideias, enfim, comunicar os resultados da produção de um certo conhecimento. (BITTENCOURT, 1997, p. 107).

Denise Studart, em artigo na Revista de História da Biblioteca Nacional afirma que para problematizar uma questão no contexto do museu, é fundamental que a exposição - e também os profissionais encarregados da mediação, como guias e professores, entre outros - seja capaz de relacionar os temas e objetos nela contidos a situações, experiências e objetos familiares aos visitantes.

Aprender em museus deve ser uma experiência espontânea e, portanto, prazerosa. Visitar instituições museológicas é um hábito a ser cultivado, se possível, desde cedo, pois estes locais estimulam a curiosidade e o desejo de conhecimento. Não existe uma maneira preconcebida de se visitar um museu: cada pessoa deve usar a criatividade e criar sua própria relação com estes espaços plenos de História e histórias. Ao ampliarmos nossa visão de mundo, aprendemos a apreciar e respeitar outros povos e culturas. (STUDART, 2007, p.85)

É o que se tenta apresentar com a memória viva do Frevo, no Paço do Frevo. Por meio de fotografias, vídeos, roteiros de mediação, vivências de música e dança, eventos diversos e, sobretudo, troca de experiências entre educadores, visitantes e público específico com a “comunidade do frevo”⁶.

⁶ Conjunto de representantes da cultura local que participam ativamente das atividades que envolvem o Frevo na cidade do Recife e região metropolitana. Compõe-se de cantores e cantoras, passistas de Frevo, diretores de

No decorrer do ano, ao longo das atividades promovidas pelo museu, um diálogo permanente, canal de escuta ativa e comunicação externa é mantido com esta comunidade. Desde a participação nos eventos, visitas rotineiras, troca de informações e reuniões previamente agendadas onde são discutidos diversos temas integrantes da pauta maior de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial da humanidade, título concedido pela Unesco, em 2012, que é o Frevo do Recife.

No ano de 2024 o Paço do Frevo completou 10 anos de sua inauguração (09/02/2014), com isso, ainda em 2023 foi lançado seu novo plano museológico, documento que norteará pelos próximos cinco anos as ações desenvolvidas pelo museu. A prioridade deste documento está nas ações de pesquisa, difusão, educação e formação em torno do Frevo.

É neste sentido que se considera a memória não como algo imutável e repetitivo, mas como uma possibilidade de reflexão sobre o passado através de sua representação no momento presente. A constituição de uma memória em constante processo de mudança e novos referenciais, está intimamente relacionada com as transformações que o presente lhe confere na reelaboração do passado.

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, 1996, p.423)

A memória acessada no decorrer de uma visita ao museu, expressa coletivamente nas fotos, músicas, lembranças de festividades passadas constitui também objeto de nossa pesquisa na medida em que frui representatividade e olhares diversos para as possibilidades que o Frevo trás consigo.

No que se refere à memória histórica, num primeiro entendimento, aliado ao conceito de representação, temos:

Pode-se dizer que é por meio dela que um fato exterior à nossa vida deixa sua impressão em determinado momento e a partir dessa impressão que é possível evocar as recordações sobre acontecimentos. Como a memória é recordação ou melhor reconstrução de elementos do passado, e que para ser construído necessita de dados do presente, então, a memória também é representação, pois reconstrói e ressignifica eventos do passado a partir do presente. (COSTA *et. al*, 2020, p.69)

O Frevo enquanto manifestação intrínseca do povo do Recife, em seu momento de êxtase carnavalesco, em seus mais de cem anos de história, possibilita diferentes abordagens e necessários constantes questionamentos acerca de como será contada parte de sua trajetória, a partir de artefatos relacionados ao seu fazer.

Pacheco (2016), citando Ulpiano Meneses (1994), propõe o deslocamento do entendimento da função social do museu e da forma de organização das exposições, superando a ideia tradicional do museu como “teatro da memória”, local onde se encena momentos significativos para a constituição de um discurso unívoco sobre o passado.

O entendimento de museu como “laboratório da História”, local onde se provoca o visitante a utilizar os objetos, transformados pela exposição em documentos, para construir narrativas sobre os temas tratados na exposição.

Como um tema portador de um valor próprio - e não mais como alegoria de um passado - o patrimônio histórico musealizado passa a ser visto pelo historiador como uma estratégia para a percepção das características culturais de diferentes momentos do passado. Os objetos museais tornam-se, simultaneamente, materialidade do processo histórico particular de cada comunidade e elo desta com os grandes blocos culturais. (PACHECO, 2016, p. 311).

O questionamento inicial sobre o motivo real por trás da visita aos museus sugere uma postura favorável à exploração desses espaços culturais. Apesar do sucesso notável do Paço do Frevo, que chegou à marca de um milhão de visitantes em 2024, ainda há indivíduos privados da oportunidade de vivenciar tais experiências. Essa privação pode ser atribuída à carência de instituições semelhantes em seus locais de residência, limitações econômicas e falta de tempo para o lazer cultural.

Uma estratégia para incentivar um maior engajamento com os museus envolve uma abordagem multifacetada. Isso inclui a diversificação e acessibilidade das programações oferecidas, investimentos públicos e parcerias com organizações sociais especializadas na gestão de espaços culturais. Além disso, é crucial envolver ativamente as comunidades escolares, estimulando o interesse e buscando maneiras de facilitar visitas mais frequentes e abrangentes aos museus da região.

1.4 SUA EXCELÊNCIA, O FREVO

Manifestação maior da cultura popular do Recife, o frevo que tem suas origens em meados do século XIX, atravessa todo o século XX entre altos e baixos, saltos e sobressaltos até fidelizar-se como identidade pernambucana, caminhando neste século XXI com fôlego e novos desafios em sua complexidade cultural.

Inserido no ciclo festivo carnavalesco, o frevo emerge em meio às multidões do centro do Recife, ecoa pelos becos e vielas de uma cidade que em parte veio abaixo nos princípios do século XX para dar vazão ao “progresso” que se apresentava rápido e necessitado de muito espaço urbano. Falaremos aqui um pouco de como o frevo se solidificou como manifestação cultural, seus embates, personagens e contextos em que se viu inserido no debate público e na cena cultural da cidade do Recife.

O Recife a que fazemos referência é principalmente os bairros centrais de Santo Antônio, São José e o portuário bairro do Recife, também chamado de Recife Antigo, em referência ao primeiro núcleo de povoamento da localidade. São nestas três localidades e suas franjas onde o carnaval toma corpo, voz e cores, através das agremiações carnavalescas que mantinham suas sedes nestas centralidades e onde os desfiles, encontros e apresentações ocorriam com mais efervescência.

O historiador Mário Ribeiro dos Santos em sua dissertação de mestrado que foi lançada em livro como “Trombones, tambores, repiques e ganzás: a festa das agremiações carnavalescas nas ruas do Recife (1930-1945)” (2010), analisa minuciosamente algumas das transformações sociais, culturais e urbanas do Recife no período, sobretudo a partir da institucionalização da festa, seu ordenamento e controle a partir de órgãos como a Federação Carnavalesca de Pernambuco (FECAPE), o próprio Estado sob intervenção de Agamenon Magalhães, no contexto do Estado Novo varguista (1937-1945).

Nessa cidade, na qual se configura um cenário de percursos carnavalescos, a partir dos anos 1930, caracteriza-se pela forte atuação do Estado, o qual aparece como um importante promotor da festa, utilizando diversos mecanismos de censura para assegurar a ordem e o bem estar da sociedade. Assim, entre as primeiras medidas preventivas, destacamos a atuação da Secretaria de Segurança Pública, no tocante às ações de controle do uso do espaço no carnaval, com horários estabelecidos, itinerários, entre outras atribuições que visam enquadrar o Recife, “em pleno regime de folia”. Entre as medidas de ordem divulgadas aproximadamente quinze dias antes do período oficial das comemorações de Momo, destacamos a preocupação do Estado em preservar a imagem de uma cidade “moderna”, contrária a

bandos de bêbados caídos pelas ruas, a grupos de desordeiros que abalem a moral e os bons costumes, entre outras restrições. (SANTOS, 2010, p.56)

O Frevo deste princípio de século XX a que se referem os órgãos de controle do Estado, era naquelas páginas de periódicos associados aos bandos de valentões e capoeiras que perambulavam pela cidade, acirrando rivalidades, demarcando territórios, lutando a capoeira e forjando o que seriam os movimentos performáticos do frevo enquanto dança nos anos e décadas seguintes.

É vasta a documentação do Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (APEJE) sobre a perseguição às práticas culturais afro-brasileiras durante a Era Vargas no Recife. O combate às formas de sociabilidades da população pobre da capital pernambucana, no período em questão, equipara-se com as investidas católicas na busca de soluções pela recuperação de sua inferência na sociedade, uma vez que, inconformada com a horizontalização da religião com as outras práticas religiosas, aposta na tentativa de retomar o poder político perdido com a laicização crescente na política brasileira, após a instauração da República em 1889. Esse aumento do controle dos divertimentos populares liga-se não somente ao receio das elites em perder o domínio do poder, enfraquecido com o advento da República e abolição da escravatura, mas também pela formação de um mercado de trabalho livre e assalariado; com a organização e disciplina do trabalhador nacional, o medo das ideias comunistas e integralistas, entre outros fatores que levam às elites criarem uma série de mecanismos para impedir que essas práticas culturais ganhem cada vez mais espaço. (SANTOS, 2010, p.158)

A violência podia ser medida a partir dos relatos nos jornais que circulavam e noticiavam brigas, encontros, pauladas, mas também performances e ensaios dos Clubes Pedestres que eram fundados com suas sedes nas principais ruas do centro do Recife, ordenando e institucionalizando, ainda que de forma discreta, o carnaval e suas festividades.

No livro *Festas, máscaras do tempo, entrudo, mascarada e frevo no carnaval do Recife*, a antropóloga Rita de Cássia Barbosa de Araújo relata a ação de capoeiras e desordeiros pelas ruas do Recife no final do século XIX:

No Recife, particularmente, desde meados do século passado, as rivalidades dos partidos de capoeiras costumavam se manifestar no extremado partidarismo pelas bandas de músicas existentes na cidade. Dessas disputas, tornaram-se célebres os confrontos entre os capoeiras que apoiavam a banda de música militar do 4º Batalhão de Artilharia, o famoso Quarto; e os que eram defensores do Espanha, banda de música do corpo da Guarda

Nacional, dirigida pelo espanhol Pedro Garrido. Desde então, e até inícios do século XX, quando foram rigorosamente reprimidos pela polícia, o gosto dos capoeiras pelas bandas de música - que costumavam seguir à frente, abrindo passagem, pulando, saltando, fazendo esgares - e as rivalidades que entre elas se instalavam tornaram-se parte da história e da cultura da cidade. (ARAÚJO, 1996)

Nos dizeres do jornalista José Teles (2000), “Não raro essas disputas descambava para o confronto armado, com capoeiristas sentindo na pele o ferro dos espetos ou chuchos, mais tarde substituídos por cacetes de pau de quiri e, finalmente, pelas sombrinhas.”

Valdemar de Oliveira em seu ensaio “Frevo, capoeira e passo” (1971) consagra que o passo, a dança do Frevo, surgiu de um processo de elaboração lento e espontâneo.

Os populares que acompanhavam os passeios das agremiações - mas que não pertenciam às mesmas e não participavam das ensaiadas manobras - sentiam-se contagiados pelas marchas excitantes, executadas pelas orquestras. Incorporavam o ritmo vibrante das músicas, deixavam fluir os passos da dança, quase sempre individual, a sugerir agressividade e defesa. Os movimentos ágeis e definidos dos corpos, por sua vez, retornavam aos músicos e inspiravam novos acordes, num processo incessante de troca, improvisação e criação coletivas. (OLIVEIRA, 1985)

E foi neste complexo cenário que música e passo convergiram para formar o Frevo. Teles afirma também que não é difícil imaginar que influenciados pelos capoeiristas, ou querendo livrar-se logo da situação constrangedora pelas quais não poucas vezes passavam os músicos durante o trajeto de mais ou menos 4 quilômetros, os compassos dos dobrados que eram executados foram alterados para um andamento mais acelerado.

Os capoeiristas, por sua vez, foram criando passos adaptados ao novo andamento das marchas. Assim a pergunta sobre quem teria nascido primeiro o frevo ou o passo está respondida. É bem menos complexa do que a do ovo ou a galinha: ambos evoluíram juntos, numa rara interação música e dança. (TELES, 2000, p. 42)

O frevo até então mais relacionado ao “frege” da festa do que com a música ou a dança que eram executados nos dias de folia, irá percorrer um longo e sinuoso caminho até ser alçado aos ouvidos e corações das elites recifenses, da imprensa local e também das instituições públicas, até difundir-se enquanto expressão da cultura popular, legitimada e protagonizada pela própria sociedade recifense, seus clubes, agremiações, nações de maracatu, ursos e tantas outras personagens deste carnaval único no Brasil.

As circunstâncias que fizeram surgir o Frevo foram parte de uma ação prolongada e complexa, consequência de práticas e tradições culturais muito antigas que se transformaram vinculadas às várias formas de organização da vida social urbana e às mudanças em curso na sociedade (ARAÚJO, 1996, p.400).

Era a partir dos chamados Clubes Pedestres, que as pessoas se organizavam e podiam apresentar seus desfiles durante o carnaval. Formados por grupos de pessoas que se conheciam, trabalhavam junto, se encontravam e tinham no carnaval a oportunidade de se expressar da maneira mais natural e real, seus sonhos e desejos festivos, os Pedestres, antes de entrarem para a institucionalidade da festa, realizavam desfiles independentes pelas ruas do centro do Recife. As comissões de festa eram escolhidas entre os moradores mais animados das ruas, becos e vielas daquele Recife em transformação do começo do século XX.

É importante destacar que o caráter “popular” destas agremiações não conota homogeneidade para como quando nos referimos ao Frevo enquanto expressão máxima da cultura popular do Recife. Aponta Mário Ribeiro que:

Quando falamos em agremiação popular, em clube de frevo, troça, referimo-nos ao desejo de seus atores de estabelecer comunicações, de transpassar fronteiras, de ocupar pedaços da cidade, de construir histórias, de consolidar nomes e símbolos, de subverter o caráter genérico e tipificador atribuído ao termo, de se sentirem e se perceberem pernambucanos. (...) no interior de um cordão, troça, bloco ou clube carnavalesco, há fatos vivos em profusão; seus integrantes criam, todos os dias, novas formas de vida, trocam experiências entre si o tempo todo, circulam entre diferentes territórios, migram, influenciam-se, modificam-se, às vezes até para realçar diferenças recíprocas. (SANTOS, 2010, p. 157)

É este frevo que em meio a tropeços e dismantelos do tempo, idas e vindas nos espaços da cidade, atravessa todo o século XX, passando por momentos de alta, sobretudo nas décadas de 1950/60 com a profusão do disco gravado, a partir da gravadora Rozenblit, sediada no Recife, que merece um olhar a parte, mas que não compõe objeto de interesse neste estudo⁷.

O frevo adentra o novo milênio com fôlego de criança e apresenta-se renovado em suas diferentes linguagens, música, dança, performance, estética e diálogo com o que está

⁷ Para um maior aprofundamento na história e importância da Fábrica de Discos Rozenblit, ver Cunha (2024), “O frevo na Fábrica de Discos Rozenblit: conexões entre materialidade e imaterialidade na salvaguarda do patrimônio”. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/56517>> Acesso em: 08 abr. 2024

sendo feito agora. É com o peso e responsabilidade de mais de cem anos de história que sua excelência, o frevo pernambucano, sente-se confortável em ocupar os espaços formais e não formais da educação, escolas, museus, espaços públicos da cidade, sedes de agremiações e, sobretudo, o coração pulsante do povo pernambucano, abrindo espaço com bruscos movimentos, similares aos dos valentões e capoeiras de outrora, para ressignificações a partir de sua iconografia e potencial pedagógico, com itinerários a serem roteirizados a partir do que o Paço do Frevo oferece aos visitantes.

2. IMAGENS QUE ENSINAM: FOTOGRAFIAS COMO ARTEFATOS INDUTORES DA APRENDIZAGEM

É possível transformar as imagens de um museu em fonte de conhecimento histórico? Isto é, como o olhar para diferentes fotografias de uma exposição podem contribuir no entendimento de diferentes conteúdos vistos em sala de aula e também temáticas que margeiam esses itinerários formativos curriculares.

Aqui, as ideias de Studart (2007) já citadas anteriormente, de que os museus são por excelência locais de observação, interação e reflexão, dotados de carga simbólica, muitas vezes mágica e surpreendente, oferecendo experiências educativas, para além do lazer, reafirmam a possibilidade de uso de seu acervo como ferramentas para aprendizagem.

O “Laboratório da História” de Menezes (1994), também apresentado, como caminho para a função educativa do museu histórico, considerando as implicações da História como um processo cognitivo discursivo, enfatizando-se a necessidade de se fixarem responsabilidades metodológicas para estes espaços, a exemplo da produção do entendimento histórico por intermédio de objetos ou de como entender a sociedade na sua mobilização de objetos em busca de auto-imagem e inteligibilidade.

Antes é preciso diferenciar o conhecimento produzido e apresentado no museu com o conhecimento escolar, advindo dos programas curriculares e conteúdos ensinados. A partir das exposições iconográficas de um museu pretende-se construir e contribuir para o conhecimento histórico em diferentes temáticas.

É necessário destacar que os espaços dos museus possibilitam interações pedagógicas diferentes daquelas vivenciadas no processo escolarizado. A ocupação espacial é flexível, favorecendo a interação social e a comunicação. As atividades pedagógicas em museus possibilitam reflexões dos estudantes, que não estarão submetidos ao rigor das avaliações e aos exercícios pautados em erros e acertos como de costume em sala de aula. (ROCHA, 2017, p. 37)

Nas inúmeras mediações realizadas, o contato direto entre alunos e educadores do museu possibilita trocas que o meio escolar, por sua cobrança e regramento geral, não permitem acontecer. O aluno em visita ao museu é convidado a perguntar, responder, arriscar e opinar sobre os diversos temas ali abordados, sem preocupar-se com avaliações, trabalhos e anotações corriqueiras do dia a dia escolar.

Mauad (2015) afirma que as imagens são elementos ativos nos processos de ensino e aprendizagem da História, espécie de pistas para se chegar a outro tempo, revelando aspectos da cultura material e imaterial das sociedades, compondo a relação entre o real e o imaginário social.

Dessa forma, nos ensinam conteúdos sobre esse passado que só pode ser apreendido visualmente, numa nova forma de aprender, que implica num novo tipo de didática a qual valoriza a imagem visual como forma de conhecimento. Sem jamais esquecermos que o conhecimento não é neutro, sua produção implica na adoção de uma visão de mundo e de um sistema de valores. Assim, educar e instruir se tornam faces de um mesmo aprendizado. (MAUAD, 2015, p. 85)

Em seu trabalho de dissertação, Leonardo Kopke da Rocha insere as visitas a museus históricos como possibilidade didática no Ensino de História. Para o autor, que utiliza o acervo do Museu Mineiro, localizado em Belo Horizonte-MG, é possível criar ações educativas que contribuam para a exploração de maneira diversificada do conteúdo de sala de aula. O intuito do docente é gerar aprendizagens e reflexões que estão além dos limites escolares.

O autor baseia-se na pedagogia sociocultural de Paulo Freire, entendendo que os professores atuam como agentes mediadores no processo de educação, entendimento similar para esta pesquisa que também insere o museu como espaço complementar vital para novos olhares a partir do que é trabalhado na rotina escolar. Considera-se nesse viés que o homem elabora e cria seu conhecimento, pois o homem interage com o mundo (ROCHA, p. 26).

Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre eles e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura. A partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo que ele é autor. Por esse fato cria cultura. (FREIRE, 1979, p. 41).

Entender o museu como lugar de perguntas, às vezes até sem respostas, o que enseja demasiada gana por conhecimentos, questionamentos prévios, um olhar clínico aos detalhes nos espaços museais e um dedicado processo após a visita, onde os questionamentos serão compartilhados e integrados à experiência de cada estudante., é colocar o aluno em situação confortável para refletir sobre diferentes aspectos em uma visita.

Os objetos expositivos, fotografias, vídeos e tantos outros artefatos presentes nos museus compõem um verdadeiro tecido pedagógico que necessita ser costurado e re-costurado ao longo de visitas e trabalhos pós para com os alunos. O objeto exposto

torna-se instrumento construtor de conhecimento no museu. Nascimento (1998) destaca que um objeto ao entrar para o contexto de um museu, é visto enquanto um documento, representativo como um suporte de informações que serão extraídas dele mesmo, acumulando novos significados que podem ou não estar vinculados ao seu contexto primário. O conceito de objeto museal para a autora:

É o conceito que estamos denominando no contexto museológico, que significa a produção cultural (material e imaterial) do homem, os sistemas de valores, símbolos e significados, às relações estabelecidas entre os homens, entre o homem e a natureza, que através da modificação da natureza, cria objetos no decurso da sua realização histórica. São os objetos elaborados e existentes fora do homem, mas que refletem as complexas teias de relações entre os homens no processo histórico. (NASCIMENTO, 1998, p.39)

Podemos citar o exemplo da sombrinha de frevo no Paço do Frevo. A sombrinha, símbolo máximo do carnaval e do Frevo pernambucano, ao ser exibida como objeto museal, ou mesmo em fotografias diversas da exposição, ganha significados amplos, para além de seu uso comum. É a sombrinha do passista de frevo, é a sombrinha com o colorido do Frevo, do carnaval e também das cores da bandeira do Estado de Pernambuco. A sombrinha em seu formato tradicional, de tamanho maior, que também já fora utilizada pelos primeiros passistas de frevo, possui carga simbólica e histórica ao ser exposta para compor uma narrativa museal.

Para Bittencourt (2008, p.360), é importante dar o devido tratamento metodológico à iconografia em sala de aula, valorizando a imagem, independentemente de sua origem de produção. Não se deve utilizar as imagens como ilustração para um tema ou recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual.

A questão central para as situações de ensino para a autora, é como associar as pesquisas e os métodos de análise dos historiadores com as necessidades específicas do ensino de História.

Para situar a relação entre a produção e o consumo das imagens, entre os agentes responsáveis pela criação das imagens postas à disposição do público e o sujeito que delas se apropria, alguns historiadores têm-se debruçado sobre o conceito de representação. A utilização desse conceito visa superar a concepção de que as imagens fixas ou em movimento têm sido a base da informação e entendidas como o real, como o fato histórico. Saliba adverte que os historiadores deparam hoje com esse fenômeno histórico inusitado: a transformação do acontecimento em imagem, de modo que conhecer se reduza a “ver”, e não mais compreender. Essa situação faz que os historiadores se preocupem com uma abordagem crítica das imagens, a fim de que se possa resgatar a fusão entre a recepção e a produção. (BITTENCOURT, 2008, p. 363).

Aqui, nosso entendimento é que ainda que as imagens sejam e possam ser utilizadas como ilustração, sobretudo em sala de aula, a partir do livro didático, é importante o docente reforçar este caráter ilustrativo e contrapor seu argumento com o devido cabedal pedagógico que possui. A ilustração da imagem do livro didático é, em alguns casos, a única oportunidade que o aluno terá para enxergar determinado objeto ou situação que se queira demonstrar com a explicação teórica.

Diálogos necessários e possíveis entre as imagens e o ensino são apresentados em volume da Revista Em Aberto, publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em sua edição quadrimestral (set./dez. de 2018), os organizadores introduzem o diálogo contemporâneo entre os campos de estudo anteriormente citados. Segundo os autores:

Bredekamp (2015) afirmou que o século XX foi chamado de o século das imagens. Ao entrarmos no século XXI, a profundidade desse entendimento se torna ainda mais aguda, levando-nos, inexoravelmente, à pergunta derradeira: o que poderemos dizer sobre o nosso século em relação às imagens? Arriscamos dizer que adentramos numa era na qual nos dedicamos a estudar e a tentar compreender ainda mais o uso da imagem (sua natureza, sua semiótica, sua inter e transdisciplinaridade etc.), bem como suas infinitas possibilidades nas mais diversas áreas do conhecimento, com destaque para o ensino. (SILVA, NEVES, 2018, p. 15)

Corroborando com o que Bittencourt afirma acerca de uma necessária acuidade para com a interpretação de imagens, Silva e Neves (2018, p.16) observam certa preocupação para com o que chamam de alfabetização visual. Para os autores, a escola dedica-se ao desenvolvimento das habilidades necessárias para o aprendizado da leitura e da escrita, raramente preocupando-se, porém, com essa metodologia de aprendizagem. A disciplina de Artes seria uma das poucas áreas que trabalha a capacidade de interpretação visual, com foco em leitura de obras artísticas. Estaríamos, neste sentido, vivenciando uma contradição visto que em uma época com tantas informações visuais, continuamos a ensinar e aprender apenas e com mais ênfase a linguagem verbal.

Neste contexto é importante ampliar espaços com discussões e pesquisas que apresentem possibilidades de leitura e alfabetização visual a partir de espaços não-formais de aprendizagem como os museus, mas também as praças públicas, bibliotecas, creches e tantos outros locais que possibilitam a aprendizagem.

Neste trabalho é latente a importância da utilização de imagens como recurso pedagógico no ensino de História, ainda que reconheçamos possíveis fragilidades em seu uso,

a partir de diferentes propostas. O referencial teórico-metodológico para este entendimento está na História Cultural, no conceito de representação estabelecido pela sociologia que está também na teoria de Roger Chartier (1990), que pensa a imagem a partir do campo simbólico, em seu contexto de produção e suas intencionalidades.

Em “A história cultural: entre práticas e representações”, o autor argumenta que os textos e outras formas de representação não têm significados fixos, são interpretados de maneiras diferentes por diferentes leitores e em diferentes contextos culturais. São construções complexas que são moldadas por uma série de fatores sociais, políticos e históricos. As representações seriam influenciadas pela mediação de instituições e práticas culturais, como a educação, a religião, os meios de comunicação, o poder constituído e, neste sentido, também podemos incluir os museus reproduzindo esta lógica de comportamento.

Chartier refere-se à natureza dinâmica das representações culturais ao destacar sua complexidade e sua relação com as práticas sociais e institucionais. O que pode ser notado nos diferentes olhares e composição das exposições de um museu. As expressões culturais ali contidas reproduzem o entendimento institucional que poderá ser mais ou menos participativo no que tange aos entes que estão ali representados. O quanto de suas expectativas e entendimentos romperam a barreira discursiva para se colocar em total exibição. Falas e silêncios convergem em uma mesma narrativa para se apresentar ao público.

Zamboni (1998) afirma que utilizar imagens como representação no livro didático, assim como outras possibilidades de linguagem, podem propiciar a produção do conhecimento histórico em sala de aula. A importância que a imagem tem com a educação, em seu contexto metodológico e prático é o caminho a ser percorrido para uma melhor aprendizagem histórica.

Portanto, a fotografia não é apenas uma ilustração, é um documento direcionado. Cada fotografia tem um significado e gera significantes, cada pessoa que olha uma fotografia ou um desenho, passa a lê-los com um determinado olhar e busca nestas representações uma mensagem (ZAMBONI, 1998). No livro didático, as imagens são postas ao lado dos textos, muito mais como meras ilustrações do que como um outro texto a complementar o principal.

A mesma situação pode ocorrer no espaço museal, quando a interação máxima que ocorre numa visita pedagógica é o registro fotográfico, sem o aprofundamento teórico, o questionamento curioso acerca das imagens em volta, o diálogo entre colegas e com a equipe de educação.

Como neste estudo o livro didático⁸ não ocupa o lugar central de nossa análise, o deixamos em segundo plano para um melhor e mais aguçado foco em nosso campo de pesquisa: o conjunto expográfico do museu Paço do Frevo, na cidade do Recife-PE. Ainda assim, a sala de aula e também a experiência de visitas escolares ao museu constitui objeto analítico para formulação de nossa hipótese e caminho reflexivo.

2.1 FOTOGRAFIAS: POSSIBILIDADES PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO MUSEU

Lidamos diretamente com a construção e elaboração de imagens e palavras na produção do conhecimento em sala de aula. Ao entender a educação como instrumento pedagógico que valoriza as ações sociais e a influência cultural dos indivíduos como mecanismos do processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário também entender como se ratifica este processo no museu.

A reprodução de fotografias como objeto de estudo nas aulas de História contribui sobremaneira na percepção por parte do aluno que determinada realidade existe ou existiu de alguma forma e está ali registrado para diferentes olhares e possibilidades de compreensão.

Boris Kossoy (2020) afirma que dois são os aspectos chave para este entendimento da fotografia enquanto fonte histórica, sendo um deles exatamente este caráter de registro objetivo da realidade, recorte do espaço tempo, e, também como objeto que possui sua própria história como fonte da produção cultural e tecnológica das sociedades, imbuída de valor estético. Para o autor existe também a necessidade de crítica a ser feito sobre estas fontes:

Toda fotografia foi produzida com uma certa finalidade. Se um fotógrafo desejou ou foi incumbido de retratar determinado personagem, documentar o andamento das obras de implantação de uma estrada de ferro, ou os diferentes aspectos de uma cidade, ou qualquer um dos infinitos assuntos que por uma razão ou outra demandaram sua atuação, esses registros – que foram produzidos com uma finalidade documental – representarão sempre um meio de informação, um meio de conhecimento, e conterão sempre seu valor documental, iconográfico. (KOSSOY, 2020, p.31)

Ivan Gaskell, em seu texto “História das imagens”, faz uma interessante reflexão acerca do uso das imagens por parte de historiadores. A despeito de uma parcela significativa

⁸ Sobre o tema, indicamos o trabalho de conclusão de curso de Fernandes (2014), intitulado “Entre o visto e o interpretado: fotografia, discurso e representação no livro didático”, onde a autora discorre sobre o uso das imagens como conteúdo no ensino de história, propondo entender o conceito base de iconografia e compreender a fotografia como um documento gerador de discurso nos materiais didáticos.

destes profissionais as utilizarem de maneira ilustrativa, sob aspectos que podem parecer ingênuos, nas palavras do autor, que também é curador de pinturas dos museus de arte da Universidade de Harvard, alguns historiadores têm proporcionado valiosas contribuições à nossa visão do passado - e do local em que nele está inserido o material visual - usando as imagens de uma forma sofisticada e especificamente histórica. (GASKELL, 2011, p. 243). No mesmo texto, a fim de elucidar seus entendimentos sobre as imagens em perspectiva interpretativa, Gaskell define alguns dos termos utilizados em sua reflexão, o que nos parece pertinente para o trabalho com os itinerários iconográficos a serem aqui propostos.

Portanto, por história o autor entende antes o discurso realizado pelos historiadores do que o “passado”. Por arte os artefatos e às vezes os conceitos a eles associados produzidos por aqueles designados como artistas, seja por si próprios, seja por contemporâneos ou retrospectivamente por outros. Gaskell chama de material visual toda “massa um tanto nebulosa” que inclui a arte mas também todo o ambiente visual, feito pelo homem, que são ou foram avaliados por outras razões, além de seu propósito prático ostensivo ou que são primariamente comunicativos, incluindo o desenho gráfico e a fotografia.

Em relação à fotografia especificamente, nos diz: “seu espectro de significação é importante, sendo considerada em um extremo como um meio transparente de transmissão de informação, e em outro, como um meio de arte opaco”.

O impacto cultural da fotografia sobre os últimos cento e cinquenta anos, tanto em si mesma quanto na forma da imagem visual em movimento a que ela também deu origem, tem sido imenso, alterando completamente o ambiente visual e os meios de troca de informação de uma grande parte da população do globo. A fotografia transformou sutil, radical e diretamente a disciplina da história da arte (...) não importando se seus objetos de preocupação foram criados antes ou depois de sua invenção. Quase todos fazem o uso diário da fotografia, seja como ilustrações, auxílios à memória ou como substitutos de objetos descritos através dela. (GASKELL, 2011, p. 247).

É preciso entender as mudanças ocorridas nas últimas décadas, no que se refere ao uso pedagógico dos documentos iconográficos, sobretudo as fotografias, em sala de aula. Como linguagem portadora de significado, informações e representação da realidade, a imagem torna-se importante recurso para os professores que optam por fazer seu uso para além da ilustração textual (CECATTO, MAGALHÃES JR., 2011, p. 13).

Braga, Maciel e Bertholdo (2016) no trabalho acerca do Museu Regional do Sul de Minas Gerais intitulado “Itinerários e visões da cidade: cenários educativos no Museu

Regional do Sul de Minas Gerais”, refletem sobre as relações subjetivas impressas em modos de ver e sentir a cidade nas práticas culturais mostrando como estas relações agem como definidoras de identidades.

Foram constituídos itinerários pela cidade, abordando referências materiais expostas no Museu Regional do Sul de Minas Gerais. A partir da coleta de informações, rastros colhidos nestes espaços educativos, a história narrada sobre a cidade era questionada ao mesmo tempo em que subjetividades eram recuperadas, impressas em novos modos de ver os bens materiais revelando formas empáticas de dar sentido à história vivida. (BRAGA, MACIEL, BERTHOLDO, 2016, p. 190).

Narrativas constituídas a partir de material imagético no ensino de História também são observados no trabalho de Oliveira (2020), onde a metodologia utilizada fora de fundamental importância para a aprendizagem, conforme o autor:

Experiência de ensino com o uso de fotografias dos familiares dos alunos, para que, através de sua análise histórica, enquanto fontes de memória de suas famílias, eles fizessem suas próprias narrativas associando-as às transformações históricas da família grega e de suas próprias, dessa forma, desenvolvendo a noção de temporalidade e espacialidade históricas. (OLIVEIRA, 2020)

A opção metodológica do autor para pensar seu plano de aula teve como objetivo uma experiência de ensino com o uso de fotografias dos familiares dos alunos, para que, através de sua análise histórica, enquanto fontes de memória de suas famílias, eles fizessem suas próprias narrativas associando-as às transformações históricas da família grega, assunto daquela unidade, e de suas próprias famílias, desenvolvendo a noção de temporalidade e espacialidade históricas.

Segundo Rüsen (2007), a aprendizagem histórica está relacionada diretamente à capacidade inerente aos seres humanos de orientar-se no tempo, fazendo deste exercício um ato de consciência histórica. O uso de imagens fotográficas auxiliam neste entendimento inicial, devidamente orientado a partir das experiências e interpretações possibilitadas pela apreciação analítica dos recursos imagéticos.

O contato quase que permanente por parte dos alunos com imagens, vídeos, memes e demais formas de representação no meio digital, sobretudo, leva também a um desafio por parte dos educadores de se pensar acerca do esvaziamento e na ausência de sentidos dados às representações imagéticas, a ausência de interpretação e observação crítica das expressões visuais é algo que deve ser pensado no ensino de História através das imagens.

Assim, as imagens não falam por si só, sendo necessário interpelá-las. Diante desse pressuposto, Sontag (2004) afirma que as imagens são mudas quando precisam contar suas histórias sozinhas, sendo necessário textos, legendas ou narrativas que as acompanhem e ajudem a conferir sentido ao objeto que é observado.

No caso das imagens que compõem uma exposição museal, essa relação também tem caráter delicado, no sentido que muitos detalhes passam mesmo despercebidos, ainda que a visita ocorra com uma mediação educativa. Os detalhes percebidos são também subjetivos, a experiência da observação e reflexão é solitária em determinados contextos, podendo ou não ser compartilhada.

Em sua tese “Professores de História em cenários de experiência”, Jezulino Braga realizou um estudo pormenorizado das ações planejadas e aplicadas pelos professores de História no Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte. A percepção do autor foi de que:

Nos museus o passado é acessado pela materialidade em uma experiência sensível em que os docentes dão sentido às suas práticas de ensino e aprendizagem de história. A natureza material do museu é condicionante uma vez que é por meio da visualização da narrativa que se dá a percepção e interpretação da trama histórica construída pelo museu. Essa materialidade encarna as experiências dos sujeitos ao mesmo tempo em que é encarnada na relação corpórea com a exposição. (BRAGA, 2016, p. 27)

A utilização da imagem no ensino, tanto no trabalho como fonte de pesquisa em sala de aula, mas também como artefato de mediação pedagógica em espaços não formais, como os museus, é de suma importância, ao nosso entendimento, visto que a sociedade contemporânea caracteriza-se pelo visual.

Fala-se mesmo em uma banalização da imagem contemporânea à medida que as mesmas tornam-se sinônimos de televisão, publicidade e principalmente a informatização dos meios de comunicação. (CECATTO, MAGALHÃES JÚNIOR, 2011, p.8).

O trabalho com imagens favorece uma melhor interpretação da história, pois leva os educandos a diferenciar épocas históricas, baseados nos detalhes percebidos, abrindo possibilidades para o conhecimento do passado. É possível formar o senso crítico e autônomo, atuando na percepção das diferentes culturas e sociedades, mantendo o respeito à diversidade, enxergando-a como riqueza a ser estudada e compreendida em suas complexidades.

O aluno precisa despertar para sua capacidade crítica, para uma reflexão sobre as relações humanas e sobre a consequência de suas ações.

Naturalmente, que cada época tem sua própria maneira de ver o mundo e que cada grupo social tem seu próprio modo de interpretar a realidade. Estudar os acontecimentos do passado faz com que compreendamos que eles contribuíram de alguma forma para a construção, organização e funcionamento da sociedade. (LITZ, 2009, p.6)

As fotografias e, sobretudo, sua análise interpretativa, estão inseridas num conceito maior denominado iconografia.

Por iconografia entende-se uma forma de linguagem para representar determinado objeto por meio de registros históricos: “de ícones, de imagens pintadas, desenhadas, impressas ou imaginadas e, ainda, esculpidas, modeladas, talhadas, gravadas em material fotográfico” (PAIVA, 2006, p.17). Relacionado à História da Arte até a década de 1930, aproximadamente, iconografia ou iconologia remetem ao estudo da origem e formação das imagens.

A iconografia é, certamente, uma fonte histórica das mais ricas, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. Nesse aspecto, ela é uma fonte como qualquer outra e, assim como as demais, tem que ser explorada com cuidado. Não são raros os casos em que elas passam a ser tomadas como verdade, porque estariam retratando fielmente uma época, um evento, um determinado costume ou uma certa paisagem. (PAIVA, 2002, p.17).

A construção do pensamento social sempre esteve atrelado ao uso de imagens. Desde pinturas rupestres que ilustram o modo de vida dos antigos até fotografias via satélite em alta resolução, temos ali representações imagéticas que ilustram e traduzem o cotidiano em cada contexto histórico.

Por toda a parte do mundo, o homem deixou vestígios de suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos, nas pedras, dos tempos mais remotos do paleolítico à época moderna. Estes desenhos tinham por objetivo comunicar mensagens e muitos deles constituíram-se o que se chamou ‘os precursores da escrita’, utilizando processos de descrição-representação que só conservaram um desenvolvimento esquemático de representações de coisas reais. (JOLY, 1996, p.17)

Segundo Lima e Gomes (s/d), as fotografias são imagens técnicas, produzidas tecnicamente, mesmo por quem não possui conhecimento teórico sobre fotografar. Os autores também afirmam existir uma instrumentalidade ao se fazer escolhas para a composição do artefato fotográfico, caráter técnico este, que faz com que os observadores enxerguem “como se fossem janelas e não imagens. O observador confia nas imagens técnicas tanto quanto confia em seus próprios olhos” (FLUSSER, 2002, p.20).

Por oferecerem diversas formas de interpretação, é preciso que haja o questionamento, a problematização acerca de imagens postas à aprendizagem ou mesmo à observação comum. Nenhum documento é neutro, ele é sempre inventado, construído, e, por fim, considerado como “verdade absoluta” (AMORIM e SILVA, 2016, p.168).

As imagens não são espelhos da realidade, nem devem ser utilizadas na condição de ilustração de temas, numa perspectiva ingenuamente ‘realista’, como se as imagens retratassem alguma realidade histórica. Daí ser preciso ainda analisar a relação entre ver e saber, com o intuito de esclarecer/compreender a fusão entre recepção e produção como processo para novas interpretações. (SILVA, 2010, p.181).

Sobre a importância e o cuidado no uso da imagem em sala de aula no ensino de História:

O estudo associado às imagens se tornou uma ferramenta muito importante que pode ser utilizada pelos professores de História para efetuar seu trabalho tanto em pesquisas como no dia a dia em sala de aula. Contudo, antes de utilizar a imagem como uma simples ilustração ou um apêndice de suas aulas, debates ou discussões, o professor precisa compreender a imagem dentro de alguns parâmetros teóricos, pensar nela como parte integrante de um universo visual, compreender o real significado da iconografia, em suas diferentes interpretações, para que não caia no erro de utilizar este conhecimento de forma equivocada, apenas descrevendo aquilo que está visível e reforçando o discurso construído ideologicamente. (LITZ, 2009, p.2).

O trabalho com imagens possibilita discussões sobre os contextos de produção daquela imagem. Indagações que refletem para o espaço social, temporal em que foi produzida. Os significados da imagem também modificam-se com o tempo. Para Burke (2004), as imagens não devem ser consideradas simples reflexos de suas épocas e lugares, mas sim extensões dos contextos sociais em que foram produzidas.

Para isso, devem ser submetidas a uma minuciosa análise, sobretudo de seus elementos subjetivos. Para o autor, “independente de sua qualidade estética, qualquer imagem pode servir como evidência histórica” (BURKE, 2004, p.20). Desta feita, é preciso buscar o máximo de informações sobre qualquer objeto iconográfico produzido e utilizado no cenário de ensino pedagógico. Interrogá-lo, lê-lo criticamente, percebendo suas sutilezas e intenções, onde foi produzido, seus significados e valores estéticos e culturais na sociedade que o produziu.

A imagem colabora na aprendizagem do conhecimento sistematizado, nos diálogos e demonstrações práticas. Possui papel central, portanto, no ensino. Por ser signo, representa o

objeto ou tema a ser estudado, materializando o saber empreendido. É possível que sempre haja uma imagem a ser acionada para representar algo sobre o que se comenta.

Sobre os múltiplos significados da imagem, sua polissemia, Turazzi (2009) afirma:

Cada sentido da palavra está, de certa forma, imbricado em outro, e em todos eles o uso do vocabulário liga-se indissolavelmente, à construção do conhecimento e da memória em suportes visuais, bem como à sua transformação em objeto de estudo para a história. (TURAZZI, 2009, p.50).

O conceito de representação vem sendo debatido no âmbito da História Cultural, discutindo-se sobre a produção e consumo de imagens, criação e apropriação destas. Segundo Chartier (1990), o conceito de representação para a análise das práticas culturais, remete aos contextos de produção, a sensibilidades, símbolos e sinais apreendidos pelos sentidos, adentrando a dimensão da cultura, no caso do estudo das imagens, estimulando o historiador a ir além dos fatos ali representados.

Sugere o autor ir além dos aspectos estéticos e contextualize o material visual que está ligado à produção e consumo. As imagens são feitas para serem lidas, interpretadas, contém sentido e esse sentido só poderá ser abarcado se entendido os valores e contextos de produção. (CECATTO; MAGALHÃES JR., 2011, p.10).

A Base Nacional Comum Curricular estabelece diretrizes importantes para o uso de imagens no ensino de História, sendo fundamental para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao pensamento histórico. Tanto no ensino fundamental como no ensino médio a utilização de imagens, como fotografias e pinturas, no contexto de visitas a museus é recomendada pois amplia a visão de mundo apresentando temáticas diversas a partir de diferentes abordagens pedagógicas.

A BNCC enfatiza o uso de diferentes fontes históricas, incluindo imagens para estimular o pensamento crítico dos alunos. Estas podem ser utilizadas para que os estudantes possam analisar, interpretar e questionar contextos históricos, entendendo as múltiplas perspectivas e significados.

(...) espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades que se vive. (BRASIL, 2017, p. 401)

A “massa um tanto nebulosa” (GASKELL, 2011) em que consiste todo o material visual, portanto, pode ser acionado e devidamente analisado para uma melhor compreensão dos aspectos históricos de um conjunto de imagens que se esteja trabalhando. Como fonte histórica valiosa, a iconografia, aqui já citada por Paiva (2002), necessita de acuidade em seu uso, atentando para o contexto de sua seleção, o caráter subjetivo, ainda que implícito, mas ainda assim eficaz no que concerne ao ensino aprendizagem de História, no espaço do museu.

2.2 O DEBATE HISTORIOGRÁFICO SOBRE O USO DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA

O debate sobre o uso das imagens no ensino de História vem ocorrendo já há alguns anos e traz reflexões importantes que podem nos dar suporte ao entendimento da importância do uso apropriado desses recursos imagéticos no contexto da aprendizagem histórica.

A respeito das imagens no contexto geral das práticas pedagógicas, e não apenas no ensino de história, o trabalho de Ferrarini (2014), objetivou compreender a percepção dos educadores a respeito das possibilidades e da importância da utilização de imagens da cultura visual no processo educativo em espaços escolares, abordando a importância de se desenvolver na escola um espaço para se pensar arte e imagem de forma crítica, a partir do desenvolvimento de um olhar crítico e também cultural.

A autora indagou-se acerca de que forma poderiam ser oferecidas estratégias e/ou alternativas para os alunos se orientarem e encontrarem referências que lhes permitissem avaliar, selecionar e interpretar informações que recebem todos os dias advindas do expressivo universo visual.

A proposta nos parece uma possibilidade de construção itinerária a partir do imenso aparato imagético disponível para os estudantes, estratégia que também pode ser utilizada em espaços não formais, como no caso dos museus.

(...) É importante que se desenvolva na escola a compreensão e a educação da cultura visual - como estratégia pedagógica crítica - , para que os(as) discentes ao serem introduzidos ao mundo social e simbólico possam, de maneira autônoma, construir suas próprias referências de representações ao interpretar a produção cultural visual. Posto que, diminuir a distância entre aquilo que se ensina na escola e o conjunto de elementos culturais que diariamente convivem com os(as) estudantes auxilia-os(as) a desenvolver um olhar crítico sobre esses mesmos elementos culturais. Interessante notar que esse conjunto constituído de valores, crenças e significações dos(as) discentes que constituem as suas respectivas visões do mundo - embora oriente suas escolhas, suas formas de se relacionar e suas práticas sociais - normalmente não é reconhecido por eles(as). Razão pela qual possibilitar

análise e reflexão sobre esse referencial cultural que os(as) cerca é contribuir para que eles(as) tomem consciência de si mesmos(as) e do mundo em que estão inseridos(as). (FERRARINI, 2014, p. 6)

Para a autora, o fato de a escola se deparar cada vez mais com alunos questionadores, mas não necessariamente críticos, influenciados em parte por uma grande quantidade de imagens fixas e em movimento, indica o quão importante é incluir em sala de aula, desde os anos iniciais, um trabalho pedagógico mediado por imagens e artefatos da cultura visual que contribuam para que professores de diversas áreas do conhecimento e alunos possam avaliar, selecionar e interpretar as informações visuais do dia a dia.

Ana Heloísa Molina (2007) faz um apanhado de alguns referenciais teóricos a respeito do conceito de imagem, seus meios e utilizações mais frequentes em sala de aula pelos professores de história, e, ao que nos parece mais pertinente para esta pesquisa, aponta o olhar de alunos do ensino fundamental e médio quanto às especificidades das linguagens visuais e sua análise quanto ao uso em sala de aula pelos professores.

Para a autora os professores de história reconhecem as potencialidades da imagem enquanto ferramenta de comunicação pedagógica e com maior ou menor insistência recorrem às imagens, em uma situação de transmissão aos alunos de determinados conteúdos, estabelecendo conexões com temas apresentados. Seria, no limite, o uso ilustrativo das imagens, ainda que com o suporte metodológico do discurso, isto é, predomínio da palavra oral e da palavra escrita, insistindo na comunicação pouco diversificada.

Isabel Calado (1994, p. 22) pesquisou a utilização educativa das imagens por professores apontando questões a serem transpostas nas salas de aula de história. Como os professores exploram as competências específicas da imagem? Qual a forma de tratamento dessa informação?

Por sua vez, Molina (2007, p. 25), ao analisar o trabalho, apurou que a maneira como os contextos ensino e aprendizagem a partir da imagem é utilizado, volta-se à apresentação de novos assuntos, para a interrogação de ideias, na perspectiva de realizar uma síntese já apresentada, aplicações práticas com exercícios, avaliação e revisão de matéria. Para a autora, é necessário conhecer os componentes semânticos para adequá-los aos objetivos propostos, ao se utilizar imagens em sala de aula.

Desta forma, as imagens usadas em sala de aula não devem sê-lo gratuitamente, mas, é necessário conhecer seus componentes semânticos para adequá-los aos objetivos propostos. Assim, o desafio e o limite imposto ao professor de história serão de redimensionar e explorar as competências

específicas da imagem, não somente para motivar e envolver, mas re-elaborar, re-codificar, ordenar e organizar conceitos, transformando uma relação sócio-afetiva com a imagem em uma situação de cognição. (MOLINA, 2007, p. 25)

Batista (2020) entende que a imagem opera no desenvolvimento da imaginação, compreendendo-as como recursos didático-pedagógicos capazes de instigar metodologias de ensino que transcendam o conteudismo, levando em consideração a variedade de linguagens imagéticas que agem na formação imaginária do ser: literária, cinematográfica, poética, musical.

O autor se utiliza da fenomenologia bachelardiana para definir imaginário, imagens e imaginação, propondo uma teoria educacional que transcende os limites impostos pela racionalidade científico-moderna, abarcando o imaginário mediante a compreensão da relação poética do ser com imagens.

Na fenomenologia bachelardiana a imagem inspira o ser ao criativo. A imagem não é lida pelo prisma da reprodução, mas pela ótica da criação de outras realidades a partir do conteúdo imagético devaneado; ela não atua na contemplação, e sim impulsionando, no movimento ressonante-repercussivo, a criação de outras imagens. Consequentemente (...), a imagem expande-se, nos convidando a leituras polissêmicas que podem envolver o gozo estético, artístico e literário. Na fenomenologia bachelardiana a imagem sempre cria novas imagens, e essa criação não necessariamente restringe-se à ocularidade, mas pode fazer uso de todos os sentidos: olfato, tato, paladar, audição. É o cheiro que nos transporta para um cenário, o toque que traz a presença imaginada, a comida com gosto de infância. (BATISTA, 2020, p. 21)

Na formulação de uma educação imaginária, as leituras de imagem reprodutiva e criativa (ou poética), para Batista (2020, p. 23), não precisam estar necessariamente em posições antagônicas na experiência imaginativa, podendo ser empregadas na apreensão sócio-onírico-cultural da imagem, onde o ser expande sua cognição e sensibilidade do real lido imagetivamente. É neste sentido que, para o autor, a fenomenologia bachelardiana pode ajudar na constituição de uma prática pedagógica que educandos e educadores estejam abertos ao imaginativo e às imagens em experiências educativas inspiradas no devaneio poético.

Refletindo acerca da fenomenologia da imaginação poética de Gaston Bachelard, Batista (2020, p.23) afirma que, ainda que não se trate de um teórico da imaginação, é possível a partir das ideias bachelardianas instigar uma pedagogia que valorize o imaginativo

enquanto força antropológica criadora, resgatando para os espaços formativos o potencial discursivo da imagem.

Por se tratar de uma experiência pessoal e intransferível, o educador não deve assumir a postura de guia pragmático da leitura imagética. A educação imaginária aqui proposta compreende o educador como um mediador que orienta uma leitura espontânea das imagens poéticas, evitando o didatismo que coíbe o potencial criador e sugere uma interpretação redundante do conteúdo imagético. Tal espontaneidade não implica na negligência da intencionalidade político-pedagógica do educador, ao contrário, essa espontaneidade deve ser incorporada como condição *sine qua non* desta vivência imaginária promotora do livre pensamento. (BATISTA, 2020, p. 24).

Molina (2007, p.27), ao finalizar suas reflexões, propõe instigar os professores quanto ao uso organizativo conceitual, de códigos e tecnologias sobre e com a imagem. Apesar da saturação provocada pela virtualidade, vemos, mas não enxergamos, naturalizamos nosso olhar, segundo a autora, dessensibilizamos nossa percepção.

Investigar como os alunos percebem as imagens e as relacionam a uma construção de conhecimento histórico que não seja rotulado de mais real, menos ficção, mais movimento, mas, promotor de referenciais capazes de promover outras leituras visuais em seus mais variados suportes. Ir além de leituras “corretas” ou “incorretas” a partir de determinados códigos ou controle, no indicativo de Burke, enquanto uma testemunha ocular, sujeitos as fragilidades das interpretações.

Molina também provoca os professores propondo dentro da complexidade do conhecimento histórico em organizar conceitos a partir da imagem:

Tomar a imagem em sua complexidade e leitura e estabelecer condições de conexões que não sejam somente para que o ensino de história seja mais “explicável”, conforme a observação do aluno. Ou seja, pensar a imagem enquanto potencialidade na organização de elementos e habilidades pertinentes ao ensino de história: discriminar, analisar, comparar, sintetizar, verificar permanências e mudanças, situar no tempo e no espaço a passagem e a ação de homens e mulheres. (MOLINA, 2007, p. 28).

Corroborando com a autora, o exercício da crítica restrito a posições corretas ou incorretas, verdadeiro ou falso, estreitam as possibilidades de apresentação, pois, a multiplicidade dos personagens e agentes de um momento histórico também o é e muitas vezes, ao selecionar, recortar e matizar um tema, esquecemos que existe a árvore e a floresta, mas, cada árvore é única e a floresta, assim como a árvore, pode ser vista sob várias óticas.

2.3 O CARNAVAL, O FREVO E O PATRIMÔNIO NO ENSINO DE HISTÓRIA

O carnaval em si, seus desdobramentos e atravessamentos compõem possibilidades de incremento de estratégias pedagógicas. É o caso presente em alguns trabalhos que mergulham no tema para problematizar as questões pertinentes a produção e difusão de discursos históricos presentes em nossa sociedade, construindo, junto aos alunos, narrativas históricas elaboradas, por meio da pesquisa histórica.

Os trabalhos que se voltam para o frevo enquanto elemento indutor da aprendizagem histórica, o fazem pelo viés da educação patrimonial.

A exemplo de Luna (2018) que pesquisou como a educação patrimonial tem chegado nas salas de aula e como os professores têm a utilizado, metodologias para tal e a percepção de alunos sobre o patrimônio.

A educação patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (HORTA, 1999, p.4)

A autora notou que a educação patrimonial enfrenta desafios para a sua aplicação, seja por falta de preparo docente durante a fase acadêmica, ou até mesmo por negligência no desenvolver dos conteúdos do ano letivo. O levantamento foi feito entre alunos do ensino fundamental de duas escolas da cidade do Recife, com questionários aplicados numa amostra de alunos selecionados por professores, onde foram identificados desafios que o ensino de História encontra ao tratar da temática do patrimônio.

Pertinente também é o trabalho proposto por Oliveira (2021), onde o samba e o carnaval são enxergados como potencialidades de cunho pedagógico a serem aproveitados no ensino-aprendizagem. A autora buscou trabalhar a vinculação dialógica dos conceitos de memória, identidade: coletiva e/ou cultural, consciência histórica e suas representações simbólicas no dia a dia discente usando como exercício estas potenciais ferramentas ao ensino de história através da produção, construção, de uma sinopse de carnaval e de um corpo textual poético de samba enredo pelos estudantes.

A proposta didático-pedagógica pretendeu levar à sala de aula experiências de construção da realidade histórica através do samba e do carnaval, aproximando os alunos

destas experiências sociais, culturais, usando letras de samba-enredo como fonte de reflexão à consciência histórica analisadas na prática docente pelo professor-pesquisador.

A escola de samba e o samba enredo, em si, nos chama atenção como objeto de pesquisa; pelo seu envolvimento em temáticas: históricas, políticas, culturais, atualidades; quando executa estes temas em forma de linguagens e narrativas de sinopses, sambas de enredo, alegorias, adereços e fantasias nas avenidas e/ou passarelas do samba pelo Brasil. (OLIVEIRA, 2021, p.12)

O estudo trouxe a importância da relação “Da rua à sala de aula” como construção de análises e conhecimentos para fins exclusivamente didático-pedagógicos em uma aula de História.

No que tange ao Frevo especificamente, enquanto elemento indutor para uma educação patrimonial, Nascimento Filho e Monteiro (2019) investigaram esta influência em turmas da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Fundamental (anos finais).

Os autores entendem que:

Utilizar o Frevo, enquanto patrimônio imaterial, que se apresenta na forma de uma manifestação cultural musical, coreográfica e poética de caráter coletivo, pode fortalecer e potencializar a educação histórica, principalmente nas salas de aula da EJA, onde poucos alunos se reconhecem enquanto sujeitos coativos de seu momento histórico. Sem esquecer que os livros didáticos da EJA, pouco contemplam conteúdos dessa natureza, tornando-se assim insuficientes para os discentes apropriarem-se dessas informações. (NASCIMENTO FILHO; MONTEIRO, 2019, p. 3)

Figueirêdo (2021) apresentou um estudo artístico e historiográfico sobre o Frevo, investigando modos de organização de sua dança, especificamente, considerando dinâmicas de atualização destes legados. Provocado pela colonização no ensino da História da Dança, estimulou a construção de pensamentos críticos que fissurem tal estrutura temporal linear e factual. O artista-pesquisador e passista de Frevo apresenta a manifestação cultural como um fazer de possibilidades e atravessamentos, ampliando os modos de pensar, experimentar, ensinar e criar dança.

O ensino, por exemplo, se limita a uma referência de tempo linear, orientada por uma ideia de percurso evolutivo, não atentando aos atravessamentos e questionamentos que podem decorrer a partir do acesso à diversidade de outras informações historiográficas fundamentadas em perspectivas de mundo não hegemônicas, porém, igualmente importantes, potentes e produtoras de sentido. (FIGUEIRÊDO, 2021, p. 82)

Trindade, Schwengber e Silva (2012) buscaram pensar o patrimônio imaterial como fonte para o ensino de História. Analisando o Samba de Roda do Recôncavo Baiano e o Frevo do Recife, o estudo permitiu tecer ligações entre patrimônio e currículo, evidenciando não só as potencialidades do trabalho pedagógico do patrimônio nas aulas de História, mas também, como um campo aberto à pesquisa histórica.

A relevância de se levar a trajetória do Frevo para sala de aula está em perceber que o desenvolver do mesmo dialoga constantemente com a história do Brasil, o que propicia abordagens interessantes para o trabalho em sala de aula.

Conforme o “Dossiê do Frevo”, documento apresentado junto ao IPHAN em 2006 com o objetivo de registrar o Frevo no Livro das Formas e Expressões do Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil:

Compreender o frevo é, de certa forma, reconstituir parte da história das camadas populares e da própria formação da Cidade do Recife, de finais do século XIX e inícios do século XX. Manifestação que se criou no meio do povo, e afirma-se depois, como traço marcante de sua fisionomia urbana. [...]. Mais que simples palcos da folia, os espaços urbanos foram importantes protagonistas de um processo no qual o Poder Público aparece como mediador, controlando, regulamentando e fiscalizando o seu uso. (IPHAN, 2006, p.27)

Os autores concluem que o patrimônio imaterial se constitui como elemento de grande valia para o desenvolvimento do ensino de História, por sua capacidade de aproximar-se da realidade dos alunos, ao mesmo tempo que fornece subsídios para trabalhar conceitos como patrimônio, cultura e fonte histórica.

Acerca deste último elemento, Cataneo (2016) propõe traçar um paralelo entre a importância da canção popular no Brasil e da sua utilização como fonte histórica e/ou pedagógica no ensino de História, analisando a relação entre eles e a contribuição da canção para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo a autora, dependendo da ótica a ser adotada, a canção pode se desmembrar em três elementos distintos: a canção como documento histórico, como recurso didático ou simplesmente como ilustração.

O trabalho procurou mostrar como a canção pode ser utilizada como fonte histórica no ensino de História do Brasil. Para tal fim, ficou claro que é necessário que o professor se coloque não apenas como um mero transmissor de conhecimento, mas que procure dialogar com as fontes existentes, estimulando o aluno a reconhecer e conhecer as fontes históricas e relacioná-las com os conteúdos vistos em sala de aula. Nesse sentido, a música pode ser uma importante fonte de mediação, transformando-se também em importante recurso pedagógico. (CATANEO, 2016, p. 16)

O trabalho apresenta de forma sintética a análise de algumas letras e canções de determinados períodos da História brasileira, especificamente, entre a primeira república (1889-1930) e o fim do período militar (1964-1985), sugerindo que o professor que trabalhe com estas fontes, as contextualize enquanto documento histórico. A canção como recurso pedagógico se refere mais ao ensino da História e suas particularidades no processo de ensino-aprendizagem (p.10).

Para utilizarmos adequadamente a música no ensino de História, é necessário que o professor conheça, pelo menos, as principais características dos períodos da história da música para que possa fazer a devida correlação com o assunto que ele esteja ensinando. Assim, o aluno poderá entender melhor que determinado estilo artístico fez parte da vida de um grupo de pessoas de tal época, ou seja, que, para cada época, existiu um público específico. Importa, também, discutir com os alunos sobre as diversas funções da música: política, religiosa, etc. (GOÉS, 2011, p. 3)

Portanto, percebe-se pertinente o uso do Frevo e toda sua complexidade cultural enquanto música, dança, patrimônio cultural imaterial e elemento formador da identidade social pernambucana, nos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo nas aulas de História.

A mesma observação que faremos para o cuidado do uso da imagem fotográfica como ilustração, pode ser utilizado para o Frevo enquanto fomentador do debate no ensino escolar. Não bastaria aqui apenas ouvir um frevo, discutir uma letra, reproduzir uma canção, é necessário problematizar e provocar diálogos para com o conteúdo que se está ensinando.

Como já apontado em Zamboni (1998), a fotografia é um documento direcionado, que possui um significado e gera significantes. Corroborando com a autora, Kossoy (2020) afirma que toda fotografia foi produzida com uma finalidade documental, representando sempre um meio de informação, conhecimento, e contendo valor documental e iconográfico. Estes valores e significados podem ser desvendados e utilizados com intuito pedagógico, como mencionado anteriormente.

3. ENSINO E APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS: A RELAÇÃO MUSEU-ESCOLA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Como o museu cumpre sua função educativa e social, no tocante à aprendizagem histórica? É preciso entender o lugar do museu neste processo, bem como a medida exata em que as aulas de História podem ser elucidadas e melhor exemplificadas no espaço museal. Para dar conta desse objetivo, partirei da “nova definição de museu” apresentada pelo *International Council of Museums* (Conselho Internacional de Museus ou ICOM) que define que:

Um museu é uma instituição acessível, inclusiva e sem fins lucrativos, que inspira descoberta, emoção, reflexão e pensamento crítico em torno do patrimônio material e imaterial. Ao serviço da sociedade e em parceria ativa com diversas comunidades, os museus investigam, colecionam, conservam, exibem, educam e comunicam. Os museus funcionam profissional e eticamente, promovendo a sustentabilidade e a equidade. (ICOM Brasil, 2020).

Entrementes, a definição de museu corrente no país, de acordo com o Estatuto de Museus (Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009 diz que:

Consideram-se museus, para efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. (BRASIL, 2009)

Definições estas que colocam as instituições museais em local distinto do que ocupa a escola regular, e toda rede básica de ensino. Ambos cumprem função educativa, porém com propósito e estratégias distintas. A escola com seu projeto político e pedagógico (PPP) e o museu com seu regimento próprio.

A meu ver, inspirado nas expectativas museais supramencionadas e naquilo que Alan Marcus, Jeremy Stoddard e Walter Woodward defenderam, os recursos e contextos museais são muito ricos para que professores promovam a compreensão sofisticada do passado, além de ajudar os(as) estudantes a desenvolverem “hábitos mentais de maneiras que não são facilmente duplicáveis em sala de aula” (2017, p.5).

Neste horizonte, é importante lembrar que as propostas de ensino baseadas em espaços não-formais devem bastar aos postulados de John Dewey, uma vez que o crescimento intelectual e o ato de reconstrução, defendidos pelo intelectual estadunidense, dependem invariavelmente da experiência - o que torna os museus e centros culturais espaços ideais para conhecer o mundo, investigar e compreender suas estruturas operativas (CASTLE, 2002, p.2-3).

Apesar disso, constata-se que não existe uma política educacional sistemática que seja pautada pelas visitas museais como parte *sine qua non* da formação cidadã e histórica. De fato, como apresentaram Adams e Millar, “em períodos de cortes educacionais, visitas [museais] são um dos primeiros ‘luxos’ a serem sacrificados, enquadradas como um conjunto de atividades periféricas com as quais uma equipe reduzida e os orçamentos não mais podem lidar” (1982, p.3). Outrossim, apesar da intenção dos professores em realizar atividades fora da escola, a ausência de guias dos museus e centros culturais, assim como de roteiros possíveis a partir das expectativas de aprendizagem normatizadas torna todo o processo mais artesanal e trabalhoso (ADAMS; MILLAR, 1982, p.3).

Conquanto pareça banal, a questão do roteiro de visitas é particularmente pertinente: Castle, ao descrever um estudo de caso no Canadá, demonstrou como mesmo quando o guia ou *script* de visitas a museus são pensados para atender as expectativas dos requisitos escolares (ou seja, o currículo), eles não ajudam a explorar a compreensão da história a partir de seus pressupostos disciplinares. A depender da instituição, interpretações objetivistas, oficiais e voltadas para a reprodução de conteúdos prosperam amplamente (2002, p.8-12).

No entanto, se considerarmos as práticas correntes da História e do Ensino de História, os espaços de aprendizagem não-formais deveriam ajudar os(as) educandos(as) a pensar de forma crítica as fontes, assim como as interpretações históricas mais abrangentes, uma vez que é possível dispor por exemplo de documentos de época contraditórios, ou ainda interrogar a forma com a qual as interpretações históricas foram apresentadas (MARCUS; STUDDARD; WOODWARD, 2017, p.5).

Diante disso, após apontarem as dificuldades do trabalho em espaços museais (falta de preparo dos professores, falta de preparo da equipe institucional, espaços pouco propícios para visitas de grandes grupos e visita livre e despropositada durante o tempo disponível), Adams e Millar (1982) propuseram um arranjo bastante pertinente que correlaciona materiais museais com formas de ensino-aprendizagem:

Quadro 1 - Correlação de materiais museus e formas de ensino-aprendizagem consideradas por Adams & Millar.

Materiais Museais	Formas de Ensino-Aprendizagem	Habilidades históricas
Objetos, réplicas originais	Observar, manusear, tocas	Visual e sensorial (cheiro, tato) - noção de cuidado
Pinturas, retratos (originais, réplicas ou slides)	Registros (anotações, questões, rascunhos)	Dedução, análise e síntese da evidência
Documentos, fotografias ou outros materiais arquivísticos	Ouvir e falar (aula, apresentação de slides, discussão em grupo)	Compreensão, avaliação e interpretação da evidência
Sítio, construções, configuração espacial, cultura material	Trabalho criativo (escrita, desenho e/ou pintura, criação de maquetes, atividades artísticas em geral)	Linguística, artística, tecnológica
Material de Aula adicional	Encenação, <i>reenactment</i> , simulação	Empática e imaginativa

Fonte - Adams & Millar (1982, adaptado).

Naturalmente, os elementos da primeira coluna não ficam restritos às formas de ensino-aprendizagem da mesma linha na coluna subsequente ou das habilidades históricas (na última coluna), sendo possível que objetos museais possibilitem simulações ou encenações e desenvolvam habilidades de interpretação das evidências, por exemplo (ADAMS; MILLAR, 1982, p.4). Seja como for, chamo atenção para duas questões: em primeiro lugar, a não casual semelhança entre os parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (seja nas escolhas verbais, seja nas habilidades dispensadas) e os modelos de Ensino de História praticados nos Estados Unidos, influenciados direta ou indiretamente pela Fundação Lemann como parte de uma complexa dinâmica econômica e de poder de instituições educacionais filantrópicas (TARLAU; MOELLER, 2019).

Seja como for, em segundo lugar, é interessante notar como as fotografias possibilitam que os(as) educandos(as) desenvolvam conjuntos de habilidades a partir de uma experiência fora de sala de aula e em um ambiente projetado para causar impressões distintas daquelas possíveis (ou mais facilmente alcançáveis) na esfera escolar. É igualmente notável a convergência delas com a proposta laboratorial para a aprendizagem histórica defendida por Menezes (1994), assim como das fotografias não como meio de reprodução, mas de construção de novos conhecimentos (MOLINA, 2007; STUDART, 2007; NASCIMENTO,

1998) de forma crítica a partir de uma múltipla projeção fotográfica da realidade cultural a qual nós pertencemos; e, enquanto componentes deste conjunto cultural, nem sempre percebemos claramente os elementos ocultos pela enganosa objetividade da captura fotográfica e suas possibilidades interpretativas variadas (KOSSOY, 2020; SILVA, 2010, TURAZZI, 2009; PAIVA, 2002).

Considerando o arranjo, vale ressaltar que não defendo que o museu ou centro cultural substitua a escola enquanto espaço formativo, mas pelo contrário, a partir deste entendimento do papel central que a escola possui no caráter formador, disciplinar e curricular, disponibilizar o museu como espaço complementar e fomentador dos aspectos trabalhados em sala de aula, sobretudo na disciplina de História.

É possível e desejável que, ambas as instituições caminhem juntas no que concerne à formulação de uma rotina que contemple aulas atividades, propostas metodológicas diversificadas que estimulem o aluno a buscar os museus como espaço complementar de seu aprendizado.

3.1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO

Igualmente importante é localizar nas diretrizes oficiais da educação, aqui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o ensino de História, os elementos que possibilitem e estimulem a incorporação do museu enquanto espaço não formal de educação, disponível e acessível para aprofundamentos de temáticas pedagógicas ou execução de atividades extracurriculares, a partir do programa educativo dos museus.

Acerca de visitas a exposições em museus os PCN's indicam:

Além de gratificante, é altamente instrutivo para professor e alunos o trabalho que envolva saídas da sala de aula ou mesmo da escola para visitar um museu (...). Estes momentos são geralmente lúdicos e representam oportunidades especiais para que todos se coloquem diante de situações diferentes, em atividades especiais de acesso a outros tipos de informação e de envolvimento com vivências sociais mais amplas da sociedade e do conhecimento humano. (BRASIL, 2001, p. 89)

Araújo (2022), propôs-se a estudar como a temática do patrimônio é introduzido e trabalhado na disciplina de História no Ensino Fundamental da BNCC e do Currículo de Pernambuco, lançado em 2019. Conforme Abud (2004, p.28), os currículos escolares no Brasil constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino,

refletindo posições e perspectivas políticas de um determinado momento histórico, revelando também seus objetivos e o papel no qual a educação deve cumprir.

Compreendemos, assim, que o patrimônio no Ensino de História aparece de maneira branda na BNCC e no Currículo de Pernambuco. Sendo assim, cabe aos professores trabalharem esses assuntos e seus conceitos em outros conteúdos da disciplina e/ou de maneira interdisciplinar com outras matérias (ARAÚJO, 2022, p. 54).

Conforme a autora:

Em relação ao patrimônio, a Base aborda nos objetos de conhecimento e nas habilidades apenas para o 3º e o 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, não aparecendo nos anos finais. O Currículo de Pernambuco (2019) cumpre esses requisitos mínimos, porém, amplia as discussões apenas para o 6º ano, alcançando ao menos uma série da segunda etapa do Fundamental (ARAÚJO, 2022, p. 53)

Uma breve visita ao portal de educação da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE) apresenta-nos que o documento foi construído em parceria com a União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), com amplo debate de professores das escolas estaduais e municipais que ofertam o ensino médio, além de professores das instituições de ensino superior públicas do Estado, Conselho Estadual de Educação, entre outros.

Quanto à Formação Geral Básica (FGB), o organizador curricular para a área de História aponta as habilidades de área da BNCC, habilidades específicas dos componentes e os objetivos de conhecimento⁹. No 4º bimestre do 1º ano do Ensino Médio, por exemplo, desponta a seguinte habilidade específica: *“compreender o significado histórico dos patrimônios culturais materiais e imateriais e sua função identitária na construção de diferentes grupos em variados tempos e espaços, destacando o patrimônio cultural material e imaterial de Pernambuco”*. Como é possível constatar, não há menção a nenhum bem cultural, material ou imaterial do Estado, nem a título de exemplo, o que pode criar dificuldades ou até mesmo ignorar patrimônios invisíveis, invisibilizados, marginalizados etc. Além disso, esta habilidade está vinculada aos povos indígenas do Brasil e de Pernambuco como objeto de conhecimento, citando também sociedades pré-colombianas na América e a África até o século XVI.

Consequentemente, a meu ver, a habilidade desejada que o aluno desenvolva uma compreensão da educação patrimonial está descontextualizada historicamente no que

⁹ SEE-PE, 2024.

concerne ao conteúdo da disciplina para o qual o assunto será trabalhado. Seria mister fornecer temáticas da cultura local, o patrimônio constituído, exemplos de identidades pernambucanas numa perspectiva contemporânea, demonstrando que estes grupos existem e resistem, incorporando novas linguagens e aspectos do mundo atual, sem esquecer suas tradições.

Os exemplos poderiam partir inclusive de propostas de cunho regional e local, isto é, não circunscrito ao horizonte da Região Metropolitana do Recife ou ao Frevo, que constitui o objetivo desta pesquisa. Alguns exemplos apenas do escopo musical são a banda de Pífanos de Caruaru, que experimenta arranjos do Jazz, o Maracatu de Baque Solto da Zona da Mata Canavieira, ou ainda a ciranda de Lia de Itamaracá, que já é presença marcante em festivais de *World Music* pela Europa - entre outros movimentos que podem trazer a luz do diálogo constante que há entre as expressões culturais.

Por outro lado, o amplo debate citado na construção deste documento parece não ter atentado para a necessidade de inserir as riquezas culturais que constituem o patrimônio estadual nas diretrizes para o ensino. Não encontramos o Frevo elencado como objeto de estudo, ou mesmo na condição de ferramenta pedagógica.

Entrementes, há também itinerários formativos e os portfólios das trilhas, sugeridas para cada área do conhecimento. Nas Ciências Humanas, a seu tempo, oferece as seguintes trilhas: Desenvolvimento social e sustentabilidade; Direitos humanos e participação social; Identidades e expressividades; Saúde coletiva e qualidade de vida, entre outros. Nenhum deles cita diretamente a utilização do patrimônio, do museu ou das manifestações da cultura popular, a exemplo do Frevo, como possibilidades.

Considerando o escopo específico dos materiais disponíveis ao docentes da Educação Básica do Estado de Pernambuco, nota-se que há muito conteúdo a ser explorado pelos professores, como os Materiais de Apoio à Ação Docente, os painéis informativos das Unidades Curriculares e as novas oportunidades de aprendizagem; para cada um desses itens, abundam roteiros pedagógicos, similares aos planos de aula, mas com propostas nas mais distintas áreas do conhecimento, são disponibilizados para complemento de formação e carga horária nas unidades de ensino.

No âmbito desta dissertação, cito o portfólio da Trilha: *Diversidade Cultural e Territórios*, que fornece a seguinte proposta:

Abordar os conteúdos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e das Linguagens e suas Tecnologias, agregando conhecimentos das duas áreas,

considerando elementos importantes presentes no cotidiano da sociedade, sobretudo das juventudes, que problematizados, discutidos, postos em reflexão e reconstruídos, buscam provocar nova prática social” (PERNAMBUCO, 2020, p.5)

Com a quantidade de propostas de abordagens e temáticas sugeridas, o excesso, ao nosso entender, é prejudicial e possibilita ao professor encontrar meios alternativos e temas outros que façam mais sentido de acordo com a realidade em que a escola e comunidade escolar estejam inseridos.

Como material de apoio, o Currículo pernambucano lançou o Caderno de Orientações Metodológicas para o ensino de História do Fundamental (2019). Nele há algumas sugestões de como abordar alguns conteúdos. Através dele, percebemos que, mesmo que não haja explicitamente o patrimônio definido nas habilidades, é possível trabalhá-lo em outros anos. Cabe ao professor ampliar os conceitos e seus objetos de estudo. (ARAÚJO, 2022, p. 51)

Para além dos documentos orientadores e normativos, é importante lembrar que as visitas a espaços educacionais não-formais são cercadas de expectativas e desejos por parte dos alunos; conseqüentemente, a visita ao museu é o momento ideal para pôr em prática algumas atividades que, à luz do exposto por Marcus, Stoddard e Woodward (2017), a sala de aula, conquanto manifeste inúmeras qualidades e possibilidades, pode engessar certas experiências de aprendizagens. Ademais, conforme, Adams & Millar (1982), é possível considerar diferentes formas de ensino-aprendizagem e um profícuo conjunto de habilidades históricas a serem desenvolvidos pelos(as) educandos(as) a partir dessa experiência museal..

Adams & Millar (1982) também sinalizaram que, na contramão dessa e de outras propostas, a visita não pode ser encarada ou tratada como um mero passeio turístico livre e não articulado com expectativas educacionais. Sendo assim, um diálogo prévio com a instituição a ser visitada, roteiro com perguntas e atividades a serem executadas durante e após a visita podem ser estratégias para se evitar a utilização do museu apenas como espaço para registros fotográficos individuais e contemplação turística. Segundo o *Guia Básico da Educação Patrimonial*, publicado pelo IPHAN, esta metodologia envolve

um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto

destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (IPHAN, 1999, p. 4)

O documento afirma que a metodologia específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, monumentos, sítios arqueológicos, paisagens naturais, centro históricos urbanos, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, tecnologias e saberes populares, ou qualquer outra expressão resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente.

Diante do Ensino de História, a Educação Patrimonial viabiliza a formação de indivíduos capazes de conhecer a sua própria história cultural (TEIXEIRA, 2008).

Ao trabalharmos questões referentes ao patrimônio no ambiente escolar, estamos oferecendo subsídios para a construção do conhecimento e da valorização e preservação desses bens culturais, sejam eles materiais, imateriais, naturais ou construídos. Ações educativas nesse sentido são importantes na medida em que os indivíduos precisam, para se reconhecerem e se diferenciarem de outros, de um “espelho” onde seja possível ver a própria vida, a própria cultura, a própria história e as próprias práticas e, com isso, construir a sua memória afetiva e sua identidade cultural. (TEIXEIRA, 2008, p. 206).

Diante disso, o trabalho de Azevedo (2010) propõe formas de utilização de museus como espaços de ensino-aprendizagem em História, sugerindo possibilidades de trabalho, tendo em vista uma educação patrimonial materializada com a parceria entre escola e museu, estimulando nos alunos o senso de preservação da memória social coletiva, como condição indispensável à construção de uma identidade nacional plural.

Os museus são instituições comunicacionais e educativas. Transmitem mensagens. Educam por meio da sua cultura material. Possuem como traço comum a ação educativa, mesmo ao assumir uma postura tradicional no trato com o patrimônio. O professor precisa estar atento a tal postura do museu e considerá-lo no momento de planejar suas atividades docentes que envolvam a observação e a investigação de objetos patrimoniais guardados em museus. (AZEVEDO, 2010, p. 311)

Fica identificada, portanto, a importância de se trabalhar a metodologia da educação patrimonial, a visita a museus e as atividades que envolvam os alunos com as propostas existentes nos educativos museais. Os documentos normativos, a despeito de não inserirem de forma direta o patrimônio cultural imaterial, como o Frevo, em suas diretrizes, apontam para possibilidades transversais de se trabalhar tais propostas. Museus, escolas, pontos de

cultura diversos e distintos que apresentam novos meios para uma aprendizagem dinâmica e saudável, em respeito a toda diversidade existente.

3.2 APRENDENDO HISTÓRIA NO MUSEU: BALANÇO TEÓRICO E AÇÕES EDUCATIVAS NO PAÇO DO FREVO

Em seu livro *A danação do objeto: o museu no Ensino de História*, Francisco Ramos (2004) reflete sobre os desafios do ensino de história em ambientes não-formais de educação. Sendo assim, a partir de sua experiência no Museu do Ceará, Ramos pensa a aventura da aprendizagem da escrita e da leitura no Ensino de História, potencializada pela diversidade de registros humanos produzidos e apropriados pelos sujeitos em sua vivência e prática social.

Para assumir seu caráter educativo, o museu coloca-se, então, como o lugar onde os objetos são expostos para compor um argumento crítico. Mas só isso não basta. Torna-se necessário desenvolver programas com o intuito de sensibilizar os visitantes para uma maior interação com o museu. Não se trata da simples “formação de platéia”, a valorização do museu como forma de criar “cultura mais refinada”. Antes de tudo, objetiva-se o incremento de uma educação mais profunda, envolvida com a percepção mais crítica sobre o mundo do qual fazemos parte e sobre o qual devemos atuar de modo mais reflexivo.” (RAMOS, 2004, p. 21)

Neste horizonte, os debates atualmente sobre o papel educativo do museu afirmam que o objetivo não é mais a celebração de personagens ou a classificação enciclopédica da natureza, e sim a reflexão crítica. De acordo com Ramos (2004), para assumir este caráter educativo, o museu coloca-se como o lugar onde os objetos são expostos para compor um argumento crítico, sendo necessário desenvolver programas que tenham o intuito de sensibilizar os visitantes para uma maior interação com o museu. Notadamente, os museus desempenham um papel fundamental no Ensino de História, oferecendo uma experiência educacional rica e envolvente que complementa o aprendizado em sala de aula. É no museu que os objetos e os próprios eventos históricos ou aspectos de uma cultura são colocados em contexto, proporcionando uma visão mais ampla e compreensível deste passado.

O aprendizado é mais amplo e envolvente, por meio de tecnologias, realidade aumentada, objetos interativos que possibilitam uma educação visual e imersiva em alguns aspectos, como numa vivência experimental de frevo que pode ser realizada ao final de uma visita. Pensando sobre a importância do museu na educação e no Ensino de História, Verde e Martins (2020) afirmam que o mesmo não pode ser visto apenas de forma apreciativa e muito

menos serem direcionados a especialistas como arqueólogos e museólogos (CANCLINI, 1997).

Assim, a relação entre educação e museu caracteriza-se, principalmente na sociedade contemporânea, como forma social que amplia as capacidades humanas para que se reconheça que nos museus os significados são produzidos pela construção de forma de poder, experiências, identidades e memórias que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural. O professor de História, ao optar pelo museu como metodologia de ensino, deve estar atento a alguns aspectos que antecedem o trabalho em sala de aula, como: planejamento, concepções sobre poder e Estado, ideologias, compreendendo a importância da memória para o entendimento do processo histórico, possibilitando ao aluno a capacidade histórica crítico-reflexiva de pesquisa e produção de seu próprio conhecimento. (VERDE, MARTINS, 2020, p. 652)

De modo complementar, Coelho (2009) caracteriza os museus como espaços de produção, educação e divulgação do conhecimento, sendo um espaço particular de ensino, diferente da escola. A autora analisa a produção do discurso expositivo e suas possibilidades pedagógicas a partir do objeto museal.

Entre as instituições de ensino e os museus existem múltiplas formas de cooperação e de intenção baseados em casos e modelos diversos de ação educativa propostas pelas duas instituições e, na medida em que o impacto das ações educativas dos museus não é único nem homogêneo, é importante entender quais as possibilidades e especificidades possíveis dessa ação educativa e qual a inserção destas em outros meios que não o museológico (COELHO, 2009, p. 5).

Considerado como um ponto-chave para se estabelecer uma consciência histórica, da memória e da identidade de forma relevante, o trabalho educativo realizado dentro do museu é um caminho viável para dirimir essa falta de consciência. Para Coelho (p. 26), deve-se aproveitar o espaço e o público que frequenta o museu, sejam escolas ou visitantes comuns, para junto deles efetivar projetos educacionais estruturados e alinhados com expectativas de ensino-aprendizagem que ao mesmo tempo desmistifiquem visões arcaicas a respeito do museu e o transforme em um espaço de socialização e construção de conhecimento.

Como o conjunto das Ciências Humanas no Ensino Fundamental deve ser orientado visando a formação de sujeitos críticos e autônomos, solidários e orientados por um bem comum, Ramos (2019) entende que o Ensino de História estaria associado ao estímulo à capacidade de perceber a diversidade de culturas e histórias ao longo do tempo. Seu trabalho buscou mobilizar diferentes conhecimentos a partir de suportes diferenciados

(textos, imagens, vídeos, objetos interativos ou toda sorte de acervo) para se produzir um conhecimento específico do patrimônio musealizado.

Deve-se novamente ressaltar a necessidade de compreender os museus como espaços que produzem um conhecimento específico, e portanto, as exposições não devem ser abordadas unicamente como “ilustração” do conteúdo visto em sala, mas problematizadas quando retomadas em sala, apontando por vezes também, as disparidades entre narrativas, estabelecendo comparações e realizando interpretações. (RAMOS, 2019, p.124).

Também confirmando o potencial pedagógico dos museus no ensino de História na educação básica, Guedes, Correia e Queiroz (2024) revelam que a interseção entre educação museal e ensino de História possui vasto potencial educacional, exigindo uma abordagem interdisciplinar para sustentar estratégias diversificadas de ensino. A relação direta com os objetos e exposições nos museus proporciona uma aprendizagem sensorial e prática, fomentando a curiosidade e a reflexão crítica, além de estimular o desenvolvimento de cidadãos culturalmente conscientes.

Neste tocante, no âmbito do ensino escolar de História, os museus se constituem enquanto potenciais fontes históricas (trata-se de conceber o museu como documento histórico) as quais, orientadas por uma metodologia adequada, oportunizam que os estudantes desenvolvam habilidades de compreensão sobre as dinâmicas das ações humanas no espaço-tempo, além de possibilitarem a abordagem de questões relativas a memórias coletivas, identidades, alteridade e interesses políticos, econômicos, ideológicos que envolvem os perfis dos museus e a escolha de seus acervos. (GUEDES *et al.*, 2024, p.15)

Partindo para o local-objeto desta pesquisa, foi possível identificar esforços convergentes com as reflexões aqui apontadas. De fato, no Paço do Frevo existem ações como as “Doses de Frevo” que consistem em visitas rápidas mediadas para público espontâneo, sem a necessidade de um agendamento prévio - como usualmente ocorre em visitas escolares. Este tipo de ação ocorre em dias específicos e geralmente atraem um público interessado em explorar com mais afinco os ambientes expositivos.

Durante as “Doses”, o visitante é convidado de forma mais rápida e intuitiva a percorrer os espaços expositivos do Paço do Frevo. São aproximadamente 40 minutos de mediação, nos quais o público espontâneo, formado em sua maioria por turistas nacionais e visitantes locais, experimentam o Frevo em sua teoria por meio dos vídeos, instalações, objetos e fotografias ali exibidas.

A meu ver, com os devidos ajustes, os itinerários iconográficos podem também ser utilizados e incorporados neste tipo de visita. Com o olhar mais atento deste público adulto é possível abordar temáticas da História da cidade do Recife, por exemplo, a partir dos conjuntos fotográficos disponibilizados no acervo do Paço. Reafirmo aqui, entretanto, que os itinerários propostos nesta pesquisa foram planejados para uma melhor aprendizagem histórica por parte dos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Considerando este público específico, vale mencionar o programa institucional intitulado “Passo a Paço”, que é voltado para professores das redes de ensino pública e privada, estudantes de cursos de licenciaturas e demais interessados nas temáticas que envolvem o Frevo e processos pedagógicos de formação. Ao longo do ano ocorrem seis encontros, nos quais são debatidos temas convergentes com a proposta deste museu. Estes momentos contam com convidados que compõem a comunidade do frevo, pesquisadores, artistas e outros agentes ligados ao horizonte desta manifestação cultural. Para fins demonstrativos, nestes encontros já foram discutidos temas como “Frevo e democracia”, “Metodologias para público infantil”, “Artes visuais no Frevo” etc. Naturalmente, são ações que visam o fomento do público e a ampliação da atuação do educativo do museu junto aos parceiros da instituição.

Por sua vez, o “Passo a Paço” (PAP) é o momento de maior proximidade do educativo do museu para com um de seus públicos-alvo, isto é, os professores da rede básica de ensino. Nestes encontros, os educadores são convidados a debater temas diversos a partir de eixos norteadores elencados no planejamento anual - sempre com enfoque no Frevo e suas possibilidades de aproveitamento pedagógico. Os encontros já estão em seu sétimo ano de realização, entre formatos virtual e presencial, gerando publicações com os planos de aula propostos em cada edição, disponíveis para consulta e distribuição no Centro de Documentação e Memória (Cedoc) do Paço do Frevo e em formato pdf para os interessados em aplicar as propostas em sala de aula.

As visitas agendadas ao Paço do Frevo ocorrem ao longo de todo o ano, com demanda contínua e de acordo com o calendário escolar. O setor educativo do museu é responsável pela organização, planejamento e execução das mediações, sempre um educador ficando responsável por um grupo.

Os grupos atendidos podem ser de até 50 estudantes, sendo este número dividido por dois educadores, para que o máximo de alunos atendidos por educador seja de 25. A

mediação ocorre em todos os espaços expositivos disponíveis para visitação, o que pode incluir salas com exposições temporárias ou itinerantes.¹⁰

Algumas das visitas também utilizam o Centro de Documentação do Paço do Frevo como local de conversas onde é possível falar sobre as ações de salvaguarda, memória e fruição do frevo como elemento indutor das pesquisas. No local também é possível visualizar uma série de fotografias das décadas de 1940 e 1950 exibindo o “fervo” do centro do Recife nesse período.

Existem eixos temáticos que podem ser escolhidos previamente para serem abordados durante a mediação, quais sejam: história do frevo, elas são frevo, territórios e agremiações, frevo e patrimônio. Para cada um desses eixos é realizado um percurso com enfoque maior na temática selecionada, muitas vezes em consonância com o que está se trabalhando em sala de aula com os alunos.

Para tanto, reforçamos sempre a importância do diálogo entre escola e museu no período anterior à realização das visitas. É fundamental para otimização da proposta entender como os alunos foram introduzidos sobre o que irão encontrar naquele museu, ou mesmo se os professores vêm trabalhando eixos temáticos que ensejaram a visita.

Existem escolas que já vêm falando sobre o frevo, o carnaval, a cidade do Recife e que enxergam no Paço do Frevo uma oportunidade de abordar aspectos diversos dos trabalhados em sala de aula, por meio da observação das fotografias na exposição, escuta de músicas do repertório carnavalesco, exibição de vídeo danças ou documentários sobre a manifestação da cultura popular a partir do Frevo pernambucano.

Por outro lado, também ocorre de a escola não optar por um dos roteiros existentes, ou não estar trabalhando temas da cultura local naquele momento, mas ainda assim interessar-se por conhecer a história do Frevo, sua dinâmica e detalhes outros que durante a mediação podem ser chamados para compor o diálogo, fundamental nos grupos escolares.

A visita geralmente é iniciada pelo térreo, onde atualmente está em mostra a exposição “Frevo vivo”. Sua estreia ocorreu em 2022, ano comemorativo da renovação do título do Frevo como patrimônio cultural imaterial da humanidade, concedido pela Unesco dez anos antes, em 2012.

De caráter bastante interativo, a exposição conta com elementos de som, como fones de ouvido que compõem a “Cartografia Sonora do Frevo”, uma videodança da artista Inaê

¹⁰ No momento de escrita deste trabalho além da exposição “Frevo Vivo” que ocupa o piso térreo do museu, estão em cartaz a exposição itinerante “Favela em Fluxo”, em parceria com o Museu das Favelas (SP) e a exposição de longa duração “Ciclo do Carnaval”, no terceiro andar do museu.

Silva, denominada “Todo mundo freva”, luzes vibrantes, frevo tocando freneticamente no espaço expositivo, além de uma escultura em formato de coração, do artista Alexandre Almeida, composta por instrumentos de sopro de uma orquestra de frevo, que, em constante ebulição, bate a cada segundo, como se fosse um coração pulsando ao mesmo tempo que o surdo comanda a marcha frevo em batidas binárias (“tum-dum, tum-dum, tum-dum...”).

Figura 5 - Aspecto de uma das salas da exposição Frevo Vivo, no térreo do Paço do Frevo.



Fonte - Acervo pessoal do autor (2024)

Ainda em relação ao público no museu, Francisco Ramos destaca a importância para a preparação e envolvimento entre o que é dado à visão e quem vê, no intuito de sensibilizar à linguagem museológica aquele que vai ver. Os objetos e artefatos de uma exposição compõem a narrativa museal e é a partir destes que podemos propor possibilidades argumentativas e explicação para determinado assunto. Ramos também recorre ao entendimento dos museus no conceito das “instituições argumentativas”:

Mais do que em discursos museais, eu falaria em argumentos museais. Os museus, a meu ver, e não só os museus, mas as ciências humanas também, e não só as ciências humanas, a filosofia também, nós todos no dia a dia somos seres fundamentalmente argumentativos, persuasivos, o que é uma maneira de dizer que somos seres sedutores. Pretendemos cativar para nossas ideias, nosso ponto de vista, nossa causa, nosso programa, nosso partido, nossa religião, nossa mercadoria, nosso produto, nossa empresa, nossa pátria, nossa causa política, enfim, o tempo todo estamos não simplesmente nominando coisas - água, água, copo, copo, caneta, caneta, não importa - , nós não estamos dizendo às crianças ‘pedra’, ‘lago’, ‘árvore’,

mas ‘não suba na pedra’, ‘não meta o pé no lago’. (PESSANHA, 1996, p. 33).

Fora do ambiente escolar os museus são ambientes com privilegiada relação com o patrimônio cultural. Para cumprir seus objetivos e funções sociais a escola precisa fazer-se presente no espaço museal, integralizando o processo educativo a partir das temáticas transversais abordadas no museu.

Destaca-se, portanto, a função educativa do museu, como local de produção e difusão do conhecimento. Também como espaço não-formal de aprendizagem, onde, para além da escola, é um local de complemento das atividades pedagógicas tradicionais. Prática e teoria se encontram no espaço do museu, onde a partir de diferentes artefatos visuais dialoga-se sobre os mais variados temas, sob distintos pontos de vista e perspectivas.

É neste sentido também que propomos o uso dos itinerários iconográficos como mais uma ferramenta metodológica para o reforço da aprendizagem histórica sobretudo, mas também para que temas da cultura popular, da sociabilidade na cidade, do trabalho nas agremiações, das fantasias, concursos e festas se façam presentes no dia a dia escolar, de modo a estimular o interesse do aluno em se apropriar de seu universo cultural na localidade.

Como já apontado no capítulo inicial, a visita ao museu deve proporcionar uma aprendizagem prazerosa e ao mesmo tempo espontânea. É lugar de perguntas, às vezes sem respostas imediatas, prontas para satisfazer o ego do questionamento. O museu, sua linguagem expositiva possibilita nos permitir a experimentar, e, no caso do Frevo, é assim mesmo, com improvisos e movimentos instigantes que os passos vão se sobrepondo para compor a coreografia desejada.

4. O PAÇO DO FREVO E OS ITINERÁRIOS ICONOGRÁFICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A possibilidade de criar itinerários formativos a partir da exposição de longa duração “O ciclo do carnaval” surge da minha experiência como educador no museu, aliada a observação do percurso dos visitantes, as perguntas que ressoam em meio a grupos de estudantes e conversas com professores e colegas de trabalho. Também o potencial imagético do conjunto expográfico, sua sistematização para o Ensino de História e novas possibilidades pedagógicas para uso no cotidiano do museu conferem uma boa oportunidade para esta formação.

Sempre enxerguei aquelas mais de 300 fotografias expostas no terceiro andar do Paço do Frevo em blocos. E elas de fato estão dispostas em blocos temáticos, no entanto, pelo quantitativo de fotografias é difícil delimitar com exatidão onde se inicia e finaliza cada uma das partes temáticas. Neste sentido, pretendemos sistematizar de maneira visual parte das fotografias da exposição, elencando temas do currículo escolar que podem ser tratados na explicação dos conteúdos expostos, seja para pensar em determinado contexto, seja ao fomentar novos debates no decorrer do processo.

Os itinerários serão pensados em conjunto com as imagens temáticas da exposição. As imagens estão expostas em blocos temáticos, compostos de seis ou mais imagens, a depender da temática abordada. Para nossa proposta podemos utilizar as fotografias de todo um bloco temático ou também selecionar parte das imagens para conduzir conteúdos a serem melhor explicados no percurso.

O trabalho comandado pelo professor Dr. Jezulino Lúcio Mendes Braga (UFMG) foi utilizado de modelo metodológico para a proposta dos itinerários iconográficos no Paço do Frevo. Braga partiu do trabalho junto ao Museu Regional do Sul de Minas e a cidade de Campanha-MG, considerando ambientes de debate e a interpretação da história local por meio da cultura material.

O projeto de pesquisa e extensão intitulou-se “Itinerários e visões da cidade: educação para o patrimônio nas relações com narrativas visuais da história”. Segundo Braga, (2016, p. 198) as atividades elaboradas tiveram como objetivo introduzir pontos-chaves sobre o patrimônio, usos do passado, construção de narrativas, conceito de cultura e principalmente o uso dos museus e espaço urbano para o ensino e aprendizagem de história.

Metodologicamente, as visitas mediadas foram realizadas ao museu e a alguns bens tombados no espaço urbano, buscando uma ressignificação da visão de história e a relação com a memória, potencializando a discussão sobre a narrativa pública da história da cidade proposta pelo museu.

Braga e sua equipe partiram do pressuposto de que a cidade é também um espaço educador, e, constitui-se propício para educação sensível, com potencial para a problematização de conteúdos da disciplina História, o que também é claramente válido para o museu, ainda que considerado um espaço “não-formal” para educação. Segundo o autor, na cidade (em nosso caso nos museus) os professores podem:

Compreender as relações humanas na cidade como uma esfera educacional ampliada que se processa na heterogeneidade de espaços sociais praticados. A realidade acentua o movimento de redes sociais que geram contextos e acontecimentos educativos, em simultaneidade com as ações de instâncias educativas tradicionais como as relacionadas com as famílias e instituições escolares. As atividades desenvolvidas no tempo livre e lazer são exemplos de práticas sociais que não são, necessariamente, vividas em contextos institucionais concebidos para educar. O processo formativo ocorre através de inúmeras práticas que se dão entre continuidade e a descontinuidade, a previsibilidade e aleatoriedade, a homogeneidade e heterogeneidade, ou seja, no próprio movimento da vida e da práxis social. (CARRANO, 1999 apud MIRANDA & SIMAN, 2013).

Esta mesma educação sensível citada pelo autor pode ser notada nas visitas ao Paço do Frevo, seja em contexto escolar, seja em passeios essencialmente turísticos. A percepção geral é de que o visitante, ao entrar em contato com o conteúdo expositivo, ativa lugares, sensações e desejos a partir da memória afetiva que é despertada no decorrer do percurso.

Ainda no que concerne à proposta metodológica deste trabalho, também baseamos nossos itinerários iconográficos à proposta de leitura/análise de imagens que pode ser utilizada em diferentes áreas de conhecimento, formulada por Josie Agatha Parrilha Silva e Marcos Cesar Danhoni Neves (2020), denominada “Leitura de imagem interdisciplinar - LI²”, pensada para ser aplicada por professores e pesquisadores que trabalham com imagens.

Para os autores, o distanciamento entre as áreas de arte e ciência em relação à imagem acaba empobrecendo o uso imagético no contexto educacional, com isso propõe-se, por meio da análise de imagens, aproximar estudos como forma de enriquecimento das duas áreas.

Pensada para ser aplicada por professores e pesquisadores que trabalham com imagens, a Leitura de Imagem Interdisciplinar (LI²) é uma proposta de leitura/análise de imagem para ser utilizada em diferentes áreas de conhecimento, visto que a imagem possui uma infinidade de significações e decifrá-las exige análise detalhada (ou interdisciplinar),

conforme os autores. Resumidamente, a ideia é executar a interpretação imagética em quatro passos: análise da forma; análise do conteúdo; análise das relações que envolvem a imagem (autor versus contexto versus leitor); análise interpretativa do leitor.¹¹

Um dos pontos de partida para se elaborar os itinerários iconográficos foi uma imagem específica integrante da exposição Ciclo do Carnaval: no conjunto expositivo de mais de 300 imagens da festa, chama a atenção uma intervenção educativa ocorrida em novembro de 2020. Com uma tarja informativa com o texto “Discriminação não é fantasia” a equipe de educação do Paço do Frevo aplicou este adesivo informativo sobre uma fotografia que apresenta três mulheres fantasiadas, com o rosto pintado de tinta preta, as chamadas “Black Faces”.

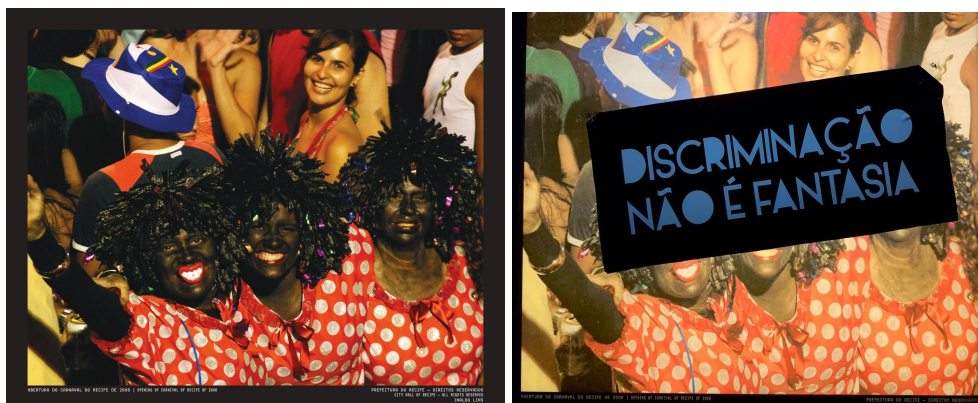
Em diálogo interno e externo, e sintonizado com os acontecimentos do movimento “Black Lives Matter¹²”, além do contexto do mês da Consciência Negra no Brasil, a equipe de Educação optou por posicionar-se contra qualquer tipo de violência simbólica, estigmatização e estereótipos que recaem estruturalmente sobre a representatividade negra em diferentes espaços culturais.

A imagem desde então é uma das mais visualizadas e questionadas pelos visitantes na exposição. Via de regra, reafirmando a necessidade de ações como esta, demonstrando até onde pode ir o limite da descontração com a fantasia; outras vezes, causando incômodo por uma suposta intervenção “autoritária” por parte do museu. Para além da polêmica que a imagem aguça, a nosso ver, importa mais a possibilidade de levantar temas associados como o racismo estrutural, o debate acerca dos movimentos sociais, a violência simbólica e também temas do contexto festivo como as fantasias, os símbolos por trás de cada elemento, contextos sociais do carnaval, entre outras subjetividades.

Figura 6 - Black Faces no carnaval do Recife/Intervenção educativa no Paço do Frevo.

¹¹ Para uma apresentação melhor dos estudos e discussão desta metodologia, ver: “Leitura de imagens: reflexões e possibilidades teórico-práticas” (Silva; Neves, 2016).

¹² Movimento que denuncia a violência policial e o racismo desde 2013, criado nos EUA, internacionalizou o debate acerca do tema após o assassinato de George Floyd pela polícia americana. Mais informações em: <<https://blacklivesmatter.com/>>



Fonte - Paço do Frevo (2024). (Foto: Prefeitura do Recife, 2008).

Temáticas estas que foram ponto de partida também para identificarmos a possibilidade de criar roteiros temáticos a partir das imagens fotográficas, em formato de itinerários a serem apresentados no decorrer de uma mediação escolar, por exemplo. Em artigo na Revista Discente de História da Universidade Federal do Acre, Alana Herculano e Kennedy Alves discutem o *Black Face* no carnaval brasileiro e a legitimação do racismo recreativo. Presente e velado durante o período carnavalesco, incutido no uso de fantasias preconceituosas e “marchinhas” que ofendem a identidade negra, este tipo de racismo faz-se presente de forma normalizada em uma sociedade que visa manter as engrenagens coloniais, legitimando estereótipos. Diante disso,

É necessária a implementação de medidas que combatam práticas que legitimem o racismo recreativo, sendo imprescindível, ainda, a efetivação de uma educação antirracista que contribua para a articulação de uma sociedade que não perpetue diferenças e preconceitos causadores de humilhações e traumas. (HERCULANO; ALVES, p. 4, 2020).

A fotografia é apenas um elemento na complexa construção simbólica na qual o objeto é inserido no museu (BRAGA, 2016). Citando Greenblatt (1993), Jezulino Braga apresenta dois conceitos a serem considerados no processo de assimilação ou observações dos objetos (imagens, fotografias, elementos interativos) no museu, a saber, *ressonância* e *encantamento*.

Para o mesmo, será mais fácil apreendê-los examinando a maneira como nossa cultura apresenta para si mesma; não seriam os vestígios textuais de seu passado, mas os vestígios visuais e materiais que dele sobrevivem, pois estes últimos estão colocados em exibição em galerias e museus projetados especificamente para este fim.

Por ressonância entendo o poder do objeto exibido de alcançar um mundo maior além de seus limites formais, de evocarem que os vê as forças culturais complexas e dinâmicas das quais emergiu e das quais pode ser considerado pelo espectador como uma metáfora ou simples sinédoque. Por encantamento entendo o poder do objeto exibido de pregar o espectador em seu lugar, de transmitir um sentimento arrebatador de unicidade, de evocar uma atenção exaltada (GREENBLAT, 1991, p.250).

Concordando com os autores, no uso educativo, tanto a cidade como o museu apresentam-se como palimpsestos no qual camadas temporais estão escritas e podem ser reveladas, imaginadas e ressignificadas por professores e estudantes. O currículo escolar de história, em sua transposição para aplicação no museu, é local privilegiado para reflexão sobre permanências e mudanças, usos políticos do passado, narrativas públicas, salvaguarda e reflexões sobre memórias, por exemplo.

Ademais, a temática da religiosidade nas agremiações do frevo também atravessa o conteúdo expositivo. O território destas agremiações nas cidades do Recife e de Olinda desperta o interesse e nos possibilita acionar os itinerários iconográficos a partir das imagens abaixo:

Figura 7 - Interior da sede do Clube Carnavalesco Misto Arrasta Tudo de Beberibe.



Fonte - Paço do Frevo (2024). Foto: Bruno Veiga/Paço do Frevo (2011).

As sedes das agremiações, assim como seus estandartes, hinos e integrantes compõem o patrimônio maior destas instituições, algumas mais que centenárias. Nas imagens percebemos os locais onde estão instaladas, os símbolos e troféus mantidos em salvaguarda demonstrando o valor e as glórias alcançadas ao longo dos carnavais.

Nesse trânsito entre o sagrado e o profano, o carnaval do Recife configura-se em torno de um misticismo que particulariza de modo especial a geografia da festa. Os espaços públicos parecem constituir verdadeiros prolongamentos das casas sagradas, permitindo que símbolos da cultura religiosa afro descendente invadam o território da folia através das manifestações artísticas, que as incorporam e disponibilizam para grupos sociais mais amplos, isto é, os foliões, independentemente do seu sentido religioso. Dessa forma, ao transitar entre os dois universos, seus participantes expressam esse intercâmbio por meio de linguagens que em geral expressam-se pelo uso musical, coreográfico e estético de inspiração comum. Essa inter-relação entre o Carnaval e as religiões afro-brasileiras é identificada em grande parte das agremiações carnavalescas fundadas nos subúrbios da cidade pela classe trabalhadora. (SANTOS, 2010, p. 163)

A sensibilidade situa-se no campo da criatividade, da imaginação e da leitura que fazemos de nossas relações com as coisas e na partilha com outros em nosso universo relacional. A prática sensível da educação no contexto do museu, a partir dos itinerários propostos desperta para olhares diversos, que, partilhados, contribuem com um melhor ensino aprendizagem.

A educação das sensibilidades é um processo de conferir atenção a nossos fenômenos estésicos e estéticos, que reconheça o fundamento sensível da existência humana propiciando seu desenvolvimento. Orientado por pressupostos de educação sensível, o educador pode criar oportunidades de formação que ampliem a convivência, desenvolvam a criticidade e a sensibilidade, de modo que o sensível e o inteligível se complementem. (BRAGA, 2016, p.196).

O processo de elaboração dos itinerários envolve observação, afetividades, trocas e percursos práticos, alinhadas às atividades formativas do museu. Pretende-se com a pesquisa contribuir com o processo formativo, disponibilizando para professores e para o setor educativo do Paço do Frevo, um material que possibilite esta prática, alçando a novas percepções do espaço expositivo, explorando potencialidades e gerando novos desafios no dia a dia das mediações.

Temáticas como patrimônio, memória, história das agremiações, história do Recife, territórios festivos, fantasias e adereços, concursos carnavalescos, movimentos sociais, o carnaval ao longo dos anos, entre outros podem ser chamados ao debate, não ilustrados com

as imagens, mas atravessados pelos sentimentos que as mesmas despertam e podem atingir diferentes lugares no interior de cada pessoa.

4.1 ITINERÁRIOS ICONOGRÁFICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

O termo “Itinerário Iconográfico” sugere um percurso ou roteiro que segue uma sequência de imagens ou ícones com o intuito de descrever uma história, apontar uma narrativa visual ou mesmo traduzir uma mensagem específica. Por meio de uma série de representações visuais podem ser guiados alunos, visitantes e observadores comuns em contextos artísticos, culturais e, em nosso caso, educacionais.

Neste contexto, o itinerário pode ser utilizado para orientar alunos através de uma exposição no museu, destacando elementos específicos e proporcionando informações por trás de seu significado, contexto histórico ou características artísticas, oferecendo uma abordagem mais visual e prazerosa para o aprendizado, tudo isso a partir do acervo expositivo disponível no museu.

O itinerário pode ser desenvolvido para examinar a evolução ou mesmo a interconexão de temas, símbolos e estilos ao longo de um período específico na história. É uma ferramenta que utiliza a sequência de imagens selecionadas para contar uma história sobretudo visual, mas com uma narrativa importante por trás, que explora temas específicos, fornecendo informações em um formato mais compreensível e atrativo do ponto de vista escolar, no momento da visita ao museu.

As imagens que ensinam, título do capítulo inicial deste trabalho, fazem-no de modo a pôr em discussão e análise seus conteúdos. Muito mais que ilustrações, compõem narrativas diversas, expostas, postas a ver e serem questionadas enquanto objetos de análise. É a dinâmica das representações culturais, suas complexidades e relações com as práticas sociais, apontadas por Chartier (1990), passíveis de leitura e uso no processo de ensino e aprendizagem, no contexto do museu.

Reafirmamos aqui o potencial educativo dos museus (Bittencourt, 2008), que ilustra de maneira concreta as aulas de História. Para nossa proposta de itinerários, é fundamental que as imagens comuniquem temáticas abordadas em sala de aula e que possam ser retomadas nas visitas aos museus. O itinerário cumpre a função de ativar algumas dessas temáticas pelas sequências de fotografias, devidamente apresentadas e discutidas no momento do percurso.

O museu figura como ponto central para construção dos itinerários. Como citado no segundo capítulo, a função social e educacional destes espaços converge com o propósito das instituições de ensino. Formular questionamentos, apontar novos olhares para um mesmo objeto ou situação retratada, desenvolver o senso crítico a partir da observação e da escuta. Desta forma, o itinerário iconográfico pode vir a ser uma ferramenta para concretização de uma proposta de visita mediada com alunos em formação básica.

No intuito de consolidar nossa proposição, apresento três roteiros de itinerários temáticos a partir da expografia do “Cielo do Carnaval”, localizada no terceiro andar do prédio do Paço do Frevo. Para tanto, ofereço um curto descritivo de cada um dos itinerários e sua articulação com o Ensino de História, seguido por tópicos que apontarão caminhos possíveis a serem trilhados por professores e professoras:

Quadro 2 - Descritivo geral dos itinerários propostos.

Itinerário 1	O trabalho no Carnaval	O debate acerca dos mundos do trabalho é tema recorrente nas aulas de História. Desde formulações introdutórias sobre a revolução industrial, a mão de obra ao longo do tempo no Brasil, implicações de gênero, classe e raça, a precarização dos trabalhos, perfil da classe trabalhadora, uma gama de temas que, agrupados e acionados por fotografias que possibilitem uma discussão mais cuidadosa, vem a ser suporte para o momento de mediação na exposição.
Itinerário 2	Fantasia, Black Faces e o debate público na festa	A representatividade das fantasias, personalidades homenageadas, o humor e irreverência utilizado sem moderação no contexto festivo, os temas do momento que conduzem o debate público e que também se fazem presentes no carnaval podem ser acionados com as fotografias em série que facilitam o entendimento a que se propõe. Este é um itinerário constantemente em

		modificação, pois as imagens podem conter interpretações diversas para cada contexto.
Itinerário 3	Identidade¹³ pernambucana	As cores da bandeira de Pernambuco, o sotaque, os sabores preferidos, as músicas cantadas e tocadas pela população local, o sentimento de pertencimento e orgulho máximo de fazer parte daquilo tudo compõem a identidade pernambucana, esboçada em imagens que auxiliam neste entendimento.

Fonte - O autor (2024).

Do total de 350 fotografias integrantes do ciclo do carnaval, fizemos um recorte que cobre aproximadamente um terço do material, considerando as construções propostas em itinerários (cf. anexo 1). Outrossim, para além das fotografias integrantes de cada itinerário, associaremos competências e habilidades da BNCC que sugerem temáticas pertinentes aos eixos e temáticas abordadas em cada roteiro, no intuito de corroborar com o trabalho de professores e, na esteira da proposta de Adams & Millar (1982), considerar competências e habilidades que podem e devem ser estimuladas em atividades museais..

4.2 ITINERÁRIO 1: O TRABALHO NO CARNAVAL

Ao adentrar na exposição do ciclo do carnaval as primeiras fotografias que percebe-se são das sedes das agremiações, dos ensaios de passistas e orquestras e algumas referências religiosas que também sincretizam o ritual carnavalesco dos blocos e troças. Este conjunto de fotografias nos convida para o itinerário “Trabalho no Carnaval” de modo que possamos compreender o trabalho das agremiações para além do ato do desfile, das apresentações em palcos e demais eventos. Entendendo o complexo laboral carnavalesco a partir destas sedes associativas e, sobretudo, das pessoas que as integram.

¹³ Maheirie (2002) trás sua proposta de conceito de identidade partindo de uma perspectiva dialética de compreensão do homem e de suas relações sociais, compreendida como constituição do sujeito, desde que seu significado esteja na direção daquilo que se faz aberto e inacabado. Lago (1996) afirma que a questão da identidade diz respeito a um ser que, em convívio com outros sujeitos, constrói a consciência da realidade física e social como também a consciência de si como sujeito, individualizando-se na medida em que se diferencia dos outros sujeitos (p.18). Podemos também compreender o conceito em Souza Santos (1995) e Sawaia (1996;1999).

É interessante perceber que, ao pensarmos no carnaval ou comentarmos sobre ele em sala de aula, a temática do trabalho muitas das vezes não é retomada, assumindo, no melhor dos casos, referências marginais. Por outro lado, o Carnaval do Recife é uma fonte de sustento de muitas famílias que não possuem um emprego formal, ou uma fonte sazonal alternativa e relevante que é assumida enquanto uma empreitada do núcleo familiar. Via de regra, a festividade é compreendida como uma grande oportunidade de auferir ganhos durante o período pré-carnavalesco e durante os dias oficiais de folia.

Portanto, ao assumir a perspectiva do museu enquanto “Laboratório de História” (MENEZES, 1994) para refletir sobre os mundos do trabalho, abre-se a possibilidade de um novo horizonte de observação, interação e reflexão na experiência educativa, enquanto as fotografias servem como meio de produção de um conhecimento efetivamente novo, derivado dessa reflexão (MOLINA, 2007; STUDART, 2007; NASCIMENTO, 1998). Outrossim, se as fotografias aludem registros culturais de dada sociedade que extrapola a enganosa objetividade e oculta escolhas do visível-invisível (KOSSOY, 2020; SILVA, 2010; PAIVA, 2002), elas portam ainda a capacidade de múltiplas interpretações (TURAZZI, 2009).

Ao somar esta retomada dos argumentos teóricos com a discussão dos trabalhadores da folia, valem duas perguntas: apesar de visíveis e, em certas imagens, assumirem o protagonismo do enquadramento, ao não enxergar esses agentes pertencentes ao indício do passado, não estaríamos replicando os silêncios historicamente aplicados aos indivíduos das camadas populares, muitas vezes eliminados, desprovidos de agência histórica e até mesmo de registros históricos (NASCIMENTO; FILHO, 2019; FIGUEIREDO, 2021; IPHAN, 1996)? Além disso, ao deixar esse ponto de lado, não repetimos a forma como a sociedade mais ampla trata e enxerga esses trabalhadores do cotidiano?

De fato, Santos (2005), que analisou as condições de trabalho dos trabalhadores durante o carnaval de 2005 no Recife, indicou que apesar destes contribuírem para o sucesso do carnaval, as condições de trabalho são muito precárias e que apesar do empenho do poder público local no planejamento e realização do carnaval do Recife não há ações específicas suficientes para melhoria da situação destes trabalhadores.

Por sua vez, em uma realidade vizinha, Ivo (2018) analisou a relevância do papel do espaço como instrumento de controle e cooptação do comércio informal por grandes agentes econômicos, a partir de grandes eventos ocorridos no Brasil (Copa do Mundo e Copa das Confederações); e, em Salvador, especificamente do Carnaval. Neste íterim, o agenciamento do espaço para os interesses do grande mercado intensificou processos históricos de mercantilização e segregação, impondo transformações significativas na relação entre os

circuitos inferior e superior da economia urbana e o cerceamento do direito à cidade (IVO, 2018, p.474).

Entrementes, quer no Paço do Frevo, quer nos recortes televisivos ou nos registros dos carnavais passados, estes processos de invisibilização e marginalização ora são contrastados, ora são naturalizados, posto que as imagens admitem seu caráter não-neutro e a visão de mundo daqueles que as produzem (MAUAD, 2015). E, diante dos diferentes espectros de significação das fotografias (GASKELL, 2011), como apontamos no início deste tópico, a temática do trabalho pouco é lembrada.

A nosso ver, este tipo de cerceamento ganha realce até mesmo em um espaço planejado em espaços que sensibilizam e problematizam a audiência, considerando a construção de locais de preservação de memórias e histórias de um viés não-elitista e mais coerente com a realidade vivida pela maior parte dos estudantes (RAMOS, 2019; AZEVEDO, 2010; TEIXEIRA, 2008; RAMOS, 2004). Por outro lado, a construção do Carnaval como um “espaço de todos” e a ilusória “objetividade iconográfica” culminam no ato de não ver o visível, isto é, naturalizar no espaço museal um comportamento sociocultural mais abrangente e destinado aos trabalhadores informais das grandes cidades.

Por isso, seja no Recife, em Salvador ou no Rio de Janeiro, consideradas centros tradicionais do carnaval brasileiro e com congregações de grande proporção, anualmente haverá uma enorme massa precarizada, que trabalha e transpira enquanto os foliões se divertem, contribuindo para a festividade em busca de uma fonte de renda adicional ou para sobreviver em meio à falta de oportunidades e representação social.

Consequentemente, neste eixo temático, a partir das fotografias que compõem os blocos “Trabalho árduo”, “Carnaval-comércio” e “A mão faz a obra”, é possível apresentar temas relacionados à economia que gira em torno do carnaval. Os tipos de atividades ali presentes, desde o trabalho interno nas agremiações, quando da preparação para os desfiles, bem como nos dias oficiais de folia.

Consideramos este tópico particularmente relevante para que o Ensino de História na contemporaneidade e para uma maior conexão entre os(as) estudantes e o conteúdo em destaque por parte do(a) professor(a), na intenção de uma aprendizagem mais significativa e relacionada com aspectos culturais e identitários dos(as) educandos. Como boa parte deles pertence às camadas populares, é possível trabalhar com este tema em termos de identificação e de relação com suas famílias - considerando que alguns familiares ou até os próprios estudantes podem trabalhar no Carnaval, em um universo de trabalho precarizado (SANTOS, 2005).

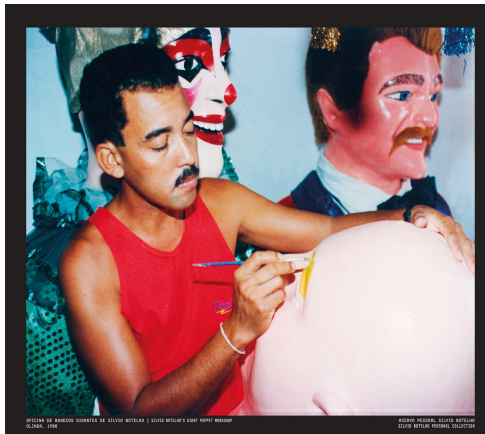
Desta forma, eles percebem não só os problemas relacionados ao fenômeno de trabalhar enquanto outros festejam, mas também de sua própria agência e relevância na dinâmica carnavalesca, isto é, que eles são agentes históricos importantes para um trato cultural e identitário relevante em Pernambuco e no Recife (NASCIMENTO; FILHO, 2019; FIGUEIREDO, 2021; IPHAN, 1996).

Figuras 8 e 9 - Aspecto interno do trabalho nas oficinas de bonecos gigantes.



Fonte: Paço do Frevo (2024).

Figuras 10 e 11 - Trabalhadores da confecção dos bonecos gigantes.



Fonte - Paço do Frevo (2024).

Figuras 12 e 13 - Preparação de alimentos na sede da agremiação.



Fonte: Paço do Frevo (2024).

Figuras 14 e 15 - Costureira trabalhando na sede da agremiação.



Fonte - Paço do Frevo (2024).

Figuras 16 e 17 - Trabalho na cozinha e na oficina de bonecos gigantes.



Fonte - Paço do Frevo (2024).

As figuras de 9 a 12 apresentam o trabalho realizado nas oficinas e ateliês de Bonecos Gigantes, personagens marcantes do carnaval de Olinda, que têm um dia dedicado ao seu

desfile na cidade. Participam também de corridas pelas ladeiras da cidade alta, representam clubes e troças carnavalescas durante todo o período de carnaval. De dia ou de noite (Figura 18) é possível encontrar pessoas trabalhando, ajustando detalhes, costurando e cozinhando (Figura 14) para que tudo de fato aconteça.

Os bonecos precisam portanto estarem em plenas condições para cair na folia e, para isso, o trabalho de mestres e ajudantes é imprescindível. A figura 9 traz o título “A mão faz a obra” e a figura 15 “O trabalho árduo de quem faz a festa”. As mensagens complementam-se no sentido de apontar o quão fundamental é o trabalho prévio de quem está por trás das cores do carnaval.

Ao lidar com essas questões em sala de aula, os(as) professores(as) podem propor questionamentos ou conduzir reflexões acerca de quem são essas pessoas, onde moram, qual sua relação com o carnaval, a disposição distinta entre seus corpos e atividades em relação aos brincantes, as gerações que atravessam o tempo carnavalesco; assim como da precarização de algumas funções, que também é relevante de ser apresentada e destacada, em contrapartida com o cuidado e o zelo em cada detalhe que se sobressaem frente às dificuldades em prol do coletivo, das agremiações e do Frevo “de verdade”.

Retornando à BNCC temos como unidades temáticas da disciplina história, para o ensino fundamental: “As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município”; “O lugar em que se vive”; “A noção de espaço público e privado”. Temas que podem ser levantados junto às observações das fotografias e das reflexões sobre o carnaval na cidade do Recife.

Algumas destas habilidades encontram-se descritas no documento, que apresenta diversos objetivos e habilidades para a disciplina para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio. Estas habilidades dialogam muito bem com o itinerário que está sendo proposto, na medida em que incita o debate reflexivo em consonância com o material iconográfico que está exposto. A exemplo:

EF03HI04 - Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.

EF03HI11 - Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.

Este código alfanumérico representa o sequenciamento das aprendizagens, onde o primeiro par de letras indica a etapa de Ensino (Infantil, Fundamental ou Médio), o primeiro par de números indica o ano (ou bloco de anos) a que se refere a aprendizagem ou habilidade,

o segundo par de letras é uma abreviação do componente curricular ou da área (no caso de Ensino Médio). O último par de números indica a posição da aprendizagem ou da habilidade na numeração sequencial do ano (ou bloco de anos).

No âmbito do Ensino Médio, temos como competências específicas e habilidades para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que podem dialogar com a proposta dos Itinerários os seguintes tópicos:

Competência específica 4: Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
EM13CHS404 - Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

Também encontramos no bloco “Matando a fome e a sede do folião” imagens que nos incitam a pensar a pausa para alimentação, descanso e recarga de energia durante a festa. Ao ponderar sobre como trabalhar com esses elementos em sala de aula (RAMOS, 2019; FERRARINI, 2015; AZEVEDO, 2010; BITTENCOURT, 2008), é possível pensar em algumas perguntas a serem trabalhadas quer em sala de aula (antes ou depois), quer no exercício do itinerário: existe algum tipo de exploração do trabalho infantil ou infanto-juvenil? O que aqueles dias de trabalho representam para as famílias e qual a relação delas para com o Carnaval em si?

Em seguida, outros questionamentos igualmente relevantes e provocadores e derivados das reflexões anteriores vem à baila: quem está ali trabalhando? Quais as atividades realizadas? O que modifica no cenário urbano a presença ambulante dos comerciantes durante o carnaval? Como se dá este ordenamento? Qual a relação do Frevo com a economia do carnaval, os desdobramentos históricos, políticos e sociais deste recorte da classe trabalhadora.

Por isso, o itinerário “Trabalho no Carnaval” abre um leque interpretativo que vai um pouco além da festa pela festa, identificando vivências presentes num quantitativo grande de pessoas que se utilizam da festa para o custeio de suas sobrevivências.

O consumo cultural também é concebido como uma produção, pois apesar de não fabricar nenhum outro objeto, constitui representações que nunca são idênticas às que o produtor, o autor ou o artista, impingiu na sua obra (CHARTIER, 1985, p.59)

Por fim, ainda que não exploremos profundamente, consideramos que a temática do consumo cultural também seria passível de ser abordado com este itinerário, ampliando ainda mais as possibilidades de se debater a cultura em seus mais diferentes aspectos. Um bom exemplo abrange a crescente elitização e gentrificação dos espaços e dos brincantes no carnaval recifense (GUILLEN, 2018).

4.3 ITINERÁRIO 2: FANTASIAS, BLACK FACE E O DEBATE PÚBLICO NO CARNAVAL

São as fantasias que também contribuem para dar vida, cores e vozes a diversos aspectos da sociedade. Neste tipo de festejos, ocorrem inversões de valores cotidianos, atos irreverentes e práticas divertidas a serem vividas pelos brincantes (SCHNEIDER, 2011, p.16). Consequentemente, no carnaval do Recife, desde cedo as crianças são incentivadas a se fantasiar seja para as festas carnavalescas escolares, seja para desfiles de agremiações que possuem uma ala infantil e também nas ruas do Recife e Olinda, onde encontramos os mais diversos adereços vestidos pelos foliões.

Este itinerário visa instigar o estudante em visita ao museu, junto aos professores, pensarem o imaginário social e afetivo das fantasias de carnaval. Quais personagens estão sendo homenageados ou rememorados? O que representa cada alegoria daquela? Existem críticas e limites acerca da temática das fantasias?

Observando a performance política nas ruas do Rio de Janeiro, durante o carnaval, Couto (2023) nota que o deboche e a ofensiva contra governos e outras formas de opressão aparecem nas músicas, fantasias, comércios paralelos de bebidas e comidas, sobretudo nos desfiles não-oficiais, que costumam denunciar abusos no controle burocrático da festa e investidas mercadológicas com anseios de privatizá-la.

O direito à cidade, a recusa a aceitar a violência urbana como algo trivial, a revolta contra a corrupção, a opressão às minorias, a carestia da vida, entre outros temas, passaram a ser representados em canções, fantasias e identidades de novas agremiações. Nos discursos dos foliões, manifesta-se uma vontade clara de fazer da festividade um momento de troça com a própria desgraça, mas também de expressão do seu descontentamento, por meio do jogo, do teatro aberto da vida que é o Carnaval, e de sinalização de que ali há uma potência, a potência da multidão. (COUTO, 2023, p. 9).

Podemos retomar aqui o que afirma Rocha (2017), em seu trabalho com museus e ensino de História, onde o autor aponta para a potencialidade do espaço museal como agente

indutor na promoção do conhecimento e cultura, proporcionando a inserção da discussão de temáticas amplas, para além do espectro muitas vezes restrito do currículo escolar.

Deste modo, ao discutir temas relevantes do momento, presentes no dia a dia dos alunos, em suas realidades de vivências, o que se está debatendo nos telejornais, redes sociais, o que viralizou na última semana e que, porventura, vai estar presentes nas fantasias de carnaval do próximo ano. Assuntos que convidam o aluno a refletir, sobretudo, ao ser estimulado pelas imagens e artefatos de uma exposição museal.

Outrossim, neste itinerário ressurgem o debate sobre as *blackfaces*, mas também as fantasias com referências alegóricas a populações indígenas, homens travestidos de mulheres, a exploração da sexualidade do corpo feminino e masculino, uma gama de elementos que podem ser debatidos, para além do viés comportamental e de costumes, afinal, estamos falando de uma festa como o carnaval e toda sua excentricidade, irreverências, apelos e exageros.

Em seu trabalho de conclusão de curso acerca do empoderamento como forma de desconstrução da imagem estereotipada da mulher negra na mídia, Rocha (2018) cita que a figura da “nega maluca”, que representa mais um exemplo de uma mulher negra que não pode se representar, sendo esta forma de representação colocada ainda como homenagem à mulher negra. No entanto, independentemente da leitura e representação praticada pelo(a) brincante, o objetivo é fazer as pessoas rirem de outra pessoa vestindo uma fantasia cujo o nome é nega maluca.

Blackface não é homenagem em contexto algum! *Blackface* é racismo! E se vestir de mulher enquanto pratica o *blackface* é dar voz ao patriarcado racista que ridiculariza nossos traços étnicos, que nos paga menos pelos mesmos serviços, que nos negligência em atendimentos médicos, que vende nossos corpos como atrativo turístico e depois nos impede de realizar abortos (GELEDES, 2014).

Entrementes, no Maracatu Leão do Norte da Várzea, fantasias simples como a Catirina, Mateus e a Burra dependem majoritariamente de sujeira de carvão do rosto como principal adereço, por um lado; por outro, exige dos brincantes incorporar os personagens e performar interagindo com os demais frequentadores da festividade (SOUZA, 2018, p.40-41). Deste modo, a manifestação oriunda de fora da realidade local e até mesmo nacional de certo modo entra em choque e intersecta com uma manifestação carnavalesca típica do Recife, o que pode causar inclusive uma má interpretação ou aceitação por parte dos demais frequentadores da festividade.

Consequentemente, como é possível delimitar o limite ético das fantasias de carnaval? o bom senso? a Lei? Momento apropriado para uma conversa mais demorada com os estudantes, ouvindo diferentes opiniões, apontando exemplos nas fotografias da exposição, citando experiências já vivenciadas por familiares ou pelos próprios alunos.

Figuras 18 e 19 - Fantasias do carnaval



Fonte - Paço do Frevo (2024).

Figuras 20 e 21 - Fantasias do carnaval



Fonte - Paço do Frevo (2024).

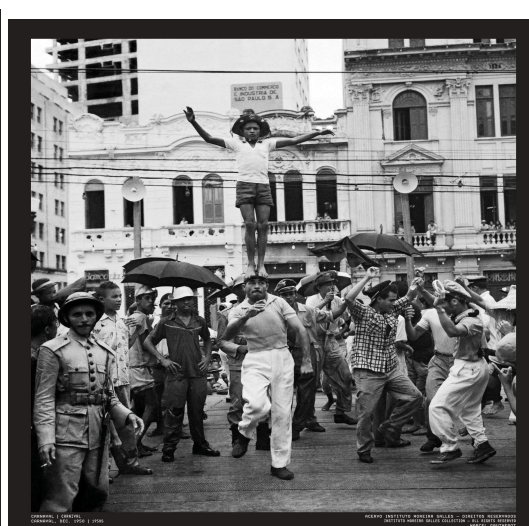
Doutra feita, personagens como a Catirina, Mateus e a Burra (SOUZA, 2018) sinalizam a difusa e complexa imaginação que corre solta nas fantasias, inevitavelmente ganha a rua, o local no qual essencialmente o Frevo se manifesta. Em outros exemplos, as imagens 19 e 20 apresentam o itinerário que percorre os desfiles e exposições públicas da criatividade do folião pernambucano.

Neste caso em particular, notam-se foliões mascarados em grupos, percorrendo as ruas onde a festa acontece freneticamente (Imagens 21 e 22). De fato, esta é uma opção bastante encontrada no Carnaval do Recife e de Olinda, nos quais os coletivos de amigos se reúnem e definem a temática a ser utilizada naquele ano. No bloco das imagens 23 a 29 temos os brincantes performando também em grupos, mas já com uma organização que sugere uma formalização da agremiação - como no caso do Maracatu pontualmente supramencionado. São grupos já conhecidos do público, que se apresentam ao longo do ano em diferentes eventos, e têm no carnaval o momento apoteótico para pôr em prática seus movimentos, adereços, cores e alegrias.

Seja como for, resta evidente nas imagens a presença feminina, em imagens do passado e do presente. É interessante levar para alunos e público geral estas presenças, demarcando territórios, se afirmando enquanto sujeitos protagonistas da festa. Carnaval também é disputa por espaços, por demandas e aspectos do social. O corpo negro, o corpo feminino em constante movimento, para ser visto, notado e admirado, compondo a festa e sua coletividade.

Este debate é pertinente diante dos constantes abusos sofridos por mulheres no carnaval do Recife, seja no controle corporal ou representativo de seus corpos e fantasias, seja em representações estereotipadas ou nitidamente pejorativas. Na contramão desta tendência, há um crescente movimento de contestação, empoderamento e ruptura feminina da ideia de que no carnaval “tudo é permitido” - interpretação que não raro conduz à ação e que, via de regra, só atende as expectativas dos homens (GARCIA; SOUZA, 2015, p.87-107).

Figuras 22 a 28 - Agremiações de rua.





Fonte - Paço do Frevo (2024).

Concernente à BNCC, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que inclui além da disciplina de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, percebe-se uma concentração de preocupações nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas (BNCC, 2017, p. 561).

Entre as competências específicas que podemos citar e que corroboram o que este itinerário iconográfico estão:

1. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
2. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
3. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
4. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

A partir desses horizontes, considero que o debate sobre as fantasias pode ser ampliado e aprofundado neste itinerário, no sentido de compreender o significado por trás das indumentárias e as mensagens que são comunicadas ou interpretadas pelos(as)

brincantes/espectadores(as)(no caso de quem visita o Paço do Frevo). Para conferir ainda uma dimensão temporal neste recorte, inseri também imagens de carnavais mais antigos, onde, para além das fantasias, percebemos também a presença feminina participando ativamente das brincadeiras, rodas e exibições realizadas na época. São imagens da década de 1950, captadas no fervor do passo, ou seja, no momento exato no qual o Frevo estava sendo materializado.

É possível debater temas do momento atual, com relação ao feminismo, por exemplo. Como os corpos femininos marcaram presença naqueles momentos festivos, os olhares em volta, a presença no momento atual, onde mulheres compõem diretorias de agremiações e orquestras de frevo, mas também ainda sofrem com o assédio praticado e naturalizado durante o carnaval. Conforme bem apontaram Garcia e Souza (2015):

Mulher, no discurso-outro, é aquela que está pedindo algo, é objeto sexual, é entretenimento para o homem, é corpo a ser assediado, ou seja, é aquela que durante a folia não tem condições de fazer valer a sua voz. Esses dizeres são trazidos como efeito de memória, visto que são dizeres que circulam em nossa sociedade e constituem sentidos ao/do feminino (2015, p.94).

Por outro lado, cada vez mais ficam evidentes empoderamentos das mulheres a partir do domínio de seus corpos, das fantasias que usam, das performances que executam e, principalmente, da negação da normatividade da violência durante a folia recifense (GARCIA; SOUZA, 2015, p.94-95). Diante disso, as imagens da festa de ontem e de hoje que nos ajudam a perceber como o carnaval é também movimento, mudanças, permanências e rupturas, feitas pelo povo, nas ruas, com muita luta e urgências para se fazer presente naqueles dias festivos.

4.4 ITINERÁRIO 3: A IDENTIDADE PERNAMBUCANA

Benck Filho demonstrou como o carnaval - e, enquanto elemento interno dele, o Frevo - foram salutareos tanto na formação de uma identidade cultural em um cenário fragmentado quanto na consolidação identitária nacional e regional (2008, p.6-9). Mas ao considerar especificamente o papel desempenhado pelo Frevo, é interessante notar como há uma articulação entre museus e a festividade. Para Lyra, “os museus e seus acervos constroem marcas de memória, paisagens e narrativas na produção de identidade no Bairro do Recife e estabelece conexões entre atores e lugares” (2016, p.111).

Sendo assim, é possível dizer que o Frevo alimenta simultaneamente a identidade recifense e o Paço, enquanto este último reforça historicamente a partir de recursos caros ao processo de “escrita da História” e da práxis social (CERTEAU, 1982), proporcionando assim uma retroalimentação deste processo identitário, que ultrapassa a mera capital e ganha configurações mais amplas na identidade pernambucana. Ainda conforme Lyra,

A criação do Paço do frevo fortalece a memória e a imagem do carnaval. A história do frevo é contada a partir da construção de uma linha do tempo, fotografias e vídeos. As exposições de longa duração celebram personagens, músicos, passistas, costureiras e agremiações, mostrando a história e a tradição do frevo [...] e documentos e informações encontram-se reunidos no Centro de Documentação Maestro Guerra Peixe (2016, p.114-115).

Deste modo, entendendo esta identidade não de modo naturalizado, mas enquanto um constructo sociocultural com grande capacidade de formatar um sentimento de pertencimento e “pernambucanidade”, que o itinerário ora apresentado propõe-se a suscitar elementos diversos que compõem esse mosaico cultural que faz o carnaval de Pernambuco ser uma festa tão única, com poder de mover milhares (ou milhões!) de pessoas num mesmo propósito: cair na folia.

Ao considerar a ocasião *per se*, é impossível deixar de mencionar o Galo da Madrugada, que abre oficialmente o período momesco e no qual a bandeira do Estado ganha uma projeção que supera seu valor institucional. Entrementes, enquanto as troças carnavalescas, os grupos de amigos, os foliões solitários e anônimos em meio a multidão gozam da ocasião formam relações complexas e heterodoxas, há por sua vez uma convergência em torno da identidade pernambucana e da bandeira que simboliza o Estado.

Naturalmente, a identidade pernambucana aqui evocada não pode ser compreendida de forma estática, assim como defende Maheirie (2002, p. 41), que analisou a abstração maior em torno da ideia de identidade. A autora define o termo como uma construção incessante de si em movimentos contraditórios. Poeticamente, essa definição também poderia representar o Frevo que é tocado pelas orquestras, bem como o Frevo evoluído pelos passistas, e seus pulos, gestos e acrobacias agudas e, por que não, contraditórias.

A constituição da identidade tem a marca da ambiguidade, da síntese inacabada de contrários, daquilo que é individual e coletivo, daquilo que é próprio e alheio, daquilo que é igual e diferente, sendo semelhante a uma linha que aponta ora para um pólo, ora para outro. A utilização do conceito de identidade nos permite desvelar os indivíduos, grupos ou coletividades,

localizá-los no tempo e no espaço, “identificando-os” como estes e não outros, mesmo em metamorfose. (MAHEIRIE, 2002, p. 41).

A autora ainda afirma, como já apontado por Souza Santos (1995), que a identidade também é utilizada como escudo, como defesa em relação àquilo que é estranho, trazendo um paradoxo, o qual Sawaia (1999) destaca ser o mesmo que sofre o conceito de comunidade: a polarização ou cristalização do significado como algo que permanece e é estático, ou como algo que é multiplicidade e metamorfose.

Temos a “comunidade do frevo” citada no início do trabalho, composta de brincantes, foliões anônimos, assistas profissionais, trabalhadores das agremiações, uma infinidade de personagens que, unidos no contexto do carnaval, expressam a identidade pernambucana. Neste ínterim, os eventos que ocorrem no Paço do Frevo ao longo do ano, a exemplo do “Arrastão do Frevo”, reúne essa comunidade todo primeiro domingo de cada mês para desfilar pelas ruas do bairro do Recife, ao som de uma orquestra de frevo e uma agremiação convidada, momento de afirmação e reafirmação maior da identidade pernambucana quanto ao Frevo, mesmo fora do calendário carnavalesco tradicional.

Ao retornar ao acervo do Paço do Frevo, as fotografias podem instigar os alunos a identificar exemplos dessa identidade pernambucana. Os(as) professores(as), em suas atividades ou visitas ao espaço, podem tratar de conceitos relevantes nesta e em outras configurações históricas, como *cultura*, *pertencimento*, *patrimônio* e *costumes*, que ganham diferentes projeções e configurações em diferentes festividades. Ademais, pode-se mensurar o impacto do Frevo no imaginário de cada estudante, considerando seu contexto específico, relações de amizade e familiares, pertencimentos etc.

Consoante ao exposto, as imagens 29, 30 e 31 apresentam um dos principais personagens do carnaval do Recife, *O Galo da Madrugada*, em pleno desfile e opulência na Ponte Duarte Coelho, um dos principais corredores viários no coração da capital pernambucana. É de fato o local no qual a festa se impõe, iniciando oficialmente o período carnavalesco, no sábado do Zé Pereira.

Além disso, como comentei há pouco, a sequência também instiga a pensar temporalidades e processo de escrita da História. Ao observar os carnavais de ontem e de hoje, é impossível não conjecturar sobre como será o carnaval e o Frevo no futuro. Conquanto as tradições pareçam estar bem guardadas e postas a novos públicos, é relevante sempre refletir sobre elas de modo crítico, considerando sua construção e a partir de interseções com outros itinerários: o carnaval nas ruas e avenidas ao mesmo tempo do show

no palco; a espetacularização e/ou gentrificação para milhares de pessoas; o controle (ou as tentativas de controle) dos próprios corpos, sobretudo os femininos; também a parabólica fincada na lama, anunciando o manguê e suas conexões afrociberdêlicas (GUILLEN, 2018; GARCIA; SOUZA, 2015).

Figuras 29, 30 e 31 - Imagens do desfile do Clube de Máscaras O Galo da Madrugada



Fonte - Paço do Frevo (2024)

Fonte - Paço do Frevo (2024)

A imagem de Chico Science (Figura 35) marca um momento muito especial de renovação e valorização da cena cultural do Recife e Olinda, mas também olhares para a música da Mata Norte de Pernambuco, os maracatus rurais, cavalo marinho, coco e ciranda, que, aliados aos sons urbanos, moldaram o Manguebeat, tema recorrente nas feiras de conhecimento nas escolas da Região Metropolitana do Recife (TELES, 2012).

Neste ínterim, conforme a BNCC, ao longo de toda a Educação Básica, o Ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza, contribuindo para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas.

A rigor, os processos históricos de formação ou construção de uma identidade cultural também passam por este debate. Aqui, apresentamos uma identidade bastante multifacetada e viva, oriunda de diferentes agentes e agências, propondo deste modo um arranjo que vai de encontro com o modelo prevalente de construção identitária associado ao senso comum.

Com efeito, para fins de conclusão deste capítulo, Lyra demonstrou como “O museu [no caso, o Paço do Frevo] seria visto como uma ‘plataforma’, cada vez menos conservador e autoritário, passando a ser solidário e colaborativo, engajador das pessoas e com o papel de capilarizar e se articular a outras redes” (2016, p.118).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar uma mediação para grupos escolares, costumo recorrentemente incentivar os alunos a citarem aquilo que vem à mente ao ouvir a palavra “Frevo”. Partindo deste pequeno exercício, a imaginação e as lembranças são acionadas e fazem brotar uma série de ideias que são compartilhadas; dentre elas, sempre surgem as palavras: dança, música, cultura, cores, sombrinha, festa etc. Em segundo plano, outras mais abstratas também aparecem aqui e acolá, como calor, fervor e movimento.

Com estes exemplos, sem perceber, eu já criava possibilidades narrativas para trabalhar tanto a história do frevo quanto a relação dele com a realidade vivida destes estudantes, partir de uma simples sequência de ideias. A proposta mostra-se eficiente visto que os alunos passam a participar mais ativamente da mediação, com perguntas e comentários que complementam o que está sendo apresentado, de modo que cada mediação se torna única e significativa.

Diante disso, creio que o ponto de partida metodológico proposto por Circe Bittencourt (2009) ganha corpo e formato de itinerário iconográfico ao longo das reflexões oriundas dessa dissertação. Como apresentei, as imagens estão para além da ilustração, posto que compõem narrativas para uma proposta de Ensino de História no espaço museal, ampliando o espaço de discussão e pesquisa, de fomento e da tão necessária desnaturalização do visual.

As expressões iconográficas, que já neste século XXI para muitos parece ocupar um lugar secundário na comunicação graças à emergência de outras mídias digitais, ainda se fazem presentes nas exposições museais e necessitam de uma instrumentalização eficaz a partir do trabalho educativo quer por parte do profissional atuante nos museus, quer a partir dos professores da Educação Básica que visitam esses espaços periodicamente.

Ademais, é importante lembrar que é na imagem impressa no livro didático que, muitas vezes, o aluno irá adotar outro trato com fenômenos históricos, abrindo possibilidades de criação, recriação e composição de suas visões de mundo e aprendizagem. É importante, como já apontado por Ferrarini e Conti (2014), que todos aqueles educadores que compõem a escola encarreguem-se de promover novos e diferentes olhares aos artefatos imagéticos que diariamente estão disponíveis no ambiente escolar. De fato, são estes artefatos que influenciam, norteiam, inquietam e transformam sentidos e significados de experiências visuais e de papéis sociais de todos os que frequentam tal ambiente.

Por isso, desenvolver na escola a compreensão e a educação da cultura visual enquanto estratégia pedagógica crítica é fundamental para que os discentes possam, ao serem introduzidos ao mundo social e simbólico, construir suas próprias referências de representações e maneira autônoma, além de interpretar a produção cultural visual do presente, do passado e também em relações diacrônicas.

A utilização de imagens e fotografias no ensino de história é fundamental para enriquecer a experiência de aprendizagem, tornando o estudo mais dinâmico e envolvente. Como tentei apresentar, as imagens permitem uma conexão mais profunda e imediata com o passado e o presente, ajudando os estudantes a visualizar e compreender contextos históricos de maneira mais concreta e correlacionada com suas experiências de vida. As fotografias, em particular, capturam momentos específicos no tempo, oferecendo evidências visuais que complementam os relatos textuais e estimulam a análise crítica e a interpretação. Foi o que apresentamos no capítulo inicial desta dissertação

Quanto aos museus, que desempenham um papel crucial como espaços de aprendizagem e disseminação de saberes históricos, não são apenas locais que preservam artefatos e documentos, mas também proporcionam um ambiente interativo no qual os visitantes podem explorar e experimentar a história de maneira tangível ou aproximada, de modo distinto daquela realizada no espaço escolar. Através de exposições bem-curadas e programas educativos, os museus incentivam o pensamento crítico e a reflexão sobre o passado, promovendo uma compreensão mais profunda e abrangente dos processos históricos.

Como elemento inovador, tentei apresentar uma metodologia eficaz para o Ensino de História no contexto museológico, a saber, os itinerários iconográficos, apresentados aqui na última parte do trabalho. Essa abordagem envolve a criação de percursos temáticos que utilizam imagens e iconografias para narrar e contextualizar eventos históricos. Esses itinerários podem ser baseados em diversos eixos temáticos, como o desenvolvimento urbano, movimentos sociais, ou a evolução cultural, permitindo uma exploração rica e multidimensional da História.

A partir dos itinerários propostos, tentei alinhar três possibilidades convergentes com discussões contemporâneas e muitas vezes invisibilizadas ou naturalizadas, que tratam do trabalho, do *black face* e da identidade pernambucana. Notadamente, elas partem de preocupações de Mauad (2015) e Kossoy (2020) da importância de tratar as imagens enquanto fontes históricas e, ao mesmo tempo, de como as imagens podem e devem ser analisadas. A partir desse conjunto, alcança-se idealmente interpretações mais profundas das

representações visuais, da complexidade da realidade humana e de seus possíveis significados históricos à luz de preocupações do presente.

Como conclusão, o uso de imagens e fotografias no Ensino de História, aliado ao potencial educativo dos museus, oferece uma abordagem rica e multifacetada para o estudo do passado. Ato contínuo, os itinerários iconográficos proporcionam uma metodologia eficaz para explorar e interpretar eventos históricos, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica entre os estudantes. Por fim, ao integrar essas ferramentas visuais e espaços de aprendizagem, podemos enriquecer a educação histórica e fomentar uma apreciação mais ampla e crítica dos contextos socioculturais que nos cercam - até mesmo do Carnaval e do Frevo.

Referências

- ABUD, Kátia Maria. **Ensino de história**. Cengage Learning, São Paulo: 2013.
- ADAMS, C.; MILLAR, S. Museums and the Use of Evidence in History Teaching. **Teaching History** 34, p.3-6, out. 1982.
- ALMEIDA, Adriana M.; VASCONCELOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2008.
- AMORIM, Roseane Maria de; SILVA, Cintia Gomes da. O uso das imagens no ensino de história: reflexão sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas. **História & Ensino**. n.2, p. 165-187, jul.-dez. 2016.
- ARAÚJO, Rita de Cássia Barbosa de. **Festas: máscaras do tempo**: entrudo, mascarada e frevo no carnaval do Recife. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1996.
- ARAÚJO, Stéphanie Alencar de. **O patrimônio na BNCC e no Parâmetro Curricular de Pernambuco**. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Pernambuco - Recife: 2022.
- AZEVEDO, C. B. de. Educação patrimonial, ação educativa em museu e ensino-aprendizagem em história. **Akrópolis - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**. v. 18, n. 4, 2010.
- BATISTA, Ozaias Antônio. Diálogo com imagens no contexto do ensino. **Revista de Educação, Ciências e Cultura**. v. 25, n. 2. Canoas, 2020.
- BRAGA, Jezulino Lúcio; MACIEL, Laudiene Aparecida; BERTHOLDO, Maria Fernanda. Itinerários e visões da cidade: cenários educativos no Museu Regional do Sul de Minas Gerais. **Mnemosine - Revista do PPGH da UFCG**.v. 7, n. 4, out/dez. 2016.
- BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Ministério da Cultura, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: 5ª a 8ª séries**. Brasília: SEF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 15 mar. 2024
- BREDEKAMP, H. **Teoria do Acto Icônico**. Trad. Artur Morão. Lisboa: KKYM, 2015.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Florianópolis: Edusc, 2004.
- CALADO, Isabel. **A utilização educativa das imagens**. Porto: Porto Editora, 1994.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora EDUSP, 1997.

CASTLE, M.C. Teaching History in Museums. **Ontario History** XCIV 1, p.1-18, 2002.

CATANEO, Caroline. A canção popular como fonte histórica: seu uso no ensino de História do Brasil. **Revista Maiêutica**, Indaial, v.4, n.1, p. 7-18, 2016.

CECATTO, Adriano; MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano. **A iconografia e o ensino de história: potencialidades e possibilidades**. In: Encontro de Pesquisa e Pós- graduação em Humanidades. 2011, Fortaleza. Semana de Humanidades, Humanidades: Entre fixos e fluxos, 2011, Fortaleza. Anais...Universidade Federal do Ceará; Universidade Estadual do Ceará, 2011, p. 1-15.

COELHO, Érica Andreza. **A relação entre museu e escola**. Monografia apresentada na Unisal, Lorena, 2009. disponível em:

<http://www.lo.unisal.br/nova/estagio/arquivos/producao_academica_erica.pdf>

Acesso em: 03. maio. 2024.

COUTO, Caroline Peres. Viver o Carnaval, criar a vida: performance, política e ativismo nas ruas do Rio de Janeiro. **Horizontes Antropológicos**, v. 29, n. 67, p. e 670409, 2023.

CUNHA, Ana Beatriz Nicacio Vieira da. **O frevo na fábrica de discos rozenblit: conexões entre materialidade e imaterialidade na salvaguarda do patrimônio**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Museologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2024.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1985.

_____. **O mundo como representação**. 1. Ed. São Paulo: Editora Schwarcz, 1991.

COSTA, Antonio Max F. da; RODRIGUES, Joventina Firmina; NASCIMENTO, José Mateus do. As categorias “memória” e “memória da educação profissional” nas concepções de Jaques Le Goff, Maurice Halbwachs e Maria Ciavatta. **Revista Temas em educação**. João Pessoa, v. 29, n.1, p. 59-75, jan./abr. 2020.

FERRARINI, M. C. L.; CONTI, C. L. A. **(Re) Pensar as imagens nas práticas escolares**. Universidade Federal de São Carlos, PPGE, 2014.

FERNANDES, Katiane da Silva. **Entre o visto e o interpretado: fotografia, discurso e representação no livro didático**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em História) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras: 2014. Disponível em:

<<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/9420?show=full>> Acesso em: 15 jan. 2024.

FIGUEIRÊDO, Jefferson Elias de. **“Faz que vai, mas não vai”**: frevo e história da dança, caminhos possíveis de idas e vindas. 2020. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

FLUSSER, V. **Filosofia da Caixa Preta**: ensaios para uma filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GASKELL, Ivan. História e imagem. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

GELEDES. **Nega maluca: blackface é racismo!** Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/nega-maluca-black-face-e-racismo/>> Acesso em: 15 jun. 2024.

GIOMBELLI, Fabiane Cristina; MACCARI, Edilene Teresinha. **O papel da linguagem plástica como expressão no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança**. Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó/SC. 2016. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1314>> , Acesso em: 20 jan. 2023.

GOÉS, Priscilla da Silva. **A utilização da música nas aulas de história com os alunos do 8º ano**. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 2011, São Cristóvão-SE. Anais [...]. São Cristóvão-SE: Universidade Federal de Sergipe, 2011. Disponível em: <https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/HID_EaD/article/view/1461/598> Acesso em: 17 abr. 2024

GREENBLATT, Stephen. O novo historicismo: ressonância e encantamento. **Estudos Históricos** 4 (8), p.244-261, 1991.

GUEDES, Paulo. H. M. de Q., CORREIA, Jivago B.; QUEIROZ, Anna Carla Silva de. Mergulhando nos museus históricos: apontamentos sobre o potencial museal para o ensino de História na educação básica. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 21, n.3, p. 01-21, Curitiba: 2024.

GUILLEN, I. C. M. Patrimônio, Carnaval e espetáculo: os maracatus-nação no Bairro do Recife. **Projeto História**: Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História 62, p.9-49, mai.-ago. 2018.

HERCULANO, Alana; ALVES, Kennedy. O blackface no carnaval brasileiro e a legitimação do racismo recreativo. **Das Amazônias**. Revista Discente de História da UFAC. v. 3, n. 1. 2020. Disponível em:

<<https://teste-periodicos.ufac.br/index.php/amazonicas/issue/view/176>> Acesso em: 20 abril 2024.

HIRATA, Elaine Veloso. **Relato das experiências educacionais do MAE: 1981-1982**. Dédalo, São Paulo: nº 24, p. 11-20, 1985.

IPHAN/Ministério da Cultura. (orgs.) HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 2014.

_____. Dossiê do Frevo: processo de registro como patrimônio cultural do Brasil. Brasília, DF: IPHAN, 2006. Disponível: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Frevo.pdf> Acesso em 06 out. 2023

IVO, Any Brito Leal. A criação de zonas de exclusividade no espaço público e a subsunção dos trabalhadores ambulantes no carnaval de Salvador a partir da Copa de 2014. **Dilemas-Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 11, n. 3, p. 474-491, 2018.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas (SP): Papirus, 1996.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 5 ed. Cotia: Ateliê Editorial. 2020.

LAGO, Mara. C. de S. **Modos de vida e identidade**. Sujeitos no processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina. UFSC, Florianópolis: 1996.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana F. Borges. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LIMA, Laila Sampaio; GOMES, Antenor Rita. **Artefatos visuais fotográficos: possibilidades de uma inserção crítica nas práticas educativas**. Grupo de Pesquisas Cult-Vi - Uneb/DCH. Disponível em: <<https://www.academia.edu/35795595>> Acesso em: 19 maio. 2022.

LITZ, V. G. **O uso da imagem no ensino de História**. Curitiba: Instituição de Ensino Superior, Universidade Federal do Paraná, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-8.pdf>> Acesso em 19 maio de 2023.

LUNA, Kassia de. **Educação patrimonial e seus desafios no ensino de história no fundamental II**. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-PE, 12., 2018, Recife. Anais [...]. Recife: ANPUH-PE, 2018. Disponível em: <https://www.encontro2018.pe.anpuh.org/resources/anais/8/1535748247_ARQUIVO_OSDESAFIOSDOENSINODEHISTORIA.pdf> Acesso em: 09 jun. 2024.

MARCUS, A.S.; STODDARD, J.D.; WOODWARD, W.W. **Teaching History with Museums**: strategies for K-12 Social Studies. Londres: Routledge, 2017.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, v. 7, n. 13, p. 31-44, 2002.

MAUAD, Ana Maria. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. **História da Educação**, v. 19, p. 81-108, 2015.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. **Do teatro da memória ao laboratório da História**: a exposição museológica e o conhecimento histórico. Anais do Museu Paulista. São Paulo. V. 2. Jan.-dez. 1994.

MIRANDA, Sonia Regina & SIMAN, Lana Mara Castro Siman (orgs). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Ed UFJF, 2013.

MOLINA, Ana Heloísa. Ensino de história e imagens: possibilidades de pesquisa. **Domínios da imagem**, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2007. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/19265>> Acesso em: 29 maio. 2024.

NASCIMENTO. Rosana. **O objeto museal, sua historicidade**: implicações na ação documental e na sua dimensão pedagógica do museu. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 1998.

NASCIMENTO FILHO, Aurino Francisco do; MONTEIRO, Rosangela Paulo. **O frevo como recurso para o ensino de educação patrimonial na EJA**. In: 30º Simpósio Nacional de História da ANPUH, 2019, Anais [...]. Recife: ANPUH, 2019. Disponível em: <<https://www.snh2019.anpuh.org/site/anais>> Acesso em: 30 jun. 2023

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

OLIVEIRA, Alex Costa de. **Carnavescola**: produção de uma sinopse de carnaval e composição de samba enredo: uma proposição ao ensino de História. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/15459>> Acesso em: 09 jun 2024

OLIVEIRA, Jefferson Braga de. Fotografias e outras imagens no ensino de História. **Revista Brasileira de Educação Básica**. ano 5, n.16. ISSN 2526-1126. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <<https://www.reducacaobasica.com.br/fotografias-e-outras-imagens-no-ensino-de-historia/>> Acesso em: 01 abr. 2023.

OLIVEIRA, Valdemar de. **Frevo, capoeira e passo**. 2. Ed. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1985.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Um museu monumento: o Museu Regional de Olinda**. In: História, Cultura e Patrimônio: experiências de pesquisa (e-book). Tiago da Silva Cesar... (et al.) (org.). Recife: Editora Universitária da UFPE. 2016.

PAIVA, E. F. **História e imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco Ensino Médio**. 600 p. Recife, 2020. Disponível em: <<https://portal.educacao.pe.gov.br/ensinomedio/>> Acesso em: 15 jun. 2024.

PESSANHA, José Américo. O sentido dos museus na cultura. In: **O museu em perspectiva**. FUNARTE, Rio de Janeiro: 1996.

PREFEITURA DO RECIFE. **Plano Museológico do Paço do Frevo**. Disponível em: <<https://pacodofrevo.org.br/conheca-o-novo-plano-museologico-do-paco-do-frevo/>> Acesso em: 09 fev. 2024.

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

RAMOS, Hilário Correia. Ensino de história e educação museal: aproximações. **SEPE-Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS**, v. 9, 2019.

ROCHA, Carolina Ferreira. **O empoderamento como forma de desconstrução da imagem estereotipada da mulher negra na mídia**. 2018 Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2018.

ROCHA, Leonardo Kopke da. **Ensinar história para além da sala de aula: ações educativas no Museu Mineiro**. 2017. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em educação. 2017.

RÜSEN, Jorn. **História viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

SANTOS, Fernando Burgos P. dos, Trabalhadores informais e governo local: o caso do carnaval de Recife. **Cadernos de Gestão Pública e Cidadania**. São Paulo, v. 10, n. 47, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/44047>>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SANTOS, Mário Ribeiro dos. **Trombones, tambores, repiques e ganzás: a festa das agremiações carnavalescas nas ruas do Recife (1930-1945)**. Recife: SESC, 2010.

SAWAIA, Bader B. A temporalidade do “agora cotidiano” na análise da identidade territorial. **Revista Margem**. n. 5, p. 81-95, 1996.

_____. Comunidade como ética e estética da existência: uma reflexão mediada pelo conceito de identidade. **Psykhé**. n. 8, v. 1, p. 19-25, 1999.

SILVA, E. O. Relações entre imagens e textos no ensino de História. **Saeculum: Revista de História**, n. 22, p. 173-188, jan.-jun. 2010.

SILVA, Josie Agatha Parrilha da. NEVES, Marcos Cesar Danhoni. Imagem e ensino: possíveis diálogos na contemporaneidade. **Em aberto**. v. 31, n. 103, p. 15-19. Brasília: INEP, 2018.

SILVA, J. A. P.; NEVES, M.C. D. Leitura de imagem: reflexões e possibilidades teórico-práticas. **Labore em Ensino de Ciências**, Campo Grande: v. 1, n. 1, p. 128-136, 2016. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/labore/article/view/2866/pdf>> . Acesso em: 07 abr. 2024.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Trad.: Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez. 1995.

STUDART, Denise C. Museus: emoção e aprendizagem. Rio de Janeiro: **Revista de História da Biblioteca Nacional**, ano 2, n. 22, 2007.

TARLAU, R.; MOELLER, K. “Philanthropizing” consent: how a private foundation pushed through national learning standards in Brazil. **Journal of Education Policy** 35, p.1-30, 2020.

TEIXEIRA, C. A. R. A educação patrimonial no ensino de História. Biblos - **Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**. v. 22, n. 1, p. 199-211, 2008.

TELES, José. **Do Frevo ao Manguebeat**. Recife: Editora 34, 2000.

TRINDADE, Rhuan Zaleski; SCHWENGBER, Jacson; DA SILVA, Diego Scherer. Fontes históricas, patrimônio imaterial e ensino de história. **Revista Aedos**, v. 4, n. 11, 2012.

TURAZZI, Maria Inez. **Iconografia e Patrimônio: o catálogo da exposição de História do Brasil e a fisionomia da nação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2009.

VERDE, Ana Paula dos Santos Reinaldo; MARTINS, Elcimar Simão. Educação histórica: o museu e a importância da história local no ensino de história. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 69, p. 650-669, abr. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2021000200650&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 22 mai. 2024.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e Linguagens no Ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v.18, n.36, p. 26-34, São Paulo, 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/9cnHPKxHXfc8x9vxXLp33qK/?lang=pt>> Acesso em: 20 jun. 2023.

CERTEAU, M. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

BENCK FILHO, A.M. **O frevo-de-rua no Recife: características socio-histórico-musicais e um esboço estilístico-interpretativo**. Tese. Salvador: UFBA/Escola de Música, 2008.

LYRA, C. O bairro do Recife e a Economia Criativa: do Carnaval Multicultural ao Paço do Frevo. **PragMATIZES - Revista Latino Americana de Estudos em Cultura** 6 (11), p.109-121, 2016.

GARCIA, D.A.; SOUSA, L.M.A. “No carnaval a fantasia é minha. O corpo é meu”: memória e rupturas feministas na folia. **Revista Rua** 21 (1), p.87-107, 2015.

SOUZA, S.B. **Maracatu de Baque Solto Leão do Norte da Várzea: uma expressão de memória social da cultura popular na cidade do Recife**. Trabalho de Conclusão de Curso. Recife: UFPE/CCI, 2018.

TELES, J. **Do frevo ao manguebeat**. São Paulo: Editora 34, 2012.

APÊNDICE A - Eixos temáticos e quantitativo de fotografias

Eixo temático	Número de fotografias	Observações
Sede das agremiações	26	
Religiosidade	13	
Frevo-saber	22	
Ensinar-ensaiar-aprender	17	
Carnaval-comércio	17	Inserido no Itinerário 1
Trabalho árduo	13	Inserido no Itinerário 1
Alimento: corpo da alma	12	Inserido no Itinerário 1
Galo da Madrugada	49	Inserido no Itinerário 3
Galo: A festa	10	Inserido no Itinerário 3
Homem da Meia Noite	10	
Olinda: Bonecos Gigantes	9	
A rua: os músicos	11	
A festa dos amigos	17	Inserido no Itinerário 2
Cenas do carnaval	21	
A avenida e a passarela	18	Inserido no Itinerário 2
Concursos	18	
Carnaval no palco	17	Inserido no Itinerário 3
Estandartes e Flabelos	22	
Fome	12	
Fim de Festa	16	
Total	350	