

Museus, experiências urbanas e produção de conhecimentos histórico-educacionais

Museums, urban experiences and historical-educational knowledge production

Nara Rúbia de Carvalho Cunha*
Cyntia Simioni França**
Alexandre Augusto de Oliveira***

Resumo: Neste relato nos propomos a refletir sobre o potencial educativo dos museus para a produção de conhecimentos histórico-educacionais, abordando a incorporação das experiências vividas, em especial aquelas edificadas em diálogo com o espaço urbano, e o respeito à inteireza dos sujeitos da educação, isto é, assumindo suas dimensões racionais e sensíveis. Nesse sentido, colocam-se em relevo três trabalhos realizados em diferentes cidades brasileiras, mediados ou coordenados por professores de História, que atuam na educação básica, educação superior e em museus. As ações desenvolvidas são apresentadas e analisadas no bojo de discussões sobre a educação na interface com museus, enfatizando a relação dialógica entre sujeito (individual e coletivo) e objeto, este último inserido em um contexto mais amplo.

Palavras-chave: museus; experiências urbanas; produção de conhecimentos histórico-educacionais.

Abstract: In this report we propose the thinking on the potential of museums to produce the historical-educational knowledge, approaching the annexation of lived experiences, especially those built around the dialog with the urban space, and the respect to the integrality of the educational subject, meaning the assumption of its rational and sensitive dimensions. In this regard, we present here three work performed in different Brazilian cities, mediated or coordinated by History teachers, acting respectively in the basic and superior education and in the museums. The actions developed are presented and analyzed in the set of discussions about the education interfacing with museums, remarking the dialogical relation between subject (individual and collective) and object, being this last one inserted in a broader context.

Keywords: museums; experiences, production of historical-educational knowledge.

1. Introdução

No Brasil, desde o início do século XX professores de História têm sido instigados a desenvolverem práticas educativas na interface com museus, mas a

* Doutora e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, graduada em História pela UFOP. Membro dos grupos de pesquisas Kairós, vinculado ao Centro de Memória da Unicamp, GEPEC, vinculado à Faculdade de Educação dessa mesma universidade, e do grupo Arquivos, Educação e Práticas de Memória, vinculado à Escola de Ciência da Informação da UFMG. É professora de História junto à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. E-mail: nrcdois@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, mestre e graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina. Membro dos grupos de pesquisa Kairós e GEPEC, da Unicamp, e do grupo Rastros, vinculado à Universidade São Francisco. É docente da UNESPAR, atuando na graduação em História e no Programa de Pós-Graduação em História Pública. E-mail: cyntiasimioni@yahoo.com.br

*** Mestre em Artes pela UNESP, graduado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto mestrando do Programa ProfHistória. É professor de História junto à Secretaria Municipal de Jundiá. E-mail: alex_oliveira_07@hotmail.com

perspectiva de abordagem e interação com essas instituições tem se modificado nas últimas décadas, sobretudo em função da ampliação dos sentidos conferidos ao que se define como museus e em função da reelaboração de sentidos do Ensino de História.

Segundo Antônia Terra de Calazans Fernandes (2010), ainda carecemos de dados e reflexões mais precisos sobre como as propostas de trabalho foram concretizadas no cotidiano das escolas e museus, mas é sabido que as sugestões de visitas a museus foram uma constante ao longo do século XX, inicialmente prevalecendo a preocupação com o contato direto com fontes documentais, percebendo as visitas como “situações formais e que se adequavam aos contextos políticos, sociais e culturais das localidades e da história nacional” (FERNANDES, 2010, p. 471). No contexto da reabertura política em âmbito nacional, década de 1980, somado à agenda internacional de luta pelo direito à memória, desencadeada após a Segunda Guerra Mundial, a forma de abordar os museus nessas ações educativas foi se revestindo cada vez mais de outras prioridades e compromissos que exigiam romper com a adequação e caminhar rumo ao questionamento das narrativas dos museus e à pluralização dos sentidos, inclusive relativos à temporalidade (RAMOS, 2010; CUNHA, 2011, PEREIRA e CARVALHO, 2010; GALZERANI, 2008; PEREIRA *et al*, 2007; SOUZA, 1992).

Esse movimento trouxe outras demandas para a formação de professores que buscam produzir conhecimentos histórico-educacionais na interface com museus, como a preocupação com a formação de uma base teórica e conceitual capaz de possibilitar a autonomia dos docentes na proposição de diferentes percursos metodológicos, o que envolve também adentrar por caminhos interdisciplinares e compreender melhor a história e o funcionamento dos museus (FERNANDES, 2010). Hoje, os profissionais são instigados a indagar sobre os processos de constituição dos acervos, sobre as memórias que estão neles contempladas e as que são relegadas ao esquecimento, sobre a relação que cada visitante poderá estabelecer com os objetos ou, ainda, sobre a relação que o museu estabelece (ou pode estabelecer) com a cidade, a micro e a macro história.

Assim, vemos que nas últimas décadas tem crescido o número de experiências educativas em museus, bem como as pesquisas sobre o tema, realizadas em Programas de Pós-Graduação.

As ações e projetos educativos reunidos neste relato de experiências podem ser lidos no bojo de tais preocupações. Acreditamos que os museus são instituições

modernas polissêmicas, de caráter formador, capazes de endossar formas de visualizar o passado (BANN, 1994) e de manter viva na modernidade a relação entre o visível e o invisível (POMIAN, 1984). Ao mesmo tempo, eles podem assumir um perfil fantasmagórico¹, escamoteando as relações sociais e as dimensões espaço-temporais em que se inserem (BENJAMIN, 2006), o que os distancia da dimensão social que têm assumido nos últimos anos (POULOT, 2013). É importante, assim, atentar-se para a função dos museus na modernidade e seu papel ambivalente na constituição de sensibilidades modernas.

Em sua crítica à modernidade, Benjamin afirma que a concepção de tempo prevalecente nas sensibilidades modernas é o contínuo da fragmentação, endossando o ritmo da produção industrial, acelerado, linear e compartimentado. Esse é o universo da fantasmagoria, no qual percebemos a realidade como imagem, imagem fugidia e transitória, atada ao contínuo do tempo. Portanto, ele propõe que a atenção se fixe nessas imagens, o que é diferente de fazer do transitório uma ideia fixa, como o mercado faz com a novidade.

É importante perceber que as práticas de memórias podem servir para uma vivência fantasmagórica, conforme aponta Walter Benjamin (2006), ao se tornarem casas de sonho que esfacelam as relações sociais, distanciam sujeito e objeto e ainda os desenraiza no tempo e no espaço. Assim, em suas obras procurou fazer frente às tendências radicalmente modernas, dando destaque a reflexões sobre as memórias e a relações que os sujeitos estabelecem a partir do presente, de forma dialógica, com outras temporalidades e outros sujeitos. Sua produção nos ajuda a perceber que o passado não está acabado ou dado, como algo a ser resgatado, mas é uma possibilidade sempre aberta à resignificação, reforçando, ao mesmo tempo, o caráter não determinista do presente e do devir.

Nossa preocupação nestas três ações educativas, como professores de História da educação básica e formadores docentes, é pensar o museu como um espaço para propiciar uma produção de conhecimentos históricos e educacionais com intensidade reflexiva, por isso, o intuito é promover o diálogo com as temporalidades, a

¹ O termo fantasmagoria foi criado pelo físico belga e estudioso dos fenômenos óticos Etienne-Gaspard Robertson, em fins do século XVIII, a fim de designar um espetáculo de fantasmas por ele produzido, no qual os fantasmas eram projetados por lanternas mágicas. Depois, a palavra esteve presente em muitas obras de escritores românticos e simbolistas, remetendo a eventos sobrenaturais que desestabilizavam as fronteiras entre o interior e o exterior, o real e o imaginário (KANG, 2009). O filósofo Walter Benjamin, em estudo sobre as Passagens Parisienses do século XIX, empregou o termo fantasmagoria para fazer referência à atuação da mercadoria na subjetividade, afirmando que na modernidade, mais do que carregar valores econômicos, a mercadoria impõe valores, comportamentos e afetos, fazendo-nos ingressar no universo da fantasmagoria (MATOS, 2010; BENJAMIN, 2006).

partir do olhar caleidoscópico da experiência do vivido e não a percepção do passado como informação de uma verdade. Portanto, reconhecemos que o processo de produção de conhecimentos histórico-educacionais na interface com os museus não pode prescindir da tensão entre sujeito e objeto, porque é no diálogo/conflito, que os sujeitos vão conferindo sentidos aos objetos, em diferentes temporalidades. Além disso, é nesse movimento que os sujeitos podem se perceber dentro de uma cultura mais ampla da qual os museus participam e, sobretudo, perceber que os museus atuam nas sensibilidades desses sujeitos, endossando ou potencializando visões de mundo.

Apresentamos na sequência as três experiências educativas que serão tematizadas neste relato, buscando ressaltar as instituições e sujeitos envolvidos, os locais e cidades em que se desenvolveram, o período de duração, os objetivos, os encaminhamentos teórico-metodológicos e as atividades realizadas. Em seguida tecemos considerações a partir dos elementos dessas experiências, relacionando-as a uma produção de conhecimentos históricos-educacionais que priorize a relação entre sujeitos e objetos na interface com museus.

2. Jundiaí: múltiplas temporalidades

A ação educativa *Jundiaí: múltiplas temporalidades* foi desenvolvida no Museu Histórico e Cultural de Jundiaí, em São Paulo, sob a orientação do educador Alexandre Augusto de Oliveira. A proposta inicial surgiu em 2013, após solicitação de Claudete Formis, coordenadora do Núcleo de Educação Socioambiental, em decorrência de uma demanda da Secretaria Municipal de Educação para formação docente continuada com vistas a discutir a historicidade do espaço urbano de Jundiaí. Posteriormente, a referida ação educativa foi estendida a outros grupos como parte da programação do Museu Histórico e Cultural de Jundiaí, mediante agendamento e também oferecida mensalmente, aos sábados, durante todo o ano de 2016. Em 2017, já fora do âmbito do Museu Histórico e Cultural de Jundiaí, foram feitas edições dessa ação educativa como atividade de extensão no Centro Universitário Padre Anchieta e também como formação dos educadores do SESC Jundiaí.

Como a solicitação inicial foi motivada pela limitação de informações e materiais didáticos publicados ou disponibilizados on-line sobre a história e patrimônios culturais de Jundiaí (situação que não difere da realidade do restante do país), e como a história da cidade é componente do currículo da rede municipal das

séries iniciais do Ensino Fundamental, a primeira edição dessa ação educativa foi elaborada para professores do 5º ano, em julho de 2013. O principal objetivo foi problematizar aspectos da historicidade e da memória coletiva do espaço urbano de Jundiá, no âmbito das discussões acerca do patrimônio cultural e da educação patrimonial, buscando novas leituras e sensibilidades do espaço da cidade tomando como referências aspectos relativos à Cultura Visual (MENESES, 2003; MENEGUELLO, 2013; KNAUSS, 2006), visto que “a cultura visual reconhece a centralidade do olhar no pensamento ocidental e a centralidade das imagens na produção, na mediação e na apropriação dos sentidos.” (MENEGUELLO, 2013, p. 08)

No contexto da referida ação educativa, fotografias foram as fontes documentais mais usadas para instigar os participantes a um movimento de deslocamento de suas apreensões em relação à cidade de Jundiá. A escolha da fotografia é justificada, primeiramente, devido à sua importância na constituição de uma sensibilidade moderna em relação ao espaço urbano, sendo recorrente “a utilização das imagens fotográficas e construção de nova cultura urbana com novos códigos sociais e de representação no final do século XIX e início do século XX através da problemática da visualidade urbana” (MONTEIRO, 2006, p. 19). Além disso, há um considerável acervo fotográfico do espaço urbano da cidade no Centro de Memória de Jundiá, equipamento cultural vinculado ao Museu Histórico e Cultural de Jundiá.

Assim, buscamos problematizar nossas formas de percepção do mundo na contemporaneidade, sem distanciar os participantes desse processo. Assim, não nos limitamos a uma reflexão sobre cultura visual, mas propomos um trabalho que considera a importância das imagens na nossa formação cultural e, justamente por isso, buscamos trazer para o centro da reflexão as experiências que tecemos na interface com as imagens.

O passo inicial da ação educativa está diretamente relacionado a uma demanda da Educação Formal. No entanto, por conta do lugar a partir do qual foi desenvolvido o trabalho, um espaço de educação não-formal, o museu, ao longo do tempo e nas várias edições de mediação realizadas, ela foi se delineando amalgamada por experiências dos diferentes grupos que dela participaram.

Em linhas gerais, a ação educativa proposta consiste em mediações em alguns locais próximos ao centro da cidade, que têm significativa importância para a história e memória dos moradores da cidade. Alguns desses lugares têm o estatuto de patrimônio e são revestidos de um caráter monumental, numa clara intenção de

perpetuar determinados aspectos da história da cidade (CHOAY, 2006; LE GOFF, 2003), enquanto outros, de suma importância para a compreensão dessa história, caíram no esquecimento.

Os participantes dos diferentes grupos ao longo das edições da ação educativa (educadores da rede municipal; educadores de espaços não-formais, estudantes de Pedagogia e público espontâneo que se inscreveu para participar da mediação) são orientados, no momento do percurso, concomitante aos comentários das suas vivências e memórias afetivas dos lugares escolhidos como pontos de problematização, a comparar as suas apreensões da paisagem atual com o material educativo usado – um kit com 20 reproduções fotográficas (30 x 40 cm) de paisagens urbanas, uma planta urbana da cidade no final do século XIX e documentos textuais relacionados aos locais enfocados. Todo material usado faz parte do acervo do Centro de Memória de Jundiaí, equipamento cultural vinculado ao Museu Histórico e Cultural de Jundiaí.

Como a intenção é destacar a apreensão visual do presente, a partir da leitura da paisagem e da rememoração de vivências dos participantes, não são utilizadas imagens contemporâneas, de modo a estimular a percepção das múltiplas temporalidades da cidade.

O trajeto da ação educativa tem como referência os seguintes locais: 1 – Complexo Argos, 2 – Ponte Torta, 3 – Esplanada Monte Castelo (popularmente conhecido como Escadão), 4 – Atual Pinacoteca Diógenes Duarte Paes (antigo Grupo Escolar Siqueira Moraes, 5- Teatro Polytheama, 6 – Atual Praça Rui Barbosa (antigo Largo do Rosário), 7 – Atual Praça Governador Pedro de Toledo.

Percorre-se, assim, um trajeto de cerca de 2 km, visando a potencializar a apropriação do espaço e do material utilizado, pois a caminhada acaba sendo um exercício de sensibilidade, uma vez que, no contexto do dia-a-dia, dificilmente as pessoas observam detalhes ou buscam vislumbrar novas perspectivas e experimentações do espaço da cidade quando o percorrem a bordo de veículos. A predominância do deslocamento nas cidades por meios de transporte (individuais ou coletivos) leva a uma fragmentação da apreensão do espaço urbano, ao passo que uma caminhada permite outra experiência da cidade.

Exercitar o olhar, no momento da caminhada, ao observar o espaço no momento presente, evocar nossas memórias e informações sobre ele e comparar com

as fotografias de diversos registros da historicidade dos locais enfocados, revelou-se junto aos participantes uma potencialidade de ressignificação do espaço da cidade.

A dinâmica pretendida é uma forma de arqueologia urbana mediante o olhar, através da qual vão sendo trazidas à tona diferentes camadas de tempo, isto é, memórias plurais que remetem tanto a períodos históricos quanto a sujeitos individuais e coletivos diversos (BENJAMIN, 1995; CAUQUELIN, 1982). No momento inicial do trajeto, por exemplo, busca-se na paisagem urbana do bairro da Vila Arens reminiscências de elementos que remetem ao fato desse bairro ser o primeiro sítio industrial da cidade, por conta sobretudo da proximidade da estação ferroviária da antiga *The São Paulo Railway Company Limited*, a primeira ferrovia do Estado, que ligava o planalto ao litoral.

Também são distribuídos aos participantes alguns aforismos com o objetivo de suscitar a problematização do espaço urbano, tais como: 1) *Vive na cidade a sombra de outros tempos*, 2) *Olhar paisagem passeia na cidade*, 3) *Procura uma cidade que um dia esteve aqui*, 4) *Certo dia, na cidade, quem passava, logo via*, 5) *Foi triste, mas também foi poesia, ver a vida que se ia*, 6) *O lugar/A cidade/O que ela pode ser*, 7) *Da casa eu vejo a rua/Da rua eu vejo o mundo*.

Na mediação, os aforismos são entregues aos participantes aleatoriamente em pequenos papéis enrolados. Posteriormente, os participantes socializam os aforismos recebidos e, no final, ao encerrar a mediação, retoma-se a leitura dos aforismos para iniciar a socialização das impressões dos participantes.

Ao longo das edições do “Jundiaí: múltiplas temporalidades”, destacou-se a importância da preservação e difusão de acervos documentais locais, como o do Centro de Memória de Jundiaí/Museu Histórico e Cultural de Jundiaí, inclusive no processo de formação docente, pois sua apropriação por educadores ligados diretamente ou não ao espaço escolar carrega uma potencialidade em termos de produção de conhecimentos histórico-educacionais na contemporaneidade, na perspectiva da educação patrimonial e do ensino de História, permitindo articular aspectos da história local aos da História do Brasil.

Ao mesmo tempo, esse trabalho tem contribuído para descortinar o olhar para e sobre o espaço urbano, compreendendo que a cidade não é simplesmente um cenário, mas a materialização da vida social com todas as suas contradições e disputas de poder, inclusive trazendo a sua historicidade impressa nas suas marcas e esquecimentos.

Assim, “ler a cidade” implica também em aguçarmos nossa sensibilidade em relação ao que já estamos acostumados e começarmos a desvelar as camadas de história que formam a cidade. Ter a percepção de mudanças e permanências, registros e esquecimentos, favorece maior acuidade na apreensão da cidade, compreendendo a sua historicidade não com uma apreensão linear da história, mas como superposição de temporalidades que constituem as camadas do espaço urbano. (BENJAMIN, 1995; CAUQUELIN, 1982)

3. Roxo-Rei: interpretação da paisagem pelos passos de Guignard

O Projeto educativo Roxo-Rei: interpretação da paisagem pelos passos de Guignard foi desenvolvido na cidade de Ouro Preto/MG, com fases nos anos 2014, 2016 e 2017, fruto de uma parceria entre a Associação de Amigos do Museu Casa Guignard (AAMCG) e a Escola Estadual de Ouro Preto (EEOP), com fomento do Programa Mais Cultura nas Escolas, uma iniciativa interministerial (MEC e MinC) do governo federal.

A AAMCG convidou a professora Nara Rúbia de Carvalho Cunha para ser consultora e coordenadora interinstitucional do projeto, de forma a elaborar uma proposta que estivesse em consonância com demandas e ações das instituições envolvidas e com debates contemporâneos sobre produção de conhecimentos histórico-educacionais na interface com museus. E, nesse sentido, o projeto se inspira em pesquisas que associam sensibilidades modernas e experiências urbanas ao processo de produção de tais conhecimentos, não apenas em sala de aula, mas em diálogo com diferentes espaços ou elementos.

As principais instituições envolvidas no projeto foram a Escola Estadual de Ouro Preto e o Museu Casa Guignard, e houve ainda a colaboração da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), através de voluntários ligados ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência/CAPES e aos Estágios Supervisionados de Ensino de História.

O projeto se inspirava na vida e obra do artista plástico Alberto da Veiga Guignard, um dos mais importantes pintores modernistas brasileiros, nascido em 1896, em Nova Friburgo/RJ, e tendo morado na Europa dos 11 aos 33 anos, quando regressou ao Brasil, aqui permanecendo até falecer em 1962, em Belo Horizonte/MG.

Embora não tenha chegado a adquirir uma casa em Ouro Preto, o artista foi homenageado por um grupo de amigos, que em 1960 idealizou uma fundação

destinada a proteger sua obra e memória. Assim, em 1964 foi instituído o Museu Casa Guignard (MCG) e em 1987 ele foi aberto ao público, localizando-se na Rua Conde de Bobadela, número 110, no centro dessa cidade.

O acervo do Museu reúne desenhos e pinturas em diferentes suportes e empregando diversas técnicas, além de objetos pessoais. Na área educativa o MCG tem se especializado na realização de oficinas artísticas, como a intitulada Observação da Paisagem, buscando interação com as pessoas que vivem na cidade, transformando-a e sendo por ela transformadas. Por isso, o MCG está em constante diálogo com outras instituições culturais, artistas locais, profissionais ligados à educação e à cultura e com a população de modo geral. Em todos os campos de atuação o MCG privilegia a interação com o espaço urbano, tanto o centro histórico quanto os distritos, compreendendo a cidade “amor inspiração” como a verdadeira casa de Guignard.

Por sua vez, a Escola Estadual de Ouro Preto desenvolve importante trabalho de inclusão social, compreensão e respeito às diversidades, e aposta na prática de ações coletivas como caminho para a construção da cidadania. Ela está localizada na intersecção entre Bauxita e Saramenha, bairros mais industrializados e modernos de uma cidade que se projetou no cenário nacional e internacional como cidade histórica de estilos colonial e barroco, após ser reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Cultural da Humanidade, em setembro de 1980. A valorização desses estilos tem se sobreposto, muitas vezes, a outras imagens urbanas, sobretudo às mais contemporâneas, num movimento deliberado desde o início do século XX (ANGOTTI-SALGEIRO, 1996) e promotor de mudanças na percepção da paisagem por seus moradores ou visitantes (OLIVEIRA, 2006), o que não raro causa um sentimento de não pertencimento entre os moradores de bairros diferentes ou mais distantes do centro histórico.

Para firmar os deslocamentos pretendidos com esse projeto, seu nome foi escolhido para fazer alusão ao espaço de Ouro Preto mais próximo das experiências dos estudantes, visto que no solo do bairro Pocinho, onde vive grande parte dos estudantes dessa escola, encontrava-se um ocre, argila colorida pelo óxido de ferro, que é utilizado na produção do pigmento de cor cujo nome é roxo-rei.

Como o objetivo principal do projeto era fomentar a percepção de como as pessoas se integram à paisagem e como a paisagem se integra às pessoas, cotidianamente, a cor tornou-se uma alegoria com vistas a potencializar percepções plurais da cidade e a fomentar entre os estudantes envolvidos outros olhares para si

mesmos, na relação com a paisagem, compreendendo-a como construção histórica e cultural e percebendo a presença ativa de cada um deles nessa construção.

Para atingir esse objetivo, e outros a ele ligados, foram promovidas atividades variadas, desde a relação com o acervo do Museu Casa Guignard a aulas-oficinas de criação artística, articuladas dentro de propostas de estudos de meio.

Os estudos de meio são métodos didáticos bastante valorizados nos processos educativos contemporâneos. No Brasil, seguindo uma tendência ocidental, os estudos de meio na disciplina História foram especialmente endossados com a emergência de debates sobre cultura local, cotidiano e memórias plurais, no contexto da reabertura política, nos anos 1980. Os Parâmetros Curriculares Nacionais ratificaram a sua importância, tratando de diferenciá-lo de meros passeios para constatação de informações já contidas em livros, visto que sua essência é a problematização daquilo que já está dado.

O estudo de meio envolve uma metodologia de pesquisa e de organização de novos conhecimentos, que requer atividades anteriores à visita, levantamento de questões a serem investigadas, seleção de informações, observação de campo, confrontação entre os dados levantados e os conhecimentos já organizados por pesquisadores, interpretação, organização de dados e conclusões. Possibilita o reconhecimento da interdisciplinaridade e de que a apreensão do conhecimento histórico ocorre na relação que estabelece com outros conhecimentos físicos, biológicos, geográficos, artísticos. (BRASIL, 1998, p. 93)

Nesse conjunto de atividades os participantes foram instigados a se compreenderem como sujeitos racionais e sensíveis, produtores de culturas, ao mesmo tempo em que são formados por elas, e integrados à paisagem por experiências individuais e coletivas, no presente e no passado.

Roxo-Rei apostou também na produção coletiva de conhecimentos, a partir do universo de Guignard, recomposto pela ótica do Museu Casa Guignard (MCG), que enfatiza a interação com a cidade. Em diálogo com a postura observadora do artista, os estudantes puderam promover deslocamentos de sentidos e sensibilidades, captando outros espaços e aspectos da cidade, observando a arquitetura dos bairros mais modernos e de operários, a riqueza mineral do solo e a diversidade de pigmentos naturais que podem ser produzidos a partir dele, problemas relacionados à expansão da urbanização numa paisagem em contínua mutação, entre outros elementos, sem, contudo, limitar o trabalho ao contexto imediato da escola e dos estudantes.

Para o filósofo e pedagogo francês Philippe Meirieu (2001) a potencialidade educativa da cidade deve ser explorada pela escola. Ele acredita que devemos aprender *da* cidade, não apenas aprender *sobre* ela, isto é, conhecer seu traçado e as funções de diferentes lugares, ou *a partir* de seus equipamentos, isto é, adquirir conhecimentos em museus ou outras instituições públicas. De acordo com Meirieu, aprender da cidade exige reconhecer que ela se edifica no entrecruzamento do tempo e do espaço e que, portanto, nós nos constituímos também, na cidade, na relação com outros sujeitos e outras temporalidades. Nós nos constituímos no cotidiano das experiências urbanas e com as marcas deixadas na cidade por outros e por nós mesmos. E, ao habitarmos a cidade, em/com/por ela nos constituímos e deixamos marcas para outros que virão. Assim, abordá-la em processos educativos é uma forma de perceber e de se perceber numa história em curso.

Nesse sentido, teve destaque nos encaminhamentos teórico-metodológicos do projeto uma reflexão baseada no entrecruzamento de temporalidades e na relação entre sujeitos e objetos ou o mundo em que se inserem (BENJAMIN, 2006; SOUZA, 1992), articulando a percepção dos estudantes ao olhar de Guignard sobre Ouro Preto, o qual abarcava desde detalhes do cotidiano a amplos panoramas da paisagem, além de elementos reais e imaginários.

A Escola Estadual de Ouro Preto e o Museu Casa Guignard estiveram integrados ao longo de todo o desenvolvimento do Roxo-Rei. Em alguns momentos a escola visitou o museu, em outros momentos o museu foi à escola. Nesse movimento, os dois ambientes rompiam seus limites espaciais e a imagem de museu foi se transformando; era possível percebê-lo como ideia e como compromisso social. Enquanto isso, além de suas obras, a figura de Guignard se tornava mais acessível aos estudantes.

Após visitar o Museu Casa Guignard e conhecer a proposta do projeto, foram iniciados os estudos de meio, partindo de alguns pontos do roteiro Passos de Guignard para observar a paisagem. O primeiro estudo de meio foi dedicado à formação da cidade e partiu do Morro São João, sob a coordenação do historiador e guia de turismo André Castanheira Maia. Nessa etapa, explorou-se a visão panorâmica de Ouro Preto e a história de formação da paisagem urbana. A continuidade foi feita com aulas temáticas de história, com viés interdisciplinar (música, literatura) e oficinas de arte gráfica, buscando investigar a presença/ausência do indígena na paisagem de Ouro Preto, estudando os motivos de seu

desaparecimento, captando seus rastros e refletindo sobre a experiência dos indígenas no Brasil, ontem e hoje.

A presença do negro e das culturas africanas e afrodescendentes na paisagem da cidade também foi tematizada. O objetivo principal dessa etapa não foi focalizar a figura do negro do ponto de vista da escravidão, mas da resistência, realizada em conflito (e diálogo) com a cultura do branco europeu.

Partiu-se de um estudo de meio na Igreja de Santa Efigênia e na Mina Jeje, coordenado pelo guia de turismo Marcelo Hypólito, para que os estudantes percebessem o quanto a arte foi meio de resistência para os africanos que foram trazidos para o Brasil. Em visita à Mina Jeje a escravidão foi abordada, mas atentando sobretudo para os pigmentos que as paredes da mina forneciam aos artistas negros que produziram suas obras no interior da Igreja, uma igreja repleta de símbolos culturais africanos, mesclados à cultura dominante do branco europeu, o que colabora para a afirmação dessa igreja como ícone de resistência dos povos africanos e afrodescendentes em Ouro Preto. A etapa ainda contou com aulas temáticas, rodas de conversa sobre a representação do negro nas artes plásticas modernas, especialmente nas obras de Guignard, oficinas de literatura, desenho e música, além da confecção de panos artísticos.

A reflexão sobre a paisagem mais próxima dos estudantes foi uma preocupação do Roxo-Rei. Nesse movimento foi considerado o que está próximo no tempo e no espaço, bem como as paisagens interiores, subjetivas. O estudo de meio partiu da Bauxita, bairro onde se localiza a Escola, e diferentes linguagens artísticas foram empregadas, como a fotografia e a poesia. Enquanto a câmera fotográfica permitia vencer distâncias, aproximar o olhar, deter-se nos detalhes externos, a poesia sensibilizava para o encontro da pessoa com seus próprios detalhes, em seus esconderijos mais secretos. As atividades que se seguiram foram diversificadas, mas com um fio condutor bem demarcado: a percepção da relação do eu com o mundo, da compreensão de ser presença na paisagem que é construída coletivamente.

A etapa de reflexão sobre a paisagem mais próxima dos estudantes teve o maior tempo de duração. No estudo de meio, ainda mantendo o foco na fotografia, outro tipo de arte foi destacado: a arquitetura. Não se buscava a educação do olhar, mas o despertar de sentidos múltiplos, uma percepção atenta, crítica e criativa do mundo à nossa volta. As aulas enfatizaram o processo de constituição histórica da paisagem e nele a participação de empresas mineradoras e de instituições educativas, como a Universidade Federal de Ouro Preto e o Instituto Federal de Minas Gerais.

Entrecruzando temporalidades e espacialidades, o trabalho educativo primou por não desviar o foco do presente e dos sujeitos que o constroem. Nesse sentido, o projeto Roxo-Rei cuidou para que se mantivesse acesa a chama da imaginação criativa, dimensão essencial do humano e possibilitadora da elaboração de outras formas de perceber o mundo, ser e estar nele. À medida que participavam das atividades propostas e iam se aventurando pelos caminhos das artes, arriscando-se em produções artísticas em diferentes linguagens e suportes, as crianças iam percebendo a sua condição de autoria no mundo em que vivem, iam percebendo que elas são sujeitos da paisagem que habitam e que, portanto, podem transformá-la com traços e colorido próprios.

4. Museu Egípcio e experiências vividas

O projeto *Museu Egípcio e experiência vividas* foi desenvolvido com a participação de dezesseis estudantes do 9º ano da Escola Estadual Tiradentes, de tempo integral, na cidade de Londrina/PR, como parte do programa de curso da disciplina escolar História, sob a orientação da Professora Cyntia Simioni França.

A exposição do Museu Egípcio Itinerante reúne em seu acervo cerca de 200 peças em formato de réplicas de múmias, sarcófagos, estátuas de deuses, faraós, rainhas, pinturas a óleo em papiros, objetos pessoais do cotidiano do Antigo Egito e móveis pertencentes a (s) cultura (s) dos povos egípcios. Esses objetos estavam expostos no Shopping da Zona Norte, durante o mês de abril, em Londrina.

O egípcio e naturalizado brasileiro Essam Elbattal é o artista plástico produtor das réplicas. Formou-se em artes no Cairo, no ano de 1989, trabalhou em seu atelier ao lado do Museu do Cairo e tornou-se um estudioso da história do Antigo Egito, posteriormente, veio ao Brasil onde participou de diversos cursos na área de museologia. Hoje suas obras são produzidas em Porto Alegre, no sul do Brasil. Desde a época que morava no Cairo seu intuito foi difundir a arte e a cultura egípcia, por isso, passou a organizar exposições, no primeiro momento em seu próprio país e depois passou a divulgar para vários países. Em 1996, aconteceu no Brasil uma das suas primeiras exposições itinerantes das réplicas de peças muito conhecidas por nós, como o Escriba, o Sarcófago de Tutancamon, a Múmia, bem como outros objetos de adorno e religiosos. Depois desse período, passou a expor em shoppings de diferentes cidades brasileiras, as suas peças, em espaços chamados como Museu Egípcio Itinerante.

O projeto buscou uma leitura do museu na relação com as experiências vividas dos estudantes. Assim, antes de a visita ser iniciada, a professora procurou instigá-los a se relacionarem com a exposição, a partir de seus saberes próprios, suas experiências singulares e, muitas vezes, díspares, tomando-as como lugar de pertencimento e afetividade para a construção de identidades plurais, pautadas na ipseidade (RICOUER, 2007).

Durante a visita os estudantes foram convidados pelo monitor do museu a participarem de um espetáculo de sons e imagens. As peças de rainhas, deuses e faraós recebiam iluminação colorida que impulsionava os estudantes a se dirigirem para cada estátua egípcia selecionada e ouvir um áudio narrado em primeira pessoa. Uma espécie de simulação das vozes dos próprios “monumentos”, dando a sensação de que os personagens estivessem naquele momento contando a sua própria história. Vale ressaltar que nessa proposta educativa do museu foram selecionadas apenas 12 peças que se restringiam a contar histórias das “grandes” personalidades do Antigo Egito e, quando a professora questionou se poderia trabalhar com os estudantes o restante do acervo, o monitor justificou que não seria necessário, tendo em vista que as “principais” peças já haviam sido apresentadas².

Nesta ação educativa, coordenada pelo monitor, as marcas de outros sujeitos históricos e temporalidades foram apagadas, disseminando uma dada história do Egito. História essa que escamoteia a presença da escravidão, do trabalho dos camponeses, artesãos e outros trabalhadores que contribuíram para a formação da (s) cultura (as) do Egito. Outro ponto a ser destacado é em relação aos problemas sociais, políticos econômicos e culturais do cotidiano egípcio que certamente foram muitos, mas ocultados ao narrarem essa história por meio de um espetáculo de sons e imagens. Ou seja, as tensões e os conflitos que os sujeitos históricos em diferentes temporalidades enfrentaram em seu cotidiano não foram trazidos à tona, evidenciando a manutenção de práticas culturais de apagamento das dimensões plurais das relações entre os habitantes egípcios, marcada na maioria das vezes por exploração e apagamento do outro.

² Ana Mae Barbosa (2018), em texto publicado na Revista Museu, em 18 de maio de 2018, afirma que o termo monitor é preconceituoso em relação ao trabalho de educadores de museus, pois o qualificam como meros reprodutores da visão do curador. O termo educador é mais apropriado na contemporaneidade, pois destaca sua autonomia e trabalho criativo, uma vez que esse profissional de museu deve considerar os interesses de cada grupo e, se possível, de cada sujeito visitante, com o intuito de estimular a percepção de outras leituras relacionadas com os objetos, rompendo com uma educação bancária e inibidora da fruição estética. Respeitando as colocações de Barbosa, nossa intenção, ao nos referirmos ao profissional que nos recebeu para a visita nessa experiência específica como monitor, é exatamente destacar um comportamento que priorizou explicações prontas, inibindo as múltiplas possibilidades de interpretações dos objetos. O monitor determinou o roteiro da visita, talvez sem se dar conta de que agia no sentido de determinar percepções e olhares.

Em diálogo com Andreas Huyssen (2000) sobre o aumento de práticas de memórias na modernidade, é possível compreender que o passado tem sido valorizado no presente, muitas vezes, como objeto de consumo. Nessa perspectiva, o Museu Egípcio Itinerante, de certo modo, trouxe as memórias como fantasmagorias, fetiche e sedução.

Nessa experiência educativa, os interesses individuais e coletivos dos estudantes e professores foram negligenciados, uma vez que foram relegados à condição de meros expectadores de sons e imagens. Houve controle dos corpos, gostos e relações dos estudantes com as peças museológicas, favorecendo a uniformização dos sentidos dos estudantes e das peças museológicas e reforçando o culto à nação, por meio de um “espetáculo para as massas”(BENJAMIN, 1994).

Fazendo um contraponto à atividade realizada pelo monitor, a professora Cyntia Simioni França deu continuidade à reflexão sobre a visita ao museu, ainda dentro do shopping center. Foi realizada uma oficina em que os estudantes foram instigados a captar sentidos múltiplos na relação com os bens culturais, recriando-os a partir de questões mobilizadoras situadas no presente. Eles foram convidados a fazer uma (re) leitura das peças museológicas, a partir das suas experiências. Algumas questões foram disparadoras para entretecer os diálogos: que sentidos eles atribuíam à atividade educativa no museu? Qual objeto ou estátua que mais aproximou e/ou identificou da sua experiência de vida? Qual pessoa gostaria de ser na civilização egípcia?

Com essas questões pretendíamos que os estudantes entrassem em contato com o acervo museológico ultrapassando a dimensão de apagamento de si mesmo no tempo e no espaço e estimulando uma produção coletiva de conhecimentos históricos e educacionais, a partir do entrecruzamento de diferentes temporalidades, espacialidades e sujeitos.

Com o intuito de romper com esse universo fantasmagórico produzido pela modernidade que certamente enreda, enclausura e molda os estudantes, e em busca de ações que desnaturalizem as sensibilidades modernas em relação à perda do sentido para as nossas existências e da nossa anulação como sujeitos no tempo e no espaço, outras atividades foram realizadas posteriormente em sala de aula.

Em busca de romper com o tempo vazio, homogêneo, devorador da dimensão humana (BENJAMIN, 2006) e operar nas brechas da modernidade, para que os estudantes pudessem se reconhecer enquanto sujeitos históricos do seu tempo bem

como encontrarem outros modos de viver no presente, o poema Operário Letrado, de Bertold Brecht foi trabalhado de forma alegórica, Para isso, algumas questões foram colocadas: como relacionar o poema com a visita ao museu egípcio? Seria possível aproximar esse poema da vida e de questões que envolvem a sua cidade, o seu estado e seu país?

Nesse momento, voltamos novamente à problemáticas da exposição e buscamos instigar os estudantes a perceberem as ausências de outras camadas sociais na formação da(s) cultura (s) egípcia, como os escravos, camponeses e demais trabalhadores que não apareceram no Museu Egípcio Itinerante. Assim, questionou-se a presença da população egípcia na formação da identidade do Egito e os estudantes perceberam que foram contadas as histórias de rainhas, faraós, deuses e religiosos, porém, os problemas sócio-econômicos-políticos-culturais no passado e no presente não foram tocados, ou melhor, parece que foram escamoteados, trazendo uma história ausente de conflitos e tensões (THOMPSON, 1981).

Diante desses apontamentos, os estudantes relacionaram o museu com a história do nosso país e com suas experiências e experiências de sujeitos que são desvalorizados ou colocados à margem da sociedade. Os estudantes puderam perceber que as práticas socioculturais se inserem em um terreno de lutas, ambiguidades, contradições, no qual diferentes concepções disputam espaços simbólicos. O que implica pensar em nosso papel como sujeitos que por meio das nossas ações no presente temos a oportunidade de refazer a nossa história e assim exercer a nossa cidadania.

Com vistas a estimular os estudantes a pensarem que outras realidades podem ser construídas no presente, os alunos foram convidados a expressar por meio de charges, imagens do mundo onde eles gostariam de viver, outras realidades possíveis de serem construídas e como podemos participar ativamente desse processo de transformação de nossas vidas, na relação com o outro, de modo a projetar futuros possíveis.

5. Costuras possíveis com os fios das experiências

No relato dessas experiências em diálogo com Walter Benjamin, colocamos em ação propostas educativas preocupadas na construção de uma história concebida do ponto de vista dos vencidos em oposição à historiografia oficial que propaga versões de narrativas da classe dominante, assentada na visão de progresso e num

tempo homogêneo. Na perspectiva benjaminiana, os mortos, os esquecidos, os apagados da história, são redimidos quando suas histórias são trazidas à tona. Nesse sentido, as contribuições do filósofo, em diálogo com outros autores, foram lidas e mobilizadas buscando desenvolver movimentos formativos a contrapelo das tendências de dilapidação da multiplicidade de sentidos conferidos ao passado, ao presente e ao futuro, bem como aos museus.

Priorizamos ainda, atividades alicerçadas no diálogo entre sujeitos e objetos, que extrapolam os limites físicos ou materiais dos museus e movimentam diferentes dimensões do humano num deliberado esforço a contrapelo das sensibilidades modernas, que priorizam a visão em detrimento de outros sentidos, a razão em detrimento da emoção e o instrumental em detrimento do estético.

A relação com a arte, quer seja fotografia, literatura, pintura, arquitetura, entre outras, bem como o trabalho de entrecruzamento de temporalidades marcou essas produções de conhecimentos histórico-educacionais, estimulando estudantes e professores a perceberem que outras realidades podem ser construídas e ajudando-os a transformarem vivências automatizadas em experiências estéticas capazes de fazer sentido para si e para o outro.

No ato de produção de conhecimentos, os sujeitos que participaram de tais experiências foram convidados a movimentarem as concepções de museus e a compreensão do objeto museológico na relação com suas experiências vividas, potencializando a reelaboração de sentidos.

Embora tenhamos clareza de que os usos dos patrimônios culturais e dos lugares de memória têm promovido, grande parte das vezes, a perpetuação de visões homogêneas do vivido, em detrimento da pluralidade de histórias e memórias, buscamos mobilizar outras percepções do objeto museológico e do espaço urbano, assumindo que os museus podem potencializar conexões e ressonâncias (POULOT, 2013), o que tornou possível criar um envolvimento mais profícuo entre sujeitos e objetos, superando a ideia de museus como repositórios de peças e de visitante como consumidor de um produto acabado.

Referências

ANGOTTI SALGUEIRO, Heliana. Ouro Preto: dos gestos de transformação do “colonial” aos de construção de um “antigo moderno”. *Anais do Museu Paulista*. História e cultura material. São Paulo-SP, p. 125-164, 1996.

- BANN, Stephen. *As invenções da história: ensaios sobre a representação do passado*. São Paulo: Editora da Unesp, 1994.
- BARBOSA, Ana Mae. Mudanças históricas da educação em museus. *Revista Museu*, v. 1, maio de 2018. Disponível em <<http://www.revistamuseu.com.br/site/br/artigos/18-de-maio/18-maio-2018/4734-mudancas-historicas-da-educacao-em-museus.html>> Acesso em 20/04/ 2019.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de Mão Única*. 5ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora da UFMG/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAUQUELIN, Anne. *Essai de philosophie urbaine*. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.
- CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. 3ªEd. São Paulo: Estação Liberdade: UNESP, 2006.
- CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. *Chão de Pedras, Céu de Estrelas: o museu-escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, década de 1980*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas-SP, 2011.
- FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Visitas a Museus e o Ensino de História. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira, MORTIMER, Eduardo Fleury, AGUIAR JUNIOR, Orlando Gomes de, NASCIMENTO, Silvana Sousa do, FONSECA, Maria da Conceição Ferreira (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (org). *Educação, Memória e História*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.
- _____. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso - BEZERRA, Holien Gonçalves - LUCA, Tania Regina de (Orgs.) *O Historiador e seu tempo*. São Paulo: Ed. UNESP, p.223-235, 2008.
- HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Arquitetura, monumento, Mídia. RJ: Aeroplano, 2000.
- KANG, Jaeho. O Espetáculo da Modernidade: a crítica da cultura de Walter Benjamin. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 84, p. 215-233, jul. 2009.
- KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan-jun, 2006.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5ª Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. p.525-541.
- MATOS, Olgária. *Benjaminianas: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- MEIRIEU, Philippe. Apprendre de la ville: à l'intersection de l'espace et Du temps. In *Rencontre Nationale des classes de ville*. Paris, Le 30 mai, 2001. Disponível em <<http://meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm>> Acesso em 20/04/2019.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, jul. 2003.
- MENEGUELLO, Cristina. Cultura Visual: um campo estabelecido. *Cadernos de História*, Mariana, ano 3, n. 2, p. 8-17, jul-dez. 2013.

- MONTEIRO, Charles. História, fotografia e cidade: reflexões teórico-metodológicas sobre o campo de pesquisa. *Métis: História e Cultura*, Caxias do Sul, v. 5, n. 9, p. 11-23, jan./jun. 2006. Disponível em < <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/781/545>> Acesso em 19/04/2019.
- OLIVEIRA, Alexandre Augusto de. *O Olhar do fotógrafo Luiz Fontana: documentação de Ouro Preto (1930-1960) – Fotografia e arte pública: um estudo de caso*. 2006. 118p. Dissertação (Mestrado em Artes) Instituto de Artes, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo-SP, 2006.
- PEREIRA, Júnia Sales e CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. Sentidos dos tempos na relação museu/escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 30, n. 82, p.383-396, set./dez. 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/08.pdf> > Acesso em 19/04/2019.
- PEREIRA, Júnia Sales, SIMAN, Lana Mara de Castro, COSTA, Karina Martins, NASCIMENTO, Silvana Sousa do. *Escola e Museus: diálogos e práticas*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura/Superintendência de Museus; PUC-MG/Cefor, 2007.
- POMIAN, Krzysztof. Coleção. In: *Enciclopédia Einaudi*, v.1 (Memória-História), Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. p. 51-86.
- POULOT, Dominique. *Museu e museologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. Uma questão de tempo: os usos da memória nas aulas de História. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 30, n. 82, p. 397-411, set./dez. 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/09.pdf> > Acesso em 19/04/2019.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2017.
- SOUZA, Elizabeth Salgado de. Museus: testemunhas do tempo. *Amae Educando*, ano XXV, n. 228, p. 4 – 7, Jun. 1992.
- THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 1981.

Data de recebimento: 20.11.2018

Data de aceite: 23.04.2019