Nara Rúbia de Carvalho Cunha

CHÃO DE PEDRAS, CÉU DE ESTRELAS: o Museu-Escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, década de 1980.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do Título de Mestre em Educação.
Área: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.
Orientadora: Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani.

Campinas, Fevereiro de 2011

© by Nara Rúbia de Carvalho Cunha, 2011.

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos – CRB-8ª/5447

Cunha, Nara Rúbia de Carvalho.
C914c Chão de pedras, céu de estrelas: o museu-escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, década de 1980 / Nara Rúbia de Carvalho Cunha. -- Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Maria Carolina Bovério Galzerani.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação dos sentidos. 2. Cidades. 3. Memória. 4. Educação. 5. Experiência. I. Galzerani, Maria Carolina Bovério. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-040
GCS/BFE

Título em inglês: Stoned ground, sky of stars: the school-museum of the "Museu da Inconfidência" museum in Ouro Preto – Brazil, decade of 1980
Keywords: Education of the senses; Cities; Memory; Education; Experience
Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte
Titulação: Mestre em Educação
Banca examinadora: Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani (Orientador)
Profa. Dra. Maria Sílvia Duarte Hadler
Profa. Dra. Maria Stella Martins Bresciani
Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães Bueno
Profa. Dra. Maria Elena Bernardes
Data da defesa: 14/02/2011
Programa de pós-graduação : Educação
e-mail : nrcdois@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

"CHÃO DE PEDRAS, CÉU DE ESTRELAS: O Museu-Escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, década de 1980"

Autora:Nara Rúbia de Carvalho Cunha
Orientadora: **Profa.Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em defendida por Nara Rúbia de Carvalho Cunha e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 14/02/2011

Assinatura: .....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2011

Aos meus pais **Alda** e **Ismael**, como gesto de gratidão pela educação recebida.

Aos meus filhos **Isabela** e **Eduardo** e ao meu marido **Ronaldo**, como forma de compartilhar uma conquista que é nossa.

A **Édina** e **José Carlos**, como estímulo para alçarem novos vôos na Escola Espírita Léon Denis e em suas vidas.

A **Denise** e **Rinaldo**, como sinal de admiração pela capacidade de amar, com igual respeito e intensidade, pedras e estrelas.

Agradecimentos:

Minhas primeiras palavras de agradecimento são para Deus, por ter possibilitado este percurso, amparando-me nos momentos de fraqueza e fazendo meu caminho entrecruzar-se com o de pessoas que me fortaleceram.

Acredito que não seja possível recortar esses últimos três anos de pesquisa de um processo de formação mais amplo, mas procurarei ater-me às pessoas que estão diretamente ligadas a este movimento de Pós-Graduação com o qual hoje eu recebo o título de Mestre em Educação, pela UNICAMP.

Meus primeiros contatos com o objeto de pesquisa foram devidos à sensibilidade da amiga Gabriella Moyle e à gentileza do professor de História da Arte José Arnaldo Coelho de Aguiar Lima, que me apresentaram o Museu-Escola do Museu da Inconfidência.

Em seguida veio o apoio da equipe de monitores da Área Pedagógica do Museu da Inconfidência: Sandra Fosque, Maria Aparecida Ferreira de Souza, Maria José Davino Alves e Viviane Michelline Veloso Danese; dos ex-monitores: Elizeth Aparecida Lima, Rafael Magdalena, Sônia Maria Fonseca e Roselene dos Anjos; do diretor daquela instituição Dr. Rui Mourão; do prefeito de Ouro Preto Ângelo Oswaldo Araújo Santos (àquela época candidato); da professora de Prática de Ensino de História e ex-coordenadora do Museu-Escola Elizabeth Salgado de Souza e da historiadora Heloísa Cristiane Ferreira, ex-frequentadora do projeto _ todos incentivaram a pesquisa ao concederem entrevistas ou depoimentos escritos e ao reunirem outros documentos que eu pudesse analisar.

Ajuda fundamental com a documentação veio das amigas historiadoras Márcia Blazekovic e Cláudia Mól, que se dispuseram a dividir comigo a tarefa de transcrever as entrevistas, e de Flávia Sansaloni, que contribuiu com textos e documentos de Educação Patrimonial, pesquisados por ela no Mestrado em Educação da UFPR.

Ao meu sogro, Sr. Nonimato José de Carvalho, deixo registrada a minha admiração por tamanha sensibilidade em reunir ao longo de sua vida preciosos fragmentos da história de Ouro Preto. Em minhas reflexões, beneficiei-me desse acervo legado à

família e hoje, de alguma forma, espero que o senhor possa compartilhar comigo desta alegria.

Dos amigos e colegas do grupo de pesquisa recebi estímulo para superar limitações e respeito às minhas contribuições. Alguns despertaram minha admiração ainda na leitura de seus trabalhos, como Márcia Bichara, Fátima Faleiros e Fernando Drezza (que não conheço pessoalmente). Com outros pude dialogar mais diretamente nas reuniões: Adriana, pessoa de quem admiro a erudição, foi pra mim um referencial nas discussões sobre patrimônio e memória, quer nossas opiniões estivessem convergindo ou divergindo e é, certamente para todos nós, um porto seguro; Arnaldo, sempre desestabilizando o que imaginávamos consolidado, ensinou-me muito sobre a necessidade de pensarmos a teoria na relação com a prática e foi apoio decisivo na redação da dissertação, ao dividirmos experiências com nossos memoriais; Bianca, companheira de estrada, acalenta-me com sua doçura e desestabiliza-me com sua rebeldia, características tão bem costuradas em contribuições sinceras e apaixonadas, sobretudo no campo da educação; Bruno, organização e dedicação irrepreensíveis, presenteou-me com o desafio de estudar o texto benjaminiano *A Obra de Arte na Era da Reprodutibilidade Técnica,* para apresentarmos em forma de seminário.

Compondo o trio do seminário estava a Neusa, exemplo de determinação e de vontade de construir conhecimento na relação com o outro. Suas leituras traziam experiências do Norte do Brasil e a sensibilidade adquirida no percurso de uma vida marcada por encontros e despedidas, fantasmagorias e alegorias. A ela ainda devo a acolhida fraterna na casa alugada em Paulínia-SP e valiosos conselhos.

Da Maria de Fátima Guimarães Bueno recebi apoio em todos os momentos que apresentei o meu trabalho, quer fosse para o grupo, quer fosse em algum fórum de discussão do qual ela estivesse participando. Seu olhar cúmplice e seus comentários deram segurança para minhas palavras, muitas vezes ainda trêmulas. Atitude semelhante foi a da Maria Elena Bernardes, que acreditou em minha pesquisa desde o primeiro dia em que teve contato com a mesma.

Tanto na leitura atenta do texto de qualificação quanto nas reuniões do grupo, agradeço as contribuições da Maria Sílvia Duarte Hadler, mulher de escrita elegante, que

me inspira por vários motivos, principalmente por saber, como poucos, ouvir, refletir e depois falar. Agradeço também as contribuições da professora Maria Stella Martins Bresciani, pela generosidade nos elogios e pela precisão nas observações do texto da qualificação.

Senti e sinto-me bastante segura com a banca de qualificação e com a de defesa, assim como me sinto honrada com a orientação da professora Maria Carolina Bovério Galzerani. A ela eu devo muito mais do que um crescimento profissional, porque seus orientandos são respeitados como sujeitos plenos. Cada qualidade que vejo em seus orientandos está marcada em sua personalidade e ainda chama a minha atenção sua habilidade de não entregar respostas; pacientemente, ajuda-nos a elaborarmos as perguntas e a termos segurança para respondê-las. Sua firmeza moral e intelectual é tranqüilizadora!

Quero ainda agradecer outros professores com os quais pude contar dentro e fora da sala de aula. As professoras Maria Stella Martins Bresciani e Izabel Marson, ambas do IFCH-UNICAMP, que me receberam na disciplina-seminário por elas oferecida aos seus orientandos na Pós-Graduação em História; ao professor Luciano Mendes Faria Filho, da UFMG, que também me recebeu como aluna em seu curso na Pós-Graduação em Educação; às professoras Helenice Ciampi, da PUC-SP, Sônia Regina Miranda, da UFJF, e Júnia Sales, da UFMG, que em diferentes fóruns de discussão, receberam meu trabalho de forma bastante respeitosa e estimulante.

Nas idas e vindas para Campinas contei com a companhia dos também pesquisadores do programa de Pós-Graduação da UNICAMP Elizabeth Seabra (FE) e Núncio Sól (FCM), que dividiram comigo a expectativa da chegada segura ao destino final. Em função da amizade surgida no percurso, pude contar com eles em outros momentos.

Aos amigos, devo agradecer, além dos já citados, ao primo José André Cunha Borges e sua família, a Rita Eiras, Renata Scardini, Fabiana Santos, Cici Brandão e Alexandre Oliveira, que sempre se fizeram presentes nos conselhos, nas visitas, nas mensagens, no carinho e na solidariedade.

À família agradeço pelo apoio emocional, financeiro e moral. Não haveria a menor possibilidade de fazer esta pesquisa em outro estado, como fora feita, sem o compromisso da minha mãe e do meu pai de assumirem os cuidados com meus filhos

durante o primeiro ano de atividades. A eles também me apeguei para pedir conselhos quando algumas pessoas não concordavam com minha decisão.

Quem cuidou dos meus filhos, cuidou de mim. Agradeço ao meu irmão José Carlos e à sua esposa Édina e ao tio José Domingos e à sua esposa Marleides, por colaborarem com meus pais, ajudando na educação e na distração da Isabela e do Eduardo enquanto eles viveram em Goiás. À minha sogra, D. Maria, e à Maria do Carmo, por cuidarem deles todas as noites de quinta-feira, quando no ano seguinte eles voltaram para Ouro Preto e à Juliane, pelo carinho constante.

Ao meu irmão Rinaldo e à sua esposa Denise fica até difícil agradecer tamanha benevolência! Casa, comida e transporte é a ponta do *iceberg* de tudo que fizeram por mim enquanto viveram em Campinas. Acrescente-se a isso o carinho, o lazer, as boas risadas, a confiança, o incentivo e, sobretudo, a riqueza de seus exemplos. E a Mel? Que belezinha!

Não posso deixar de mencionar, ainda, a ajuda financeira que deles recebi, essencial para que eu realizasse minha pesquisa; porque, como professora de Educação Básica, minha remuneração é constrangedora. Cifras à parte, agradeço ao Estado de Minas Gerais por conceder-me afastamento durante dezoito meses, a fim de que eu pudesse dedicar-me à Pós-Graduação.

Do meu marido veio todo esforço de compreensão dessa decisão tão distante dos seus planos familiares e o companheirismo, com o qual sempre pude contar. Respeito e apoio não me faltaram, inclusive financeiro. Mas o maior agradecimento vem pelo seu consentimento de separar-se dos nossos filhos por uma causa que não era sua.

Aos meus filhos devo, sem sombra de dúvidas, a motivação para voltar aos estudos e à pesquisa em Educação. E devo também o mais profundo agradecimento, pois deles vieram os maiores sacrifícios, quando tiveram que assumir o fardo de uma separação sem direito de escolha. Foi uma loucura!

Perdão eu não posso pedir, porque não faz sentido. Talvez eu devesse implorar pela compreensão, mas dela eu já desfruto em cada beijo, abraço ou declaração de amor que não me julga, simplesmente me aceita como uma mãe que ainda tem muito o que aprender. Obrigada!

Resumo:

Neste trabalho analiso o projeto educativo chamado Museu-Escola, desenvolvido no Museu da Inconfidência em Ouro Preto-MG. Ao recortar os anos oitenta como período de análise, procurei inserir o Museu-Escola em seu cenário de criação: a conquista do título de Patrimônio Histórico Cultural da Humanidade pela cidade de Ouro Preto, e a crescente demanda por memórias, vistas ora como direito, ora como mercadoria, tanto no Brasil quanto no mundo. Neste sentido, tal projeto educativo é focalizado em seu engendramento histórico na relação com a cidade e os debates mais amplos que permeiam as noções de memória e patrimônio. Ao mesmo tempo, as características metodológicas do Museu-Escola são analisadas em diálogo com as contribuições teórico metodológicas do historiador Peter Gay e do filósofo Walter Benjamin, o que permite situá-las no debate sobre a educação política dos sentidos na modernidade capitalista. Por esta via, o Museu-Escola é visto como uma ação educativa a contrapelo das tendências, as quais têm priorizado, nos campos da memória e do patrimônio, as relações de distanciamento entre sujeitos e bens culturais. E, no diálogo com as contribuições do historiador Edward Palmer Thompson, o Museu-Escola foi compreendido como ação educativa que se constituiu na relação com o(s) outro(s) e com as contigências sócio-politico-econômico-culturais nas quais se encontrava inserido.

Abstract:

In this paper I analyze the educational project called School-Museum, developed in the "Museu da Inconfidência" museum in Ouro Preto – Brazil. I approached the eighties as the period of analysis in order to insert the School-Museum on its scenario of creation: the Ouro Preto city entitlement as UNESCO Word Heritage site, and the crescent demand for memories, sometimes seen as a right, sometime as a product, either in Brazil or in the whole world. In this respect, such educational project is focused on its historical engendering in the relation with the city and the broadest debates that penetrate the notions of memory and heritage. Simultaneously, the methodological characteristics of the School-Museum are analyzed into dialogue with the theoretical methodological contribution from the historian Peter Gay and the philosopher Walter Benjamin, what allow us to place such characteristics in the debate on the education of the senses in the capitalist modernity. By this means, the School-Museum is seen as an educative action against the grain of the tendencies, which have prioritized, in the fields of memory and heritage, the relations of detachment between cultural agents and goods. And, into dialogue with the contribution of historian Edward Palmer Thompson, the School-Museum was understood as educative action constituted on its relationship with other(s) and with the social-politic-economic-cultural contingencies in which it was inserted.

Sumário:

I-	**Introdução**	01
	I.1: O Museu-Escola	01
	I.2: Percursos de um diálogo	04
	I.3: O Museu Escola na Perspectiva da Educação Urbana dos Sentidos	18
II-	Capítulo 1: **Cenários de Criação do Museu-Escola**	35
	II.1: As cidades de Ouro Preto em imagens	36
	II.2: As cidades de Ouro Preto no cotidiano do Museu-Escola	51
III-	Capítulo 2: **Entre Pedras e Estrelas: escolhas metodológicas do Museu-Escola**	61
	III.1: Educação e Patrimônio	67
	III.2: Memórias e Experiências	81
IV-	Capítulo 3: **Das Pedras às Estrelas: a metodologia do Museu-Escola em centelhas de sentidos**	99
	IV.1: "Se as coisas existem é porque existe o indivíduo"	101
	IV.2: "Só se preserva aquilo que fez ou faz sentido para a coletividade"	109
	IV.3: "Andando na cidade" e "Aprende-se em qualquer situação de vida"	113
	IV.4: "Brincando se aprende"	122
	IV.4.1: Descobrindo o objeto	124
	IV.4.2: Pesquisando a função do objeto	128

IV.4.3: Reinterpretando o objeto 132

IV.4.4: Reinventando o objeto 134

V- Capítulo 4: **Diálogos com o(s) Outro(s): a construção dos sentidos** 145

V.1: Tensão e convergência 145

V.1.1: Diálogos com a Escola 145

V.1.2: Diálogos com o Museu da Inconfidência 153

V.2: Esforços de intercâmbio nacional e internacional 159

VI- Capítulo Final: **Imagens Polissêmicas do Museu-Escola** 169

VI.1: Meu encontro com o Museu-Escola 171

VI.2: Imagens de lampejo – encontros do ocorrido com o agora 175

VI.3: Considerações finais 180

VII- Documentos Analisados 185

VIII- Bibliografia 189

XIX- Anexos 201

XIX.1: Carta de apresentação ao Diretor do Museu da Inconfidência 201

XIX.2: Roteiro para entrevista com o Diretor do Museu da Inconfidência 202

I-Introdução:

I.1: O Museu-Escola:

Em fins da década de 1970 um projeto educativo chamado Atividades Artístico-Culturais para a População Infanto-Juvenil de Ouro Preto começou a se desenvolver nesta mesma cidade, no interior de Minas Gerais, idealizado e coordenado por Elizabeth Salgado de Souza (Bete Salgado, como é mais conhecida), arte-educadora[1] que o apresentou à Secretaria Municipal de Turismo e Cultura. O projeto foi patrocinado pela Funarte e pela Prefeitura Municipal de Ouro Preto, desenvolvendo-se em adros de Igrejas e nas ruas da cidade. A partir de 1981, a experiência passa a se desenvolver no Museu da Inconfidência, sendo, depois, financiada pelo IPHAN.

No Museu da Inconfidência, o projeto recebeu o nome de Museu-Escola, inaugurando o Setor Educativo, ou Área Pedagógica, com atividades educativas de interação entre públicos e acervo museológico. No entanto, ao contrário do que o nome possa nos levar a imaginar, o Museu-Escola do Museu da Inconfidência não se caracterizava apenas por uma relação entre o público escolar e o Museu. Seu público era diversificado, assim como eram suas atividades, que mantinham características do projeto Atividades Artístico-Culturais para a População Infanto-Juvenil de Ouro Preto. A cidade era o foco de desenvolvimento do projeto, apreendida através de seus diferentes espaços, saberes e fazeres. Neste cenário concretizava-se a interação com o Museu e com o objeto museológico.

Há alguns anos tenho me dedicado a pesquisar este projeto educativo e a dialogar com ele. Em princípio, buscava através deste diálogo re-significar minha prática educativa enquanto professora de educação básica. A necessidade de melhor compreendê-

[1] Quando iniciou seu trabalho educativo em Ouro Preto, Bete Salgado era professora de Arte da Escola Técnica Federal. Ela não possuía formação acadêmica, por isso, em alguns documentos do Museu da Inconfidência é apresentada como técnica. Em 1986 graduou-se em História, pela UFOP, dedicando-se à pesquisa sobre indígenas, memória, cidade e educação. Trabalhou vinte e cinco anos como coordenadora da Área Pedagógica do Museu da Inconfidência e aposentou-se pelo IPHAN em 1999. Atualmente é professora de Metodologia do Ensino de História, na Universidade Federal de Santa Cruz, em Ilhéus-Bahia.

lo na sua dimensão histórico-educacional e na relação com outras experiências teóricas e práticas relativas ao patrimônio cultural, levaram-me ao Programa de Pós-Graduação da UNICAMP. Procurei o grupo de pesquisas Memória, da Faculdade de Educação, por ter entrado em contato, em 2006, com um texto relativo à experiência de educação patrimonial desenvolvida pela professora Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani e seus orientandos, o projeto da Guarda Municipal de Campinas[2].

Entre o Museu-Escola e o projeto da Guarda há aproximações teórico-metodológicas significativas, que me estimularam a pesquisar a relação entre memória, história, educação e patrimônio enquanto membro daquele grupo de pesquisa.

Ao longo desses anos venho reunindo fontes variadas sobre o Museu-Escola, tais como: atas, matérias publicadas em jornais, artigos, material pedagógico, correspondências, fotografias, planejamentos de atividades e literatura infanto-juvenil; além de trabalhar com fontes orais.

As primeiras fontes orais foram elaboradas no ano de 2005, quando comecei a colher depoimentos de ex-monitores. Naquele momento, eu sabia muito pouco sobre o Museu-Escola e optei por deixar os colaboradores à vontade para contarem o que foi o Museu-Escola. Já em 2009, as entrevistas elaboradas partiam de um roteiro inicial, mas as questões, muitas vezes, foram substituídas no momento da entrevista ou surgiam outras a serem acrescentadas, em função do diálogo que pude estabelecer depois de um movimento inicial de pesquisa.

Em geral, os momentos de entrevistas foram descontraídos. Em 2005, fui recebida pelos entrevistados em suas casas para uma conversa inicial. Depois, retornava na semana seguinte para gravar a entrevista. Naquele momento, não era minha intenção produzir fontes orais, embora eu tivesse obtido de todos os entrevistados o consentimento para usar aqueles depoimentos em minhas pesquisas.

Em 2009, quando optei por retomar as entrevistas, o meu objetivo era ouvir outras vozes, outros sujeitos do Museu-Escola. Entrevistei, então, uma ex-participante

[2] Guardas Municipais Resgatam a História de Patrimônios Campineiros. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/divulgacao/2004/07/15/guardas-municipais-resgatam-a-historia-de-patrimonios-campineiros (último acesso em 29 de maio de 2009)

(quando criança) Heloísa Cristiane Ferreira; o diretor do Museu da Inconfidência, Dr. Rui Mourão, e realizei outra entrevista com Bete Salgado, porque a primeira entrevista não foi concedida pessoalmente. Em 2005, após entrar em contato com Bete Salgado e esboçarmos datas para um possível encontro, decidimos utilizar a tecnologia para conversarmos, pois sua agenda estava ocupada com a pesquisa em nível de Doutorado, desenvolvida por ela junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP. Optamos, então, por realizar a entrevista via MSN, um programa de mensagens instantâneas da internet. Utilizamos o microfone para conversarmos e, assim, pude realizar a gravação. No entanto, eu só a conheci pessoalmente um ano depois, em 2006. Por isso, preferi entrevistá-la novamente para estabelecer um diálogo mais próximo com suas idéias. A segunda entrevista foi realizada em três dias consecutivos, em minha casa, em Ouro Preto. Tais materiais documentais (em forma de transcrição) foram submetidos à leitura da entrevistada e por ela aprovados (de acordo com os fundamentos metodológicos de Paul Thompson, apresentados em seu livro *A Voz do Passado: história oral*, publicado no Brasil em 1992).

Embora a tecnologia tenha favorecido a primeira aproximação com Bete Salgado, quando entrevistei o diretor do Museu da Inconfidência, utilizei, no segundo dia em que fui recebida por ele no Museu, uma mídia digital. Mas, por problemas técnicos, a entrevista foi perdida. Anexei a este trabalho a carta com a qual me apresentei e solicitei a entrevista ao Dr. Rui Mourão e o roteiro de questões que foram por ele respondidas. No entanto, como a sua fala não pode ser recuperada, não há transcrição. Busquei em outras fontes, sobretudo textos de sua autoria, sua visão do Museu-Escola.

Cabe registrar que fiz a opção por não anexar a este texto as transcrições das entrevistas (na íntegra), porque estas foram lidas como imagens produzidas pelo encontro entre passado e presente, entre o(a) entrevistado(a) e a entrevistadora, no ato da rememoração.

Para os ex-monitores que moram em outros estados, solicitei que me enviassem, via correio eletrônico, um pequeno depoimento no qual estivesse registrado o que foi o Museu-Escola para ele/ela. As respostas obtidas foram transcritas integralmente no corpo do texto.

A configuração deste projeto educativo em objeto de estudo e a forma de abordá-lo passaram por modificações ao longo destes anos de diálogo.

Nas páginas seguintes, procuro apresentar os percursos deste diálogo, bem como o arcabouço teórico-metodológico que emprego para analisá-lo nesta pesquisa em nível de Mestrado.

I.2: Percursos de um diálogo:

Ao concluir a Graduação em História, em Ouro Preto, a temática da educação patrimonial ainda não me era familiar. Em visita à amiga Gabriella Moyle, que no ano de 2002 estagiava no Arquivo Setecentista da Casa do Pilar, naquela mesma cidade, pude conhecer a Área Pedagógica do Museu da Inconfidência. Esta funciona no andar térreo da Casa do Pilar (um anexo do Museu da Inconfidência) e minha amiga quis apresentar-me o trabalho educativo do Museu porque fomos colegas de curso e, portanto, ela sabia do meu interesse pela educação.

Àquela época eu estava passando por um período crucial na vida de todo recém formado, quando, finalmente, deparamo-nos com a realidade que a academia não conseguiu nos apresentar nas poucas horas-aula de estágio. Quando ingressamos na vida profissional, percebemos que domínio de conteúdo (se é que isso é possível) e metodologia, apesar de fundamentais para se fazer um bom trabalho, não são suficientes. É aquele período do choque entre a atuação ideal e a atuação possível.

No meu caso, este choque não fora imediato. Minha primeira experiência de trabalho se deu em minha terra natal e, de certa forma, o conhecimento da realidade local contribuiu para o meu trabalho. Por outro lado, é possível que eu não tenha tido tempo de perceber as dificuldades da docência naquele lugar. O fato é que quando fui para o interior de Minas, viver e trabalhar na cidade de Conceição do Mato Dentro, na Serra do Cipó, deparei-me com outra situação. Fui trabalhar em uma escola afastada do centro, com muitos problemas sócio-econômicos e outros costumes.

Quando me apresentei na escola, a diretora fez questão de me mostrar os espaços de trabalho e de comentar as características da "clientela." O prédio da escola

estava em reforma e, por isso, as instalações eram provisórias, numa casa. Alguns ambientes eram divididos por tapumes, para que duas turmas ocupassem o mesmo espaço. Desta forma, esperava-se do professor o controle de disciplina da turma, a fim de evitar transtornos. No entanto, a diretora foi enfática ao advertir-me sobre os perigos que eu estaria correndo: "Entre na sala com autoridade, mas jamais enfrente um aluno. Se tiver problemas, avise-me." Pouco tempo antes da minha chegada, uma professora fora agredida por um aluno, com uma cadeira.

Além destes desafios cotidianos, eu ainda deveria aprender a conviver com professores que se sentiam lesados pela minha presença, pois eu havia ingressado na escola por meio de um concurso público que representou um transtorno para o funcionamento de todas as escolas estaduais mineiras, em 2001. O estado de Minas Gerais não realizava concurso público para provimento de vagas do setor educativo havia anos, preenchendo seus quadros funcionais com designações temporárias. Em algumas cidades, onde não havia grande concorrência, os professores designados já estavam no mesmo cargo há mais de uma década!

Se entre os colegas de profissão eu me sentia uma forasteira, o mesmo ocorria entre os alunos. Eles não nos chamavam pelo nome ou por professora; tratavam-nos apenas por "dona," o que soava aos meus ouvidos como ironia e como demarcação de diferenças, ou seja, uma barreira clara na nossa relação.

Por fim, a difícil realidade da "clientela". Os alunos moravam na zona rural e para chegar à escola, às sete da manhã, acordavam de madrugada, andavam quilômetros até o ponto de ônibus para, então, serem transportados até lá. Eles chegavam famintos, cansados e revoltados por estarem em condições tão adversas. Muitos traziam no corpo as marcas do trabalho árduo na lavoura, outros tantos sofriam com maus tratos e enfrentavam o drama do alcoolismo em suas famílias. O meu conhecimento acadêmico não conseguia responder às novas demandas.

Apesar das dificuldades encontradas, a cidade era inspiradora: o misto de suntuosidade e decadência do casario colonial; a exploração turística das riquezas naturais;

as rememorações do Sr. Lurinho[3], Sr. Dino Simões e D. Vilma Simões, bem como a poesia do Flávio Pimenta, eram estimuladores de outros caminhos a percorrer na relação com aquela cidade. Seria viável um projeto educativo voltado para a cidade? Por onde começar? Como?

Assim, a partir do convite da Gabriela, percebi que poderia aprender com experiências educativas desenvolvidas fora da sala de aula.

Conversando com os monitores da Área Pedagógica do Museu da Inconfidência (Sandra Fosque, Viviane Michelline Veloso Danese, Maria José Davino Alves e Maria Aparecida Ferreira de Souza), ouvi pela primeira vez a expressão educação patrimonial, enquanto eles me falavam sobre o trabalho interdisciplinar que desenvolviam, partindo da comunidade, da história e da cultura locais.

No dia seguinte, procurei meu professor de História da Arte, José Arnaldo C. de Aguiar Lima, a fim de saber mais sobre o assunto. Ao indicar-me leituras sobre memória, patrimônio e o IPHAN, contou-me sobre algumas experiências que ele conhecia, ressaltando sua admiração pelo projeto Museu-Escola, desenvolvido em Ouro Preto nas décadas de 1980 e 1990.

Iniciei as leituras indicadas pelo professor José Arnaldo por textos apresentados na Mesa-Redonda Memória e Patrimônio Histórico, por ocasião do VII Encontro Regional da ANPUH-MG, em 1990, cujo tema foi Crise das Ideologias. A mesa fora composta por Helena Alvim Ameno (Museu de Divinópolis), José Arnaldo C. A. Lima (Universidade Federal de Ouro Preto), Ricardo Samuel de Lana (Instituto dos Arquitetos do Brasil - MG) e Lídia Avelar Estanislau (Instituto Estadual de Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais).

Embora estivessem focadas em experiências em nível estadual, aquelas leituras foram indicadoras do que eu, mais tarde, verificaria ser a tônica das discussões sobre memória nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil.

De modo geral, naquele período os autores problematizavam a relação entre Estado e memória, sendo que os textos produzidos por profissionais ligados direta ou

[3] Não foi possível obter o nome completo.

indiretamente à temática da memória, em sua maioria, faziam referência aos trabalhos do historiador francês Jacques Le Goff.

A crítica que esse historiador faz à memória histórica, forjada no Estado Nacional e apresentada como memória nacional, fomentava os debates. Um de seus textos mais citados, dedicado ao conceito de memória, na relação com a disciplina História, trouxe uma mensagem erguida como bandeira de luta:

> *"A memória, na qual cresce a historia, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não servidão dos homens." (LE GOFF, 2003: 476)*

Neste sentido, os trabalhos com memória em espaços oficiais de memória, tais como museus e monumentos nacionais, eram vistos com reserva por alguns estudiosos, conforme verificado naquela mesa redonda.

Segundo Lídia Avelar Estanislau:

> *.... no Brasil o poder político tem se fundado, entre outras coisas, em hábil apropriação do passado, apresentado como patrimônio histórico." E "a ocultação é um dos procedimentos mais correntes nesse dispositivo de controle do passado pelo poder.(1991: 94)*

Numa mesma perspectiva de discussão da temática patrimonial em termos político-sociais, Helena Alvim Ameno apontava a necessidade de não focar as ações de preservação apenas nos monumentos, em detrimento de um cuidado com a sociedade.

> *Pisa-se em areia movediça, se se tenta convencer o povo de que seus monumentos, suas praças, suas florestas, seu ambiente não devem ser destruídos, se ele se sente abandonado, faminto, desabrigado e desprovido das necessidades básicas de vida.* (AMENO, 1991: 93)

Para ela, o sucesso de ações que visam à valorização do patrimônio depende da valorização do povo que o constitui, visto que também "o povo é patrimônio". Não seria

possível, desta forma, desvincular ações educativas de valorização do patrimônio de um trabalho sócio-econômico-cultural com a população, porque, afinal, "vale a pena lembrar que um povo tem consciência de seu patrimônio quando este povo tem consciência de si mesmo." (AMENO, 1991: 93)

A preocupação com a temática da memória estava se firmando no Brasil, seguindo uma tendência mundial, que

> *deve ser localizada historicamente, sobretudo, nos anos de 1970, face à crise da modernidade capitalista, no pós-guerra. Neste momento, passam a prevalecer, culturalmente, as incertezas relativas ao futuro, a crise das utopias e, ao mesmo tempo, ocorrem fortes questionamentos ao prevalecimento do Estado Nacional, como produtor de uma história concebida como memória nacional, única e homogênea.* (GALZERANI, 2008: 225)

Na relação com essa crise, isto é, com o acirramento das contradições da modernidade capitalista, em nível global, e com a reabertura política, no Brasil, no âmbito de instituições cultural-educativas e nos centros de pesquisa, movimentos sociais impulsionaram mudanças significativas na forma como as minorias étnico-culturais passam a lidar com suas memórias.

Assim, a

> *... emergência dos movimentos sociais populares, protagonizados pela mobilização de trabalhadores, mulheres, negros, índios, homossexuais etc., que, até hoje, reivindicam para si o alcance e o exercício dos direitos de cidadania e a participação política no processo decisório nacional. Esses movimentos colocam na ordem do dia o interesse pelo "resgate" de sua memória, como instrumento de luta e afirmação de sua identidade étnica e cultural.* (ORIÁ, 1997, p. 129)

Para o historiador Ricardo Oriá, à medida que as pesquisas historiográficas atentavam para as minorias étnico-sociais, as instituições culturais passavam a se questionar sobre a necessidade de contemplar outras culturas formadoras da nação. O debate em torno do conceito de Patrimônio Cultural expressava esta preocupação.

Os defensores do conceito de patrimônio cultural acreditavam que o conceito de patrimônio histórico e artístico, empregado até então (década de 1990, no Brasil), restringia-se aos bens de natureza material "dissociados de seu ambiente original" e sempre obedientes aos "critérios de excepcionalidade determinados pelas 'autoridades de tutela,' em detrimento de uma valorização mais democrática, definida pelos diversos segmentos sociais." (GODOY, 1995:72)

Desta forma, um conceito alargado de patrimônio abrangeria bens naturais, materiais, intelectuais e emocionais e necessitaria de uma política cultural descentralizadora, que pudesse proporcionar maior participação das comunidades na "defesa e conservação" de suas manifestações culturais.

Aliada às novas demandas, a educação era vista como ação fundamental na relação entre comunidades e patrimônio cultural dentro do processo de redemocratização, por ser entendida como ação de reconhecimento e de defesa de direitos, entre eles o direito à(s) memória(s).

No entanto, a adoção de ações educativas na relação entre sujeitos e bens culturais não era uma novidade. Em outra perspectiva, também política, a educação já era pensada como auxiliar das políticas de preservação há mais tempo.

Afonso Carlos Marques dos Santos comenta em seu texto Memória Cidadã, que em 1962, Rodrigo Melo Franco de Andrade, diretor do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), defendia a promoção de ações educativas que garantissem a preservação do patrimônio cultural brasileiro. Tratava de tornar cada cidadão brasileiro "condômino" dos bens culturais nacionais, "através de uma ação cidadã a ser empreendida e que deveria conter um forte caráter pedagógico". (SANTOS, 1997: 39).

O autor adverte que a relação entre ação pedagógica e preservação remonta ao século XIX, na organização política dos Estados Nacionais. Naquele momento, as ações educativas corroboravam para o fortalecimento dos símbolos e signos do passado e contribuíam para a construção da idéia de nação.

Se nos anos 1980 grupos minoritários, empenhados em mudanças, defendiam a necessidade de ações educativas mediadoras da relação entre as comunidades e seu Patrimônio Cultural, o Estado, por sua vez, empenhou-se na criação de projetos e órgãos

dedicados à difusão cultural e à relação com as comunidades, como a Fundação Nacional Pró-Memória, à qual estava ligado o Museu-Escola do Museu da Inconfidência. E, segundo o escritor Rui Mourão, diretor do Museu da Inconfidência desde 1974, a criação de uma atividade de museu-escola, no referido espaço museológico, foi uma "incumbência" recebida por ele em um encontro em Bogotá, na Colômbia, organizado pela UNESCO.

Assim, partindo daquelas leituras, iniciei os primeiros contatos com meu objeto de pesquisa. Embora alguns textos apontassem outros caminhos, minha preocupação maior ao adentrar na pesquisa sobre memória e patrimônio era problematizar o papel manipulador das memórias, exercido pelo Estado. Ao abordar o projeto Museu-Escola, meu objetivo era saber a quem ele servia: se aos interesses do Estado ou se aos interesses das minorias que se erguiam na luta por suas memórias.

Enquanto eu buscava reunir as fontes, outras questões se colocavam. Uma destas fontes, o kit Pedaços do Tempo, material pedagógico elaborado por Bete Salgado e Ana Roriz, estimulou-me a outras reflexões.

O kit Pedaços do Tempo representa uma síntese dos trabalhos desenvolvidos no Museu-Escola nas décadas de 1980 e 1990. Ele foi lançado em 1996 pelo Centro de Referência do Professor (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais) e o Museu da Inconfidência.

Segundo informações de Bete Salgado, o kit foi pensado antes de 1996. Na ocasião, foi enviada para análise do IPHAN uma proposta de elaboração do material. No entanto, o IPHAN não considerou a proposta relevante, alegando ser equivocado o conceito de cultura nele apresentado.

Enquanto estabelecia meus primeiros contatos com o kit Pedaços do Tempo e com a história de sua elaboração, parecia-me estimulante compará-lo ao Guia Básico de Educação Patrimonial, lançado pelo IPHAN em 1999. Onde estaria a diferença entre os dois? Por que o IPHAN não publicou o kit Pedaços do Tempo, mas publicou e divulgou o Guia Básico de Educação Patrimonial?

Conforme afirmações contidas no texto do Guia, a Educação Patrimonial[4] foi introduzida no Brasil em termos "conceituais e práticos" através da realização, pelo Museu Imperial de Petrópolis, do Seminário Uso Educacional de Museus e Monumentos, de 04 a 09 de julho de 1983. E, em 1999 foi publicado pelo IPHAN o Guia Básico de Educação Patrimonial, de autoria de Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro, apresentando uma síntese da metodologia apresentada no Seminário.

Se o Guia Básico de Educação Patrimonial definia sua metodologia como inaugural no país, isto significava dizer que anteriormente ao Seminário realizado em Petrópolis não havia trabalhos educativos voltados para o patrimônio cultural no Brasil. Se o próprio Museu-Escola era anterior ao Seminário e se o Seminário se realizou com a participação de profissionais ligados às instituições culturais que desenvolviam projetos deste tipo, por que a omissão do(s) outro(s)?

Por outro lado, vivendo e trabalhando em Ouro Preto, comecei a ouvir muito sobre projetos educativos que buscavam promover a cidadania através da conscientização da valorização e preservação de bens culturais. Que bens eram esses? Quais eram os órgãos de fomento? Qual era o alvo das ações? Que cidadania era essa?

Em 2004 trabalhava em uma escola da periferia de Ouro Preto e fomos convidados (os professores de história) a construir um projeto de educação patrimonial para participar do concurso Tesouros do Brasil. Não chegamos a escrever o projeto, mas fizemos algumas leituras. A cartilha do concurso era fiel ao Guia Básico de Educação Patrimonial, assim como a bibliografia de apoio sugerida.

Naquele momento eu comecei a refletir sobre o que poderia motivar um país a se mobilizar tanto em torno de uma metodologia de educação. Eu comecei a atentar para as palavras consagradas nestas propostas: valorização, preservação e resgate.

A noção de valorização parecia-me muito relacionada às ações de incentivo ao mercado turístico. Neste caso, era compreensível existirem tantos projetos de valorização de bens culturais em Ouro Preto e em outras localidades brasileiras.

[4] Neste texto, a expressão Educação Patrimonial, escrita com letras maiúsculas, faz referência à metodologia apresentada no Guia Básico de Educação Patrimonial.

A idéia de preservação ganhou novos contornos quando comecei a fazer questionamentos sobre a forma de preservar. Apesar de alguns movimentos de preservação de bens estarem ligados às culturas das minorias étnicas e sociais e apesar de já existir um movimento de incentivo à preservação de bens culturais ditos imateriais, a tônica da preservação recaía sobre os bens materiais de grupos culturais dominantes. Além disso, eles eram preservados como legados, ou seja, como algo que se resgata tal qual foi. Um legado que vem do passado para o presente. Nossa ação, no presente, seria aprender sua história e guardá-los.

A idéia de resgate é completamente contrária à idéia de re-significação, na qual os sujeitos do presente têm papel fundamental na atribuição de sentidos ao bem cultural. A preservação, enquanto resgate de um legado, não permite uma relação dialética entre as dimensões presente e passado e nos remete à idéia benjaminiana do cortejo dos vencedores, no *continuum* da história:

> *Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais.* (BENJAMIN, 1994: 225)

Como professora de História em Ouro Preto, a metodologia do Museu-Escola inspirava-me na construção dos meus próprios projetos educativos. Por outro lado, estar em sala de aula, pensando no Museu-Escola, também me permitiu olhar de outra forma para a realidade na qual me inseria.

Ainda em 2004, nós, professores, estávamos reunidos em nossa sala quando a diretora entrou e nos contou um fato que acabara de presenciar. Naquele dia o lanche das crianças havia sido arroz branco com salpicão e ela estava perplexa com a fala de uma criança de uns nove anos de idade. Segundo a diretora, embora não tivesse mais salpicão, uma menina já havia repetido por três vezes o prato de arroz puro e *comia com uma boca muito boa*. Intrigada, ela resolveu saber por quê:

*_Menina, o salpicão já acabou e você continua comendo arroz puro. **Tá** bom assim!?*

*_Sim, diretora, **tá** uma delícia esse arroz! Lá em casa só tem angu.*

Nossa reação imediata foi o susto; como se aquilo fosse uma novidade. O máximo que conseguimos exclamar foram palavras de compadecimento. Mas não havia novidade. Esses são momentos que nos assustam porque ignorá-los é mais cômodo, ou menos dolorido. No entanto, quando aquela criança expôs sua miséria econômica, tão contrastante com a imagem monumental de Ouro Preto que eu tanto revisitei e que também permeava minhas indagações teóricas, senti que meus questionamentos deveriam avançar.

Aquela criança fazia referência ao angu de fubá, um dos ícones da culinária mineira, orgulho de sua riqueza cultural e base para o preparo do pastel de angu, patrimônio cultural mineiro. No entanto, a perspectiva daquela menina era outra.

Com sua fala sincera, ela fez emergir uma reflexão iniciada na leitura do artigo de Helena Alvim Ameno, ao qual me referi anteriormente, lançando luz à fala do sujeito, em condições sócio-econômico-culturais determinadas.

De fato, como preservar o bem sem preservar o sujeito que o constitui? Como dissociar as dimensões política, econômica, social e cultural? Qual o sentido de tomar os bens culturais dissociados do universo sócio-econômico e político no qual se inserem? Como determinar, a priori, um valor ou uma valorização de um bem cultural?

Estas eram questões estimuladoras do meu projeto, quando ingressei no Grupo de Pesquisas Memória, História e Educação, na UNICAMP, sobretudo porque eu estava preocupada com o volume crescente de projetos e ações de educação patrimonial desenvolvidas no Brasil e, mais especificamente, em Ouro Preto.

Em entrevista concedida a Elison Antônio Paim, a museóloga Magaly Cabral[5] lembra que o Guia Básico de Educação Patrimonial foi lançado após um intenso período de debates sobre experiências desenvolvidas de acordo com a proposta apresentada em 1983, quando Maria de Lourdes Parreira Horta a introduziu no Brasil.

[5] O texto por mim consultado é a versão mimeografa desta entrevista, que foi, posteriormente, publicada na revista Cadernos do CEOM, Chapecó-SC: Editora Argos, n.26, maio de 2006.

Esses debates apresentavam questionamentos relativos à concepção da educação patrimonial enquanto processo ou enquanto metodologia. Se vista como metodologia ela não seria adequada a todas as instituições que trabalham com o patrimônio; mas se vista como processo, diferentes metodologias podem ser inspiradas por ela e se adaptar a cada espaço ou instituição.

Segundo Magaly Cabral, hoje a educação patrimonial é um consenso entre aqueles que trabalham com patrimônio. Ela é vista como um processo cujas metodologias são variadas. Desta forma, o Guia Básico de Educação Patrimonial é entendido como uma das metodologias possíveis, identificada como Metodologia Horta.

De acordo com as palavras daquela museóloga, outro termo proposto para designar o trabalho destes profissionais seria "Educação para o Patrimônio e, assim como educação patrimonial, deve ser entendido como:

> *"...formas de mediação que propiciem aos diversos públicos a possibilidade de interpretar bens culturais, porque é isso que acontece; o visitante interpreta o bem cultural, constrói significados num processo de interpretação e atribui sentidos. Estimular a exercer a cidadania, a responsabilidade social de compartilhar, preservar e valorizar o patrimônio material e imaterial, esse deve ser o objetivo."*(In: PAIM, 2006)

Embora não haja referência explícita, da parte desta museóloga, este conceito vem sendo utilizado, na contemporaneidade, na Itália, também pelo historiador Ivo Mattozzi.[6]

De fato, as ações de educação patrimonial vêm crescendo em diferentes instâncias educativas. Portanto, é oportuno nos indagarmos a respeito não só do como fazer, mas também de por quê? Para quem? Qual é o papel dos sujeitos nestas ações? De qual cidadania falamos?

[6] Segundo Ivo Mattozzi, "Desde 1998, 'pedagogia do patrimônio'(seguno o léssico francês), ou 'educação para o patrimônio'(de acordo com o uso linguístico italiano) são os termos com os quais vem sendo designado aquilo que o Conselho da Europa recomenda à instrução educatica e formativa de 48 países que dele fazem parte"(tradução por mim elaborada).In: Bortolotti, A.; Calidoni, M.; Mascheroni, S. e Mattozzi, I. **Per l' educazione al patrimonio culturale. 22 tesi**. Milão- Itália: Franco Angeli, 2008, p.11.

Estaríamos, como questiona a professora Maria Carolina Bovério Galzerani, em referência às palavras de Foucault, mobilizando-nos para formar "homens economicamente ativos e politicamente dóceis," apenas? (GALZERANI, 2009: 19)

Em que medida buscar a valorização de bens culturais, através do envolvimento afetivo das comunidades com seu patrimônio, aproxima-nos da idéia de tornar cada cidadão "condômino" dos bens deste patrimônio? Afinal, a que nos referimos quando falamos de patrimônio?

Na primeira reunião do grupo de orientandos da professora Maria Carolina Bovério Galzerani, da qual participei, outras possibilidades de análise foram surgindo. À medida que eu apresentava o meu projeto e o grupo fazia suas observações, minha fala denunciava uma visão dicotômica das práticas culturais, voltadas para a memória, na década de 1980. Eu idealizava o meu objeto de pesquisa como prova de oposição à valorização de uma memória nacional que escamoteia conflitos. No entanto, não percebia que eu mesma não havia permitido a presença da categoria conflito no meu projeto. A clareza desta situação permitiu que eu me percebesse na pesquisa como sujeito, como alguém que tem experiências historicamente localizadas e que olha para este objeto a partir destas experiências.

No entanto, eu ignorava que a experiência se constitui cotidianamente e que, portanto, o que eu acreditava ter me habilitado para posicionar-me de forma reflexiva em relação aos usos da memória _a formação acadêmica, as leituras, as reflexões sobre memória_ era apenas uma parte das minhas experiências vividas. Em outras experiências, vividas em diferentes espaços e momentos, minhas sensibilidades também estavam sendo educadas. Desta forma, assim como eu, meu objeto de pesquisa fora constituído a partir de experiências múltiplas e, muitas vezes, contraditórias, porque é um produto cultural historicamente enraizado.

Em reunião individual com minha orientadora, após discutirmos o projeto, ela sugeriu que eu procurasse observar a visão dicotômica que apresentava em alguns pontos do projeto. Segundo ela, eu deveria procurar compreender o Museu-Escola como uma experiência historicamente datada, sem idealizar o objeto nem projetar sobre ele os meus próprios anseios. Da mesma forma, ela dizia que eu não deveria me anular enquanto sujeito

da pesquisa, nem tampouco, anular meu objeto e deveria, portanto, evitar as polarizações: objetividade ou subjetividade radicais.

Outras reuniões em grupo e individuais se seguiram, trazendo inquietações e possibilitando a revisão do projeto de pesquisa, bem como da minha relação com o objeto. Neste sentido, a leitura de teses e dissertações defendidas por outros pesquisadores do nosso grupo favoreceu a compreensão dos modos como este tem concebido a produção de conhecimento educacional[7].

Em consonância com as construções metodológicas do nosso grupo de pesquisa, procurei colocar-me em diálogo com o meu objeto de pesquisa, tentando me despir de preconceitos para compreendê-lo como construção historicamente datada. No entanto, despir-se de preconceitos não é ausentar-se do tempo presente. Por isso, parti do presente e voltei ao passado na tentativa de compreender o Museu-Escola, assim como parti do passado e retornei ao presente, outras vezes. Este movimento também se expressou no diálogo com as fontes e as teorias. Seguindo a lógica histórica do historiador Edward Palmer Thompson, tentei evitar que fontes e teorias ficassem separadas ou submetidas umas às outras.

Concomitante às discussões no grupo de pesquisa e nas disciplinas cursadas, fui reunindo outras fontes e intensificando a análise do conjunto documental. O contato com as empirias permitiu-me perceber que o Museu-Escola era uma ação educativa na cidade, não apenas no espaço museológico, ainda que pensemos na cidade de Ouro Preto como um museu aberto. O Museu-Escola via a cidade como espaço de conhecimento, numa concepção semelhante à defendida pelo filósofo e pedagogo Philippe Meirieu.

Para Meirieu, o trabalho educativo na cidade é fundamental para que possamos compreender que somos sujeitos que construímos nossas vidas no tempo e no espaço. E,

[7] Refiro-me, neste movimento inicial de aproximação com as produções do grupo de pesquisa, às dissertações de Fernando Drezza: **A Morte de Natália**: potencialidades de um documento literário brasileiro para uma educação política dos sentidos na contemporaneidade (2008); Marcia Regina Poli Bichara: **Focando a Discriminação em Sala de Aula**: memória, história e ensino de história (2005); e às teses de: Maria Sílvia Duarte Hadler: **Trilhos da Modernidade**: memórias e educação urbana dos sentidos (2007) e Fátima Faleiros Lopes: **A Cidade e a Produção de Conhecimentos Histórico-Educacionais**: aproximações entre a Campinas moderna de José de Castro Mendes e a Barcelona "modelo" (2007). Todas estas pesquisas foram desenvolvidas na Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação da professora Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani.

neste caso, concebendo a cidade como entrecruzamento do tempo e do espaço, o trabalho educativo nos permite o contato com as marcas do humano, deixadas em diferentes temporalidades.

Meirieu defende uma metodologia de ensino que leve à construção de conhecimento a partir do estudo do espaço e das narrativas da cidade. Ele sugere um trabalho com mapas e histórias, cujo objetivo é nos sensibilizar para o fato de que não estamos sozinhos: outros existiram, deixaram suas marcas e, agora, nós construímos a nossa história, deixando nossas marcas para outras gerações.

Por outro lado, este trabalho permite que façamos frente a uma tendência de "abolição do tempo para a conquista do espaço", desencadeada na modernidade. Na relação com Régis Debray, Meirieu comenta o quanto a tecnologia permitiu-nos conquistar o espaço, com a globalização e a internet, mas nos fez cativos da angústia em relação ao tempo, pois necessitamos constantemente de agilidade, estamos abolindo o tempo pela nossa dificuldade em lidar com ele. Neste caso:

> *... l'objectif de 'l'éducation à la ville', c'est de réarticuler l'espace et le temps pour qu'un sujet debout puisse, tout à la fois, se déplacer sur un espace et se situer dans le temps. Percevoir, à chaque endroit de l'espace, les stratifications du temps. Concevoir, à chaque moment du temps, les différents aménagements de l'espace.* (2001: 08)

Nessa perspectiva, pensar em atividades educativas na cidade é, sobretudo, pensar nas imagens que ela contém e em como nos relacionamos com elas. Neste sentido, a idéia de Educação Urbana dos Sentidos, presente nos textos de Walter Benjamin e trabalhada dentro do grupo de pesquisa foi fundamental para que eu conseguisse analisar o Museu-Escola.

Segundo a historiadora Maria Stella Martins Bresciani, uma das entradas conceituais possíveis no estudo das cidades é a educação dos sentidos na sociedade moderna. Nestes estudos, "a cidade aparece como o lugar da emissão de sinais que pedem a formação de uma nova sensibilidade para serem desvendados." (1992:162)

Assim, o Museu-Escola não seria apenas um projeto que educa as sensibilidades para que seja feita uma leitura da cidade; ele é uma ação educativa que, necessariamente, dialoga com uma educação das sensibilidades já existente na cidade de Ouro Preto.

I.3: O Museu-Escola na Perspectiva da Educação Urbana dos Sentidos:

Foto de Dimas Guedes, Ouro Preto, 2001.

O que vemos? Como vemos? Por que vemos?

A imagem iconográfica apresentada pode ser lida de diferentes maneiras, privilegiando um ou outro aspecto. Podemos ver as crianças em primeiro plano, brincando com seu carrinho de rolimã; podemos ver a igreja, central, marcando a paisagem; podemos atentar para o portão de latão, contrastando com a arquitetura colonial da igreja... Podemos, também, perceber todos estes elementos relacionados entre si e em relação com aquele que lê.

No entanto, nem sempre exercitamos a multiplicidade de leituras. Geralmente, somos condicionados a privilegiarmos uma leitura em detrimento de outras. Isto ocorre porque a forma como lemos o mundo que nos cerca não é isenta de subjetividade e é historicamente situada. Tanto os aspectos que privilegiamos em nossas leituras quanto a forma como nos relacionamos com os objetos (e com os sujeitos) se inscrevem no tempo e no espaço.

O filósofo Walter Benjamin, problematizando nossa relação com a obra de arte na modernidade capitalista, afirma que

> *No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, no meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente.*(BENJAMIN, 1994:169)

Neste caso, podemos nos questionar a respeito deste período histórico em que nos encontramos e, norteados por textos de Benjamin e de outros autores, podemos problematizar como nos relacionamos não só com a obra de arte, mas também com o outro (objeto ou sujeito), na atualidade.

A partir da Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII, quando o capitalismo torna-se o modo de produção dominante, a modernidade também se torna hegemônica, permitindo à burguesia consolidar-se no poder político e estender seu domínio a toda esfera sócio-cultural do Ocidente.

Michael Löwy e Robert Sayre (1995) vêem a modernidade como projeto de construção de um novo modo de estar no mundo, indissociável da gênese e desenvolvimento do modo de produção capitalista. Inspirados em Max Weber, os autores definem a modernidade como um conjunto de fatores nos quais se sobressaem o espírito de cálculo, desencantamento do mundo, racionalidade instrumental e dominação burocrática, iniciado ainda nos séculos XV e XVI, com o Renascimento.

Segundo a professora Maria Carolina Bovério Galzerani, o conceito de modernidade para Benjamin está intimamente relacionado ao avanço do capitalismo,

incluindo “relações sociais de produção, a dimensão cultural, as visões de mundo e as sensibilidades.” (GALZERANI, 2005:54)

Neste caso, o avanço do capitalismo articula-se ao avanço da modernidade. Uma produção automatizada tende a produzir relações automatizadas que, por sua vez, contribuem com a automatização dos indivíduos.

Vivemos hoje em um mundo acelerado e voltado para um presente cada vez mais transformado em agora, o que dificulta a articulação entre o passado, o presente e o futuro. A mercadoria circula rapidamente e logo se esvai, necessitando ser reposta. Nós a consumimos e descartamos, diariamente. Neste movimento de consumo, em grande parte das vezes, nós mesmos nos tornamos mercadoria, porque não conseguimos interromper os ritmos maquínicos que comandam nossas vidas e perdemos o controle sobre nós mesmos.

Nas cidades modernas o processo de constituição de um “novo” homem é percebido com maior clareza.

Para Benjamin, os novos elementos técnicos e a nova arquitetura, fortemente moldados pelo ferro e pelo vidro, presentes nas construções físicas das cidades modernas, contribuíram para o aparecimento de um “novo” homem, de uma “nova” sensibilidade. A opacidade do vidro e a impossibilidade de nele deixar as nossas marcas são parte desta cultura na qual os homens estariam eliminando seus vestígios sobre a terra.

A cidade moderna congrega uma série de transformações que modificam as relações espaço-temporais e entre os sujeitos. Para Anthony Giddens, “em condições de modernidade, o lugar torna-se cada vez mais fantasmagórico: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles.” (GIDDENS, 1991: 07)

As fantasmagorias, conforme nos fala Benjamin, constituem componentes culturais fundamentais da modernidade capitalista. A cidade moderna é projetada para a fruição de mercadorias, e cada vez mais se desenvolve como “um cenário encantador das compras, do fetiche das mercadorias, e, ao mesmo tempo, escamoteando o caráter que lhe é inerente, dilapidador das relações sociais, das memórias, dos sentidos mais plenos.” (GALZERANI, 2005: 53)

Podemos pensar em *shoppings centers* como as atualizações contemporâneas das casas de sonho ou fantasmagorias presentes nas galerias, focalizadas pelo filósofo Walter Benjamin nas primeiras décadas do século XX. Porque dentro deles perdemos a noção de tempo e espaço, não sabemos se faz sol ou se é noite. Também não nos relacionamos com o outro, porque ficamos focados na mercadoria. Somos seduzidos pelo desejo de consumir e, mesmo não comprando, voltamo-nos para as vitrines, ao invés de nos voltarmos para o outro ou para nós mesmos.

Nós poderíamos pensar, então, que em Ouro Preto estaríamos livres de fantasmagorias, pois esta é uma cidade patrimônio da humanidade e, portanto, não atrelada à modernização, uma vez que ela se esforça para manter as características arquitetônicas e urbanísticas do período colonial. E não seria este um dos atrativos românticos desta cidade: imaginarmo-nos em outro tempo, distantes das fadigas da modernidade capitalista?

No entanto, apesar de o ferro e o vidro não serem os elementos prevalecentes na arquitetura urbana de Ouro Preto, outros elementos contribuem para a instituição da modernidade na cidade. Elementos que, de forma semelhante ao vidro, buscam impedir-nos de deixarmos nossas marcas na cidade, tornando a nossa relação com aquele espaço, uma relação atravessada pela fantasmagoria, pelo distanciamento entre sujeito e experiências coletivas.

No caso das cidades monumentos, como Ouro Preto, a fantasmagoria pode ser construída no exercício de promoção da cidade enquanto mercadoria, ou seja, seus espaços e construções vão se tornando distantes da coletividade por assumirem um valor econômico maior do que o valor de uso. É possível perceber este movimento, sobretudo, no esvaziamento populacional dos núcleos ou centros históricos, em detrimento da transformação de antigas residências em estabelecimentos comerciais.

Isto ocorre porque as cidades monumento, transformadas em patrimônios da humanidade, como construções culturais modernas, não têm apenas a dimensão de documentos ou centros de fruição estética. Elas são, em grande parte das vezes, transformadas em mercadoria pela indústria cultural.

> *A metamorfose de seu valor de uso em valor econômico ocorre graças à 'engenharia cultural', vasto empreendimento público e privado, a serviço do qual trabalham grande número de animadores culturais, profissionais da comunicação, agentes de desenvolvimento, engenheiros, mediadores culturais. Sua tarefa consiste em explorar os monumentos por todos os meios, a fim de multiplicar indefinidamente o número de visitantes.* (CHOAY, 2006:211)

Contribui para o distanciamento entre sujeito e objeto o estímulo socialmente dominante à percepção da cidade como obra intocável. A cidade é, então, envolta por uma aura. As demandas cotidianas do presente são preteridas em prol da preservação da autenticidade da obra. E, assim, também o valor de culto se sobrepõe ao valor de uso.

Tanto por sua transformação em mercadoria quanto por transformar seus moradores e visitantes em público espectador, a cidade monumento institui sensibilidades modernas. Portanto, não é descabido falar em educação moderna dos sentidos em uma cidade como Ouro Preto.

A cidade moderna educa os sentidos para fins determinados, e dentre esses estão a coisificação do homem, a racionalidade instrumental, a fragmentação da coletividade e o individualismo. No entanto, apesar da tendência cultural prevalecente do fortalecimento do individualismo, da racionalidade instrumental e do esfacelamento das relações sociais, a visão de mundo moderna, para Walter Benjamin, pressupõe uma dimensão dialética. Ou seja, não podemos focalizá-las de forma simplista, unidimensional, mas como "imagens dialéticas."

Neste trabalho, o Museu-Escola do Museu da Inconfidência foi analisado na perspectiva da educação dos sentidos na modernidade capitalista, mais especificamente, na relação com uma educação urbana dos sentidos numa cidade patrimônio da humanidade.

Em nosso grupo de pesquisa são desenvolvidos trabalhos sobre temas diversos, a partir de um referencial teórico metodológico comum, dentro do qual se destacam as contribuições do filósofo Walter Benjamin e dos historiadores Peter Gay e Edward Palmer Thompson. Em cada pesquisa movimentamos nosso referencial no diálogo com as evidências e demais autores, articulando temas específicos a uma temática geral: a

educação política dos sentidos na alta modernidade capitalista. E, para esta temática, o conceito de experiência é fundamental, uma vez que nos permite falar de educação política dos sentidos não como uma imposição, uma determinação verticalizada, unidimensional, mecânica, e, sim, como construção coletiva, conflituosa e em constante re-significação.

Um dos aspectos sob os quais o conceito de experiência é abordado advém das contribuições de E. P. Thompson. Na obra *A Miséria da Teoria ou um planetário de erros* Thompson apresenta a "experiência humana" como um termo ausente nas pesquisas de cunho estruturalista:

> *Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, 'indivíduos livres', mas como pessoas que experimentam suas situações e realizações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida 'tratam' essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, 'relativamente autônomas') e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1981:182)*

A experiência é o que reinsere os sujeitos no curso da história, pois é ela que permite aos homens - vivendo em sociedade - construírem sua história.

Para o autor, ao prescindir das experiências humanas tecidas no coletivo, os pesquisadores transformam os processos históricos em estruturas, pois retiram dos sujeitos a sua capacidade de se relacionar com as contingências sócio-econômico-político-culturais nas quais estão inseridos. Desta forma, os homens tornam-se presas de uma estrutura que determina suas ações e reações.

Assim, as coletividades não ofereceriam resistência ao avanço da modernidade capitalista, por exemplo. Estaríamos somente reproduzindo as determinações de uma cultura dominante.

No entanto, para Thompson, as experiências são gestadas e modificadas na relação com as culturas plurais, ainda que relações determinadas permeiem as experiências. Por isso, "as maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer 'agora', 'manipula' a

experiência desafiam a previsão e fogem a qualquer definição estreita da determinação." Isso ocorre porque a experiência é "em última instância, gerada na 'vida material'":

> *... fomos levados a reexaminar todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão (...): parentesco, costumes, as regras visíveis e invisíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e de resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições e ideologias – tudo o que, em sua totalidade, compreende a 'genética' de todo o processo histórico, sistemas que se reúnem todos, num certo ponto, na experiência humana comum, que exerce ela própria (como experiências de classe peculiares) sua pressão sobre o conjunto.* (THOMPSON, 1981:188-189)

Quando o termo ausente é trazido para a história, transforma a estrutura em processo, uma vez que re-insere o sujeito na construção coletiva da história. Assim, não estaríamos fadados a simplesmente reproduzir o que nos é imposto. Podemos, simultaneamente, resistir a essas determinações.

É preciso esclarecer que não estamos falando de dois pólos separados. Estamos falando de tendências culturais que se conflitam constantemente. As resistências não são sinônimo de oposição ou negação, simplesmente. Na maior parte das vezes, as resistências à dominação se dão através da incorporação dos próprios elementos das culturas dos dominadores, re-significados de acordo com os interesses e experiências daqueles que resistem.

Na obra *Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*, o historiador E. P. Thompson analisa como as transformações sócio-econômico-político-culturais do período industrial vão sendo incorporadas à vida cotidiana dos trabalhadores, na Inglaterra. No entanto, os novos costumes não suplantam os antigos costumes. Eles se integram numa relação tensa, marcada pela dominação e/ou resistência.

Em capítulo dedicado ao estudo da institucionalização da disciplina de trabalho industrial e do tempo do relógio, E. P. Thompson observa que os velhos costumes de medir o tempo conviveram e ainda convivem com o tempo cronológico, embora em menor escala.

Para o autor, a transição para a sociedade industrial é uma questão cultural, não apenas técnica. Assim sendo, as culturas pré-industriais oferecem resistências às culturas industriais dominantes.

Podemos flagrar neste mesmo artigo, datado originalmente de 1967, diferentes experiências de resistência às práticas culturais industriais na Inglaterra, em meados do século XIX.

No caso dos relógios reguladores do tempo de trabalho industrial, E. P. Thompson apresenta evidências de como os próprios trabalhadores passaram a empregar o relógio a seu favor, evitando, desta forma, serem explorados para além das horas de trabalho estipuladas:

> *A primeira geração de trabalhadores nas fábricas aprendeu com seus mestres a importância do tempo; a segunda geração formou os seus comitês em prol de menos tempo de trabalho no movimento pela jornada de dez horas; a terceira geração fez greves pelas horas extras ou pelo pagamento de um adicional (1,5%) pelas horas trabalhadas fora do expediente. Eles tinham aceito as categorias de seus empregadores e aprendido a revidar os golpes dentro desses preceitos. Haviam aprendido muito bem a sua lição, a de que tempo é dinheiro.* (THOMPSON, 1998:294)

Os grupos e indivíduos filtram as tendências culturais dominantes em suas experiências. Ao fazerem isso, ora incorporam elementos, ora rejeitam, sempre procurando adequá-los às suas demandas. Como estamos em um campo de forças, dominação e resistência são formas de luta re-inventadas a todo instante, o que movimenta o processo histórico.

No caso da pesquisa em questão, sobre o Museu-Escola, há, de fato, uma tendência cultural que se pretende dominante, identificada como cultura erudita, pautada nas construções das elites; mas, não devemos nos esquecer de que há outras culturas, muitas delas ligadas a grupos marginalizados, que se colocam na relação com a(s) cultura(s) dominantes.

Para o historiador E. P. Thompson, o campo cultural é um campo plural e em fluxo contínuo, ou seja, re-inventado constantemente. As culturas não devem ser definidas

no singular, nem mesmo quando nos referimos a um mesmo grupo, visto que, por um lado, no interior de um grupo há interesses conflitantes e, também, porque as culturas de um grupo são formadas na relação com outras culturas:

> *...uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa _ por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante _ assume a forma de um 'sistema'. E, na verdade o próprio termo 'cultura', com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto. (THOMPSON, 1998: 17)*

A presente pesquisa também se beneficia das contribuições de Thompson quando focaliza a relação entre escolarização e experiência, dentro de uma forma escolar dominante, que avança em sintonia com a modernidade capitalista. E, mais uma vez, o Museu-Escola é analisado em seus movimentos de resistência em relação a um distanciamento crescente entre a educação intelectual e as experiências mais amplas, tecidas no fluxo contínuo da vida. Tal distanciamento foi apontado por Thompson como tendência prevalecente e forma de dominação no texto "Educação e Experiência", em sua obra póstuma *Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Nesse trabalho o autor defende a tese de que em fins do século XVIII e no século XIX:

> *...a educação se apresentava não apenas uma baliza na direção de um universo mental novo e mais amplo, mas também como uma baliza mais longe, para fora, do universo da experiência no qual se funda a sensibilidade.* (THOMPSON, 2001: 32)

Nesse sentido, o autor propõe a aproximação entre educação e experiência, a fim de que ambas se beneficiem da troca, ainda que seja difícil manter um equilíbrio entre "o rigor intelectual e o respeito pela experiência."

Na documentação do Museu-Escola diversas vezes flagrei a discriminação de experiências outras, que não as acadêmicas, sofrida pelos ex-monitores. E, em contrapartida, outras vezes, essas experiências foram levadas para dentro do projeto como forma de resistência, como tentativa de sonhar outros caminhos para a educação. E, se falamos agora em sonhos como forma de resistência, encontramo-nos, novamente, com o filósofo Walter Benjamin, que nos estimula a pensarmos nas possibilidades de (re)significação das experiências vividas na modernidade capitalista.

Para Benjamin, as experiências entraram em crise com o avanço da modernidade capitalista. Podemos perceber o declínio da experiência no declínio da narrativa, substituída pela informação; na dificuldade de comunicação do vivido, quando nos descobrimos frágeis diante das máquinas, como os soldados que voltam das guerras e não conseguiam expressar os horrores que viveram, e na vida automatizada das cidades.

Em ambos os casos, o que percebemos é a decadência da capacidade de expressar ao outro o que se vive, assim como a dificuldade de refletir sobre o vivido. A informação prejudica a experiência, pois ela já chega com a explicação, não permitindo àquele que lê a capacidade de interação, questionamento, compartilhamento; enquanto o choque, tanto em ocasiões de guerra quanto na vida em cidade, acaba por produzir "vivências", como forma de defesa do próprio organismo em relação aos estímulos traumáticos:

> *Quanto maior é a participação do fator do choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele [o consciente] operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência.* (BENJAMIN, 1989:111)

Analisando esta idéia a partir das contribuições de Walter Benjamin, Georg Simmel e Sigmund Freud, a historiadora Maria Sílvia Duarte Hadler fala-nos como a vida nas cidades modernas molda nossas sensibilidades:

> *A vivência nas grandes cidades aproximaria ou imergiria seus habitantes na experiência do choque da modernidade. A constância da ocorrência destes choques nas sensibilidades, desenvolvendo mais a capacidade de racionalização, faria com que a vida numa grande cidade moderna levasse seus habitantes a deixarem de viver experiências mais compartilhadas, de contato mais direto entre as pessoas, para terem vivências, noção que apontaria para situações de isolamento, não partilha, menor aproximação, distanciamento de relações mais próximas e emocionais. A vida moderna estaria carregada de estimulações nervosas, de relações entrecortantes, que produziriam comportamentos mais defensivos por parte dos indivíduos.* (HADLER, 2007: 138)

Assim, as cidades modernas transformam nossas sensibilidades, fazendo-nos, por sua vez, produtores de sensibilidades mais pautadas no olhar rápido e na superficialidade das relações com o outro.

No entanto, Benjamin não é unidimensional em suas considerações. Sua obra permite outras leituras e vislumbra possibilidades para as experiências vividas, na modernidade capitalista.

Para a filósofa Jeanne-Marie Gagnebin, uma das principais analistas da obra benjaminiana,

> *O filósofo não permanece no tom melancólico: "[sua visada teórica] se atém aos processos sociais, culturais e artísticos de fragmentação crescente e secularização triunfante, não para tentar tirar dali uma tendência irreversível, mas, sim, possíveis instrumentos que uma política verdadeiramente 'materialista' deveria poder reconhecer e aproveitar em favor da maioria dos excluídos da cultura, em vez de deixar a classe dominante se apoderar deles e deles fazer novos meios de dominação.* (GAGNEBIN, 1994: 64)

Partindo deste viés de análise, é possível perceber nos textos de Benjamin, outras possibilidades de experiências vividas coletivamente, construídas a contrapelo das tendências dominantes. Para tanto, seria necessário reconhecermos nossa pobreza de experiências nesse mundo de barbaridades, para, então, transformarmos a barbaridade em "coisa bárbara", ainda que nossas condições de reação sejam precárias, afinal, "...entre os

grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa." (BENJAMIN, 1994:116)

Benjamin acreditava que dentro da própria cultura prevalecente, que transforma as experiências compartilhadas em vivências automatizadas, seria possível viver outras experiências coletivamente. Neste caso, deveremos escovar a história a contrapelo, passando da esfera da aura para a esfera política, do continuum à ruptura, da totalidade generalista e totalizadora ao fragmento monadológico, como formas de fazer frente aos avanços da modernidade capitalista e, conseqüentemente, ao declínio da experiência.

No texto *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, o autor analisa como a arte transformava-se em objeto de uso político pelos governos fascistas, ao que chamou de estetização da política. No entanto, nesse mesmo movimento, flagrou possibilidades de resistência coletiva que levaram à politização da estética.

Naquele momento_ entre a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais_ a arte foi utilizada para estetizar a política, mascarando os efeitos perversos da técnica sobre os corpos humanos, efeitos estes expressos, sobretudo, nas guerras. Pela arte, em especial o cinema, largamente utilizado pelos Fascismos como espetáculo para as massas, a auto-alienação da humanidade "atingiu o ponto que lhe permite viver sua própria destruição como um prazer estético de primeira ordem." (BENJAMIN, 1994: 196)

Mas foi, exatamente, em práticas cinematográficas historicamente datadas _ no cinema russo, por exemplo _ e em movimentos artísticos como o Dadaísmo, que o filósofo percebeu possibilidades de ruptura com a estetização da política. O sentido do cinema, muitas vezes, era re-significado pelas massas, que buscavam nele a distração. Assim, o cinema não agia sobre a vida do espectador, apenas. Os expectadores, as massas, agiam também sobre o cinema. Benjamin observa este movimento em comparação ao conhecedor da obra de arte, que busca na arte o recolhimento. Segundo este autor, o recolhimento é uma postura diferente daquela assumida pelo espectador que busca a distração. Esta última abre outras possibilidades para o cinema:

> *"A distração e o recolhimento representam um contraste que pode ser assim formulado: quem se recolhe diante de uma obra de arte*

> *mergulha dentro dela e nela se dissolve, como ocorreu com o pintor chinês, segundo a lenda, ao terminar um quadro. A massa distraída, pelo contrário, faz a obra de arte mergulhar em si, envolve-a com o ritmo de suas vagas, absorve-a em seu fluxo." (BENJAMIN, 1994:193).*

Para Benjamin, o cinema e o Dadaísmo eram capazes de promover a distraibilidade como prática coletiva, porque, entre outras razões, re-atualizavam a qualidade tátil da percepção. Num momento histórico dominado pela percepção ótica, a percepção tátil favoreceu, historicamente, a produção da distraibilidade pelas massas, prática esta por ele concebida como exercício para a aquisição do modo transformado de percepção exigido pela vida moderna, fundado em maior distanciamento do objeto, em maior autonomia, como hábito cultural.

Esse texto pode nos conduzir a outro, no qual ele delineia imagens do que denomina experiência. Em *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, Benjamin, afirma que a experiência entra em declínio com o declínio da narrativa, em função de uma mudança profunda nas forças produtivas.

A narrativa estava ligada aos ritmos artesanais de trabalho. As pessoas ouviam enquanto teciam, o que favorecia a capacidade de intercambiar o vivido. Ao ouvir uma narrativa o narrador esquecia-se de si mesmo para gravar o ouvido e, depois, ao transmiti-lo recorria ao acervo de experiências suas e dos outros. A experiência era, então, a base da narrativa:

> *O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência relatada e a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.* (BENJAMIN, 1994:201)

A narrativa só é incorporada à experiência quando o ouvinte mantém a capacidade de distensão:

> *Esse processo de assimilação se dá em camadas muito profundas e exige um estado de distensão que se torna cada vez mais raro. Se o*

> *sono é o ponto mais alto da distensão física, o tédio é o ponto mais alto da distensão psíquica. O tédio é o pássaro do sonho que choca os ovos da experiência.* (BENJAMIN, 1994: 204)

Tédio, distensão, distração são movimentos de resistência que nos levam ao despertar, isto é, são situações de encontro coletivo que nos levam a sonhar o novo. Construir o novo é uma atitude a ser assumida no presente, na agorabilidade, ou seja, no instante de encontro entre passado, presente e futuro, a fim de que possamos cultivar sementes que, embora adormecidas, ainda guardam sua força germinativa.

É nesse sentido que o Museu-Escola foi visto como experiência vivida coletiva, enquanto sonho educativo que cultivava o desejo de romper com uma educação fantasmagórica, fazendo um movimento a contrapelo no processo de educação dos sentidos.

A contribuição benjaminiana para a idéia de experiência requer que reconheçamos os homens e mulheres como sujeitos inteiros, portadores de razão, sensibilidades, desejos inconscientes e sonhos. Se esse é o sujeito focalizado no processo de educação dos sentidos, pela via da dominação, é também o que amplia suas possibilidades de resistência.

O movimento tenso de educação das sensibilidades foi analisado pelo historiador Peter Gay na obra *A Experiência Burguesa: da Rainha Vitória a Freud.* Ele analisou a constituição da burguesia e das imagens que esta cria de si mesma, na relação com os outros, entre os séculos XIX e início do século XX, na Europa, sobretudo, e também nos Estados Unidos da América, mostrando, também, que tal movimento atravessa as dimensões consciente e inconsciente de homens e mulheres, vivendo em sociedade.

Essa classe social, geralmente apresentada em termos homogêneos, encontra-se em sua obra permeada por múltiplas e diversas práticas sócio-culturais. Longe de ser tomada como um grupo coeso, a burguesia apresentada por Peter Gay é heterogênea e vai constituindo a si e à sua imagem em meio a conflitos, em um processo de educação dos sentidos.

Na diversidade de suas fontes documentais, o historiador encontra *prescrições* colocadas em ação, voltadas para a determinação social de como comportar-se, amar, odiar,

temer, conviver, desposar... Enfim, como ser um membro da burguesia. Cartas, registros médicos, jornais, obras literárias, entre outras, apontam para a educação dos sentidos a determinar como viver e morrer.

No entanto, nestas mesmas fontes, Peter Gay percebe as *resistências*, os desvios, as releituras que provocavam uma relação entre o que era prescrito e o que era assimilado. Esta relação criava, por sua vez, a necessidade de uma nova prescrição, que levava a outras releituras, denunciando o caráter dinâmico das culturas, que para Peter Gay abarca uma ampla esfera da vida social:

> *Toda realização humana que de alguma forma contribui para a experiência pode ser englobada nesta vasta rubrica: as instituições sociais, o desenvolvimento econômico, a vida em família, as doutrinas religiosas e morais, os receios dos médicos, as mudanças de gosto, a estrutura das emoções, até mesmo a política."*
> *"(...) cultura é algo mais complexo, mais descontínuo e mais surpreendente do que julgam os estudiosos da moderna civilização ocidental. Os altos e baixos do encadeamento de causas e efeitos, principalmente se incluirmos também suas dimensões inconscientes, a tornam refratária a qualquer tentativa de mapeamento empreendida pelo historiador.* (GAY, 1988:13-14)

É nesse sentido que o autor analisa a educação das sensibilidades como um processo que permeia diferentes dimensões da vida social e individual e que não deve ser visto como unidimensional, uma vez que se constitui nas relações sociais de existência.

No capítulo *Imagens da Mente*, do livro *O Coração Desvelado* (quarto volume da obra *A Experiência Burguesa: da rainha Vitória a Freud*) dedicado à instituição das sensibilidades burguesas pela via da arte, Peter Gay procura nas empirias as ambivalências havidas no interior desse movimento. Ao analisar, por exemplo, a tela *Angelus* de Millet, produzida em 1859, o historiador a apresenta como expressão de uma cultura burguesa atravessada por valores românticos.

A tela foi pintada por encomenda, mas quem a encomendou não quis buscá-la. Embora tivesse sido vendida por apenas mil francos, foi novamente comercializada

diversas vezes, chegando a valer trezentos mil e, depois, sendo alvo de disputa entre os Estados Unidos da América e a França, a qual a via como objeto de orgulho nacional.

Segundo Peter Gay, os motivos do sucesso de tal obra são explicados pelos sentidos a ela atribuídos pelos consumidores. As obras de arte eram objetos de *status* da burguesia e mesmo quem não pudesse comprar originais era educado para ter boas reproduções em casa. As obras de arte burguesas instituíam sensibilidades.

Por outro lado, o sentido a elas atribuído não estava pronto, embora o autor pudesse apresentá-lo. O sentido era construído socialmente. A tela *Angelus* possibilitou às camadas da burguesia demonstrar que sentiam falta de um mundo ainda não dominado pelo capitalismo e por ritmos maquínicos. A *Angelus*, embora não fosse construída com este fim, revelava que no seio da(s) cultura(s) burguesa(s) havia amálgamas de romantismo, o movimento que se colocava, segundo Löwy e Sayre, na contramão da modernidade.

> *Sabemos que, ao pintar Angelus, Millet apenas revivia um momento nostálgico. Em carta a um amigo ele disse ter feito esse quadro lembando-se da avó que trabalhava na lavoura e que todo dia parava para rezar o ângelus. Mas para os adoradores de Millet isso não era suficiente; para eles, o quadro era um mero tributo a uma camponesa piedosa _ era uma afirmação reverente feita ao mundo. Sem querer, Millet, que não era um católico praticante, tinha tocado em um nervo; (...) A saudade da vida com a presença da divindade.* (*GAY, 1999:319)*

Pelo que fora exposto, pensar o Museu-Escola do Museu da Inconfidência como ação a contrapelo no seio de uma educação urbana dos sentidos na cidade de Ouro Preto não é excluí-lo deste movimento; é colocá-lo também como parte ativa em um processo que dialoga com experiências de sujeitos inteiros, que se colocam na relação com o(s) outro(s) para atribuir sentidos à cidade que habitam. É pensá-lo como ação de resistência _ que nem sempre se efetiva ou é perceptível no momento da ação, mas que deixa sementes _, compartilhada por aqueles que sonham e aguardam o momento de despertar.

O momento de despertar é o momento do encontro.

Esta dissertação procura apresentar o Museu-Escola e promover outros encontros, a fim de que ele se traduza numa experiência vivida.

No primeiro capítulo, a cidade de Ouro Preto é focalizada como *Cenários de Criação do Museu-Escola*, a fim de que o leitor possa adentrar os espaços onde o projeto educativo desenvolvia-se, na relação com as demandas da cidade Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade, na década de 1980.

No capítulo *Entre Pedras e Estrelas: escolhas metodológicas do Museu-Escola* são analisadas as formas como os integrantes do Museu-Escola re-significaram as discussões sobre memórias e patrimônio, expressivas naquele período.

No capítulo *Das Pedras às Estrelas: a metodologia do Museu-Escola em centelhas de sentido*, alguns aspectos metodológicos do projeto foram recompostos, na relação com as empirias, e analisados na relação com as práticas educativas voltadas para os bens culturais tidos como patrimônio.

No capítulo *Diálogos com o(s) Outro(s): a construção de sentidos* apresento como o Museu-Escola foi se constituindo e se re-significando na relação com diferentes espaços e instituições.

No capítulo final, dedicado às *Imagens Polissêmicas do Museu-Escola*, apresento as conclusões a que posso chegar nos limites desta pesquisa, sem, contudo, dar por encerrada a tarefa de promover o encontro de experiências vividas que este projeto educativo pode nos proporcionar. Espero que ele seja apenas um caleidoscópio, que possa ser girado pelas mãos do leitor, na relação com suas próprias pedras e estrelas.

II- Capítulo 1- Cenários de criação do Museu-Escola:

Inicio a análise do Museu-Escola do Museu da Inconfidência pela localização espaço-temporal deste objeto. A década de 1980 havia sido recortada, anteriormente, em função da importância crescente que a temática da memória vinha assumindo nas instituições educativas e culturais brasileiras, bem como pelo reconhecimento da cidade de Ouro Preto como Patrimônio Cultural da Humanidade, em 02 de setembro de 1980, pela UNESCO. Parecia-me que este objeto de pesquisa estava entre dois pólos: a luta pela memória enquanto direito e o uso da memória como mercadoria pela indústria turística.[8]

No intuito de rever esta visão dicotômica, procurei analisar o momento e os espaços de criação do Museu-Escola como cenários, ou seja, como dimensões que compõem a cena, não como uma "casca" que lhe aprisiona. Para fazê-lo, inspirei-me na imagem da lontra habitando sua jaula, apresentada no texto *Infância em Berlim por volta de 1900*, de Benjamin. Assim o autor descreve a íntima relação da lontra com sua jaula:

> *Na verdade, o alojamento da lontra não era nenhuma cisterna. No entanto, sempre que olhava para aquelas águas, era para mim como se a chuva repentina recolhida em todos os bueiros da cidade viesse desembocar naquela bacia e alimentar o animal. Pois o animal que aqui morava era mimado, e as grutas vazias e úmidas lhe serviam mais como templo que como abrigo. Era o animal sagrado das águas da chuva, mas eu não teria condições de dizer se fora formado nessas águas de despejo e na própria água do reservatório ou se apenas se alimentava de suas torrentes e filetes.* (BENJAMIN, 1995:94)

A análise da documentação permite esboçar o diálogo do Museu-Escola com o seu tempo, em um espaço determinado: a cidade de Ouro Preto. Diálogo que é perpassado por relações tensas, muitas vezes. No entanto, é dentro destas relações e dos conflitos, que

[8] Apesar de o Museu-Escola ter se desenvolvido tanto em Ouro Preto quanto em Mariana, cidades do interior de Minas Gerais, neste trabalho analiso as atividades desenvolvidas em Ouro Preto, em função do tempo disponível para a pesquisa e apresentação dos resultados. Alguns documentos relativos às atividades desenvolvidas na Casa Setecentista de Mariana são analisados na relação com os documentos de Ouro Preto, a fim de melhor delinear a metodologia do projeto Museu-Escola.

lhe são inerentes, que o Museu-Escola vai se constituindo. Ao inscrever sua história na história de Ouro Preto, o Museu-Escola deixa suas marcas na cidade. Concomitantemente, esta última lhe imprime também as suas impressões. O mesmo se pode dizer do diálogo do Museu-Escola com o momento em que se desenvolve. Ele não só absorve as discussões do seu tempo, como também as (re)significa.

Inspirada por uma metodologia benjaminiana, não busco o passado para compreendê-lo à luz do presente apenas para fins de estudo; procuro a relação entre ambos os momentos, a fim de captar as imagens que saltam desta relação e que hoje me envolvem como pessoa mais inteira. No encontro destes dois momentos, a década de 1980 e o presente, naquilo que respeita ao recorte desta pesquisa, salta à minha sensibilidade a imagem da cidade monumento.

Ao problematizar essa imagem, como expressão de continuidades e rupturas ao longo da história desta cidade, eu apresento o que me parece ser o cerne das preocupações do Museu-Escola: constituir-se como projeto educativo que se posiciona de forma reflexiva nos debates sobre preservação de um Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade.

II.1 - As Cidades de Ouro Preto em imagens:

> *Uma fabulosa e linda cidade setecentista encravada num vale profundo das montanhas mineiras. Anacrônica, espantosa, fascinante... Ouro Preto ressurge como uma visão, uma miragem em meio à densa névoa matutina. A sensação para os visitantes de primeira viagem é empolgante. De repente parece que a viagem no tempo é uma realidade. Uma romaria de vivos se mistura a uma romaria de mortos. Figuras históricas e/ou anônimas se confundem aos contemporâneos. Esbarram e semeiam falácias.*
>
> (http://www.ouropreto.org.br/apresentação - último acesso em 26/04/2010)

> *Assim percebemos a evolução desta cidade, curiosa e irrequieta: das capelinhas das montanhas circundantes aos fundos dos vales, dos fundos dos vales novamente ao cimo das montanhas. Este sobe/desce dos morros, alem de transportar técnicas e gentes, se reinventou nos estilos: do barroco simplório das capelinhas*

> *antigas, ao fausto barroco das matrizes; do barroco paroquial, soberbo e taciturno, à elegância da curvilínea rococó de São Francisco e Carmo. E na Praça, ponto convergente? A fachada da Casa de Câmara e Cadeia aspira ares neoclássicos, enquanto o Palácio, mais antigo, herda sua planta das antigas fortalezas lusas. Isto sem falar dos ecletismos que em tempos posteriores pontuariam as ruas e vielas de outras influências. Quanta herança histórica e arquitetônica numa cidade que, longe de ser una e homogênea, trás no seu próprio cerne a marca da heterodoxia e da mistura!*
>
> (http://www.pmop.com.br/acidade/historia.php - último acesso em 26/04/2010)

Nestes sítios de divulgação da cidade, na internet, são projetadas pelo menos duas imagens recorrentes de Ouro Preto: a cidade que parou no tempo e a obra de arte. Uma página é de empresa de turismo, enquanto a outra é da própria Prefeitura Municipal. Contudo, tais imagens poderiam ser retiradas de alguns livros didáticos e de diferentes veículos de propaganda, comumente utilizados para divulgação da cidade monumento.

Há vários elementos fundamentais para a compreensão da cidade que são suprimidos naquelas imagens, entre eles: a historicidade e o cotidiano. Por que e para quem a cidade deve estar cristalizada no tempo? Qual é o sentido de ocultar outros períodos da história da cidade, inclusive o presente? E, da mesma forma, por que e para quem a cidade deve ser apenas uma obra de arte? Qual é o sentido de ocultar que em Ouro Preto, assim como em qualquer cidade, existe uma vida cotidiana, atravessada por problemas sócio-econômico-político-culturais?

Uma consagrada imagem iconográfica de Ouro Preto é a Praça Tiradentes, comercializada em forma de cartões postais que, geralmente, idealizam-na, retirando elementos que "poluem" a imagem:

Disponível em diversos sites na internet. A fotografia foi produzida em 1988, pelo fotógrafo ouro-pretano Eduardo Trópia.

Quando a fotografia que dá origem a esta imagem foi produzida, a cidade de Ouro Preto era um dos cenários do filme *Luar sobre Parador*, comédia estadunidense que percorreu o mundo divulgando uma imagem do Brasil ainda bastante consumida: carnaval, malandragem, sensualidade...

A imagem projetada através daquela fotografia, que também é bastante consumida, estimula uma percepção da cidade de Ouro Preto como algo cristalizado no tempo, assim como os textos anteriormente citados. As ruas prescindem dos sujeitos que a constituem como lugar histórico, assim como das suas marcas cotidianas. Até os paralelepípedos parecem intocados! É uma paisagem símbolo de preservação enquanto estagnação do tempo.

Nos cartões postais da cidade, comercializados na década de 1980, ainda que houvesse a presença humana na paisagem, estimulava-se a percepção dos monumentos, prédios e ruas, contemplados como documentos do passado, intocados.

Os exemplares abaixo expressam tais considerações. O primeiro foi produzido em Curitiba, pela empresa ParanáCart, e traz no verso as seguintes palavras: “Ouro Preto – típica rua c/ vista parcial da antiga capital mineira. Cidade Turística – Estado de Minas Gerais – Brasil.” O segundo não traz referências no verso do cartão; a orientação ao consumidor fica por conta da fotografia, que destaca a Igreja de São Francisco de Assis ao centro.

Helmuth Wagner, s/d. Acervo pessoal de Nominato José de Carvalho.

Autor desconhecido, s/d. Acervo pessoal de Nominato José de Carvalho.

Vista dessa forma, a cidade assumia a dimensão de figura memorial, conforme nos fala Françoise Choay. A figura memorial surge na Inglaterra, nos anos 1860 e é defendida como um lugar a ser preservado intacto, sem mudanças, inclusive nas formas de habitação, ou seja, como monumento: figura que "tem o poder de enraizar seus habitantes no tempo e no espaço" (2006:181). Ela surge em oposição à cidade industrial, vista como espaço sem memória. A cidade antiga seria, então, o lugar da memória, do enraizamento, da identidade. Mas não se pensa em preservar sua memória, pensa-se em preservá-la e o seu funcionamento, atados ao passado, sem relação com o presente.

A cidade como figura memorial aproxima-se da imagem da obra de arte cuja aura ainda se preserva e, portanto, permanece autêntica, ligada à tradição. Para Benjamin, a aura é "*figura singular, composta de elementos espaciais e temporais; a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja* (1994:170); assim, a aura se caracteriza pelo enraizamento da obra de arte num certo tempo, num certo espaço, num certo contexto de produção. Quando nos voltamos para aquela obra, nós a cultuamos, visto que ela encerra em si uma tradição. A cidade como obra de arte que mantém a sua aura tem a mesma função política do monumento memorial, que é o distanciamento entre o sujeito e a obra, pois a aura, ao estar ligada ao culto à tradição, torna-nos expectadores e não sujeitos deste espaço, da cidade.

Em uma das imagens elaboradas para construir o conceito de aura, Benjamin descreve o misto de encantamento e distanciamento que a caracteriza, afirmando que:

> *Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho.* (BENJAMIN, 1994:170)

A cena descrita é envolvente, enquanto as palavras empregadas pelo filósofo para construí-la nos ajudam a perceber o distanciamento ao qual me refiro: *observar em repouso*, ou seja, sem ação; ver a imagem da *sombra da árvore projetar-se sobre nós*, isto é, ser invadido pelo objeto sem ser tocado por ele. Em outras palavras, é estar distante de algo que está muito perto.

Ora, e não seria esta a relação que moradores e visitantes são estimulados a desenvolverem com a cidade museu? Vejamos os postais, quase sempre suprimindo os sujeitos, escondendo as imperfeições, destacando recortes ideais! Vejamos os textos que apresentam a cidade e as propagandas que cravam a sua história no passado, tornando invisíveis as ações no presente! Não seriam estas imagens auráticas? Não seria esta uma sedução sem toque?

A análise cuidadosa de Benjamin, ao perceber as diferentes dimensões da aura, permite ao filósofo rever também as implicações de sua perda. Assim, apesar de a perda da aura significar a perda da autenticidade da obra, ela potencializa outras relações com a mesma.

Na era da reprodutibilidade técnica, a cidade monumento, divulgada em forma de fotografias ou cartões postais, tende a perder sua aura e a assumir outra dimensão, segundo Walter Benjamin, não mais ligada à esfera do culto, mas à esfera da política. Ou seja, potencializa formas outras de socialização e apropriação das imagens da cidade.

A mesma praça fora registrada em outros momentos da história de Ouro Preto e suas imagens permitem-nos imaginar a cidade em outras temporalidades:

Praça Tiradentes, 1870, autor desconhecido.[9]

[9] Postal comercializado pelo Museu da Inconfidência, reproduzido por ocasião da exposição Ouro Preto, Imperial Cidade – 1823-1889, aberta de 22 de maio a 09 de julho de 1998, na Sala Manoel da Costa Athaíde – Museu da Inconfidência, Ouro Preto-MG.

Autor desconhecido, s/d (anterior a 1894, quando se inaugura a estátua de Tiradentes).
Acervo pessoal de Nominato José de Carvalho.

Autor desconhecido, s/d. (provavelmente, início do século XX).
Acervo pessoal de Nominato José de Carvalho.

Aproximando-nos de outras imagens da cidade monumento e analisando-as em conjunto, podemos problematizar a construção das representações divulgadas nos *sites* e na fotografia de 1988 e em postais.

As intervenções em espaços públicos da cidade intensificam-se após o tombamento de Ouro Preto como Monumento Nacional, em 1933. A partir de então, não apenas a Praça Tiradentes, mas vários outros espaços passam pela intervenção do Estado.

O historiador Alexandre Augusto de Oliveira analisando um conjunto de fotografias de Ouro Preto (no período de 1930 a 1960), de autoria do fotógrafo Luiz Fontana, denuncia a construção da imagem colonial da cidade, em detrimento de outras temporalidades. Ele trabalha em consonância com outros autores que problematizam o intervencionismo do Estado na cidade, através da implantação de uma política patrimonial, que sobrepôs o valor estético ao valor documental da cidade.

Ao dedicar-se às fotografias, o historiador inspira-se em Roland Barthes, assumindo que "a fotografia não fala (forçosamente) daquilo que não é mais, mas apenas e com certeza daquilo que foi. Essa sutileza é decisiva." (Oliveira, 2006:53, citando Roland Barthes) Desta forma, este historiador busca, através da memória fotográfica de Luiz Fontana, sensibilizar o leitor para o processo de perda da historicidade pelo qual Ouro Preto passa, desde os anos 1930. A memória de Luiz Fontana, ao trazer o registro do que se faz ausente pelo apagamento das marcas, re-significa o choque vivido pelos moradores no processo de transformação da cidade em monumento.

Entre os anos 1933, data de seu tombamento como Monumento Nacional, e 1980, data do reconhecimento como Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade, a arquitetura da cidade passou por muitas modificações, buscando-se o purismo de uma imagem colonial. Nesta empreitada, as marcas de outras temporalidades foram apagadas ou menosprezadas, consideradas nocivas ao discurso da cidade monumento, símbolo do barroco mineiro. Através do apagamento das marcas deixadas por diferentes sujeitos históricos, em diferentes momentos da história da cidade, construía-se outra história para a cidade. História esta que escamoteia o que lhe constrange _ escravidão, massacre de indígenas, gestos e projetos de modernização _ ao passo que destaca suas glórias: Inconfidência Mineira, obras de arte barroca e rococó e a preservação do casario.

A imagem construída induzia à visualização de uma cidade cuja importância ligava-se à mineração, desde fins do século XVII até meados do XVIII. Entre os séculos

XIX e início do XX a cidade havia sofrido um forte esvaziamento populacional, o que permitiu a conservação do casario colonial.

Neste sentido, até mesmo a historiografia participou, indiretamente, para a construção dessa imagem, visto que, durante muito tempo, acreditou-se que esta região só se dedicava à mineração, fato que justificaria o esvaziamento populacional após o declínio da produção aurífera, em meados do século XVIII e, conseqüentemente, a preservação do casario.

Apesar de algumas pesquisas historiográficas apontarem a importância de outras atividades econômicas para o desenvolvimento econômico-social das Minas, data de um período mais recente a intensificação de debates sobre o tema. Tais pesquisas e debates têm demonstrado a importância de atividades como o comércio e a agricultura para a economia mineira colonial.[10] Estas atividades, além de incrementarem a economia mineira nos séculos XVII e XVIII, contribuíram para que as Minas _inclusive a região mineradora_ não entrassem em declínio após a crise da mineração.

As pesquisas historiográficas no campo da história sociocultural, demográfica e econômica têm problematizado a imagem de decadência da região mineradora e, portanto, de Vila Rica, desde a segunda metade do século XVIII até o XIX.[11]

Pesquisas no campo da história das cidades também favorecem a discussão sobre o esvaziamento populacional e preservação do casario. A historiadora Heliana Angotti-Salgueiro, em texto intitulado *Ouro Preto: dos gestos de transformação do "colonial" aos de construção de um "antigo moderno"*, partindo da análise das fachadas do casario residencial da cidade, problematiza a construção da imagem colonial de Ouro

[10] A pesquisa dos historiadores Carlos Magno Guimarães e Liana Maria Reis é um dos divisores de água no que se refere à economia mineira colonial, estimulando outros estudos semelhantes. Os autores defendiam a tese de que a atividade agrícola era também bastante significativa para a economia mineira. Neste caso, pela agricultura e o comércio era possível obter o ouro, não apenas pela mineração. Ver: Guimarães, Carlos Magno e Reis, Liana Maria. Agricultura e Escravidão em Minas Gerais (1700/1750). In: **Revista do Departamento de História**. Belo Horizonte, n.2, FAFICH-UFMG, 1986.

[11] Alguns trabalhos de historiografia nos dão um panorama destas discussões: Almeida, Carla Maria Carvalho. Minas Gerais Pós-Auge Minerador: uma trajetória historiográfica. Revista **Registro**, ano 2, n.4, set. 1995/fev. 1996; Meneses, José Newton C. Além do Ouro: para compreender a economia agropastoril mineira no período colonial. **Cronos** Revista de História, Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, n. 2, dez. 2000;

Preto, em detrimento de outras temporalidades. A historiadora se propõe a mostrar o quão eclética é a arquitetura da cidade:

> *Interessa-me pois demonstrar que o estilo das casas de Ouro Preto se completa no século XIX. Este enfoque sobre a arquitetura de uma cidade que se tornou um mito, significa levar em conta antes os graus de disjunção e as variantes estilísticas do que a uniformidade e a homogeneização artificial de uma historicidade construída pela política patrimonial.* (ANGOTTI-SALGUEIRO,1996:126)

Para Heliana Angotti-Salgueiro, estudos desta natureza permitem rever as leituras lineares de tipologias, bem como questionar a idéia de não modernização da cidade no século XIX.

Outros trabalhos também argumentam sobre a modernização da cidade no século XIX, apresentando, a partir da arquitetura, as transformações sofridas pela cidade antes e durante a condição política de Imperial Cidade de Ouro Preto, a partir de 1823:

> *A chegada do século XIX marcou definitivamente a Vila, devido às inúmeras transformações, até então inusitadas, que a capital vivenciou. Por um lado, encontrava-se instalado um quadro sócio-econômico alarmante devido à decadência da exploração do ouro, já anunciada na segunda metade do século XVIII. Simultaneamente, à medida que novas condições materiais se impunham, Vila Rica submetia-se também aos desafios da modernização, impetrados especialmente com a presença da corte imperial portuguesa no Brasil. A antiga vila, então sede da capitania, foi promovida à condição de capital da Província de Minas Gerais, definindo uma nova fase na sua história.* (ANASTASIA; LEMOS e JULIÃO, 2006:03)

A condição política da Vila contribuiu para evitar o colapso econômico-populacional. No entanto, as convulsões políticas do século XIX estavam presentes no cotidiano da Imperial Cidade de Ouro Preto, sobretudo a partir da intensificação da campanha republicana.

Após a Proclamação da República, os republicanos procuravam distanciar-se das imagens do Império e da Monarquia, atribuindo a elas o sentido do velho e ultrapassado. No caso da província mineira, a Imperial Cidade de Ouro Preto era algo a ser superado, visto que, enquanto representante do poder monárquico, remetia ao atraso. O país precisava do novo, Minas Gerais precisava do novo.

Naquele momento, a modernidade estava na prosperidade da Zona da Mata, acreditava-se, e a idéia de construção da nova capital mineira ganhava força nos debates políticos dentro da província. A definição de um lugar onde construir esta nova capital acompanhou a geografia político-econômica mineira. As cidades de Juiz de Fora, na Zona da Mata, e a própria Cidade Imperial de Ouro Preto, na região mineradora, eram duas fortes candidatas a sede da nova capital.

Para os historiadores, a escolha do local de construção da nova capital foi alvo de disputas e controvérsias. As forças político-econômicas de cada região argumentavam a seu favor, utilizando-se intensamente dos principais jornais locais e de projetos modernizadores.

Na luta por continuar sediando a capital mineira, a Imperial Cidade de Ouro Preto não poupou esforços para transformar a sua imagem. A arquitetura da cidade passou, então, por um processo de modernização, incluindo elementos e estilos modernos em seus prédios e fachadas. Apesar da crise econômica, a cidade foi além, propondo um plano de melhoramentos urbanos, em 1891, no qual a nova cidade se sobrepunha à antiga:

> *O apelo aos 'melhoramentos patrióticos' provocaria, certamente, mudanças drásticas, pois incluía cortes de morros, aterros, alargamento e retificação das artérias existentes, criação e embelezamento de espaços públicos em nome da circulação e da salubridade e mesmo um projeto de um núcleo de habitações modernas.* (ANGOTTI-SALGUEIRO, 1996: 131)

Outras localidades foram cogitadas para sediar a nova capital, embora o embate tenha mesmo permanecido entre Ouro Preto e Juiz de Fora. Ao final, teria vencido a argumentação técnica, favorecendo a escolha da região central. O arraial de Curral del Rey foi então destruído para em seu lugar ser edificada a nova capital mineira. No entanto, os

motivos que justificam a escolha do local onde seria construída a nova capital ainda são alvo de debates historiográficos. As manobras políticas para a manutenção da unidade do estado são constantemente ressaltadas pelos pesquisadores como um dos principais motivos:

> *Depois da análise das discussões no âmbito da imprensa e no interior do Congresso Constituinte, foi possível perceber a existência de dois projetos distintos que se opunham. Um ligado ao futuro e outro ao passado. Ambos foram derrotados por um terceiro projeto, que advogava a construção de uma capital moderna em um espaço da tradição, ou seja, inserindo o futuro no passado. Embora a opção vitoriosa possa refletir a conciliação entre os dois projetos em luta, tal não ocorreu, pois ambos foram derrotados. O primeiro por não sediar a capital. E o segundo por não ser mais a capital. Venceu o tertius, lugar-comum, em se tratando de decisões políticas que se polarizam.* (VISCARDI, 2007:40)

Os esforços de Ouro Preto resultaram inúteis e, após a transferência da capital, boa parte da população mudou-se para a nova cidade, que acolhia os funcionários públicos e aqueles que sonhavam sair dos limites das montanhas fechadas para buscar outras possibilidades em Belo Horizonte.

Por outro lado, aqueles que aqui permaneceram continuaram fazendo adaptações e reformas em suas casas, sobretudo nas fachadas. Isto porque, apesar de as modernizações não terem sido suficientes para a cidade permanecer como capital, o espírito do novo já havia seduzido o imaginário coletivo, cooptando-o para dentro do turbilhão da modernidade, uma vez que os elementos incorporados à paisagem arquitetônica não chegaram sem receptividade:

> *A recepção favorável a estas transformações, os comentários sobre os contrastes entre o novo (ou renovado) e o antigo, fazem parte do estado de espírito dominante na época. A era republicana é um período de restauração, especialmente das fachadas, cujo estado de degradação, tantas vezes denunciado nas narrativas dos viajantes ao longo do século XIX, teria atingido um momento crítico.* (ANGOTTI-SALGUEIRO, 1996: 136)

Desde a total transferência da capital, em 1897, até os anos 1920, período em que Modernistas brasileiros empreenderam viagens pelo interior do país em busca de elementos que dão identidade à nação, Ouro Preto esteve à margem das decisões políticas e da efervescência cultural. Em seguida, após 1933, quando a cidade foi considerada Monumento Nacional, ela foi revestida de um papel histórico-pedagógico fundamental para o país: "construir uma memória comum, de modo a criar uma pedagogia da nacionalidade." (ANASTASIA *et al*, 1999: 132)

A partir de então, a cidade teve sua função política re-significada: de sede administrativa a lugar de memórias. E passou por um processo de (re)construção da imagem, na qual se sobressaiu a imagem colonial da cidade (melhor seria dizer imagem áurea, pois da colônia retirou-se a diversidade de sujeitos, deixando permanecer apenas o fausto do ouro).

Tal processo desenvolve-se em consonância com a criação de outros lugares de memória em Ouro Preto, como o Museu da Inconfidência.

Em 1936 o Presidente Getúlio Vargas deu início à constituição do Museu da Inconfidência, através do repatriamento das ossadas de alguns Inconfidentes que haviam sido degredados para África. Após oito anos, a antiga casa de Câmara e Cadeia (sede do Museu) abriu suas portas ao público. Durante esse período, a cidade de Ouro Preto foi palco de muitas cerimônias em honra à memória desses heróis da Pátria. Os objetos museológicos, sobretudo aqueles relativos à Inconfidência Mineira, abrilhantaram comemorações de caráter nacionalista e ufanista, antes mesmo de ganharem uma nova casa. Assim, quando o Museu abriu suas portas ao público, em 1944, seu compromisso político já estava firmado.

Embora se inicie como um museu temático, o acervo do Museu da Inconfidência dá a ele uma configuração mais ampla, sendo possível ao visitante adentrar o universo histórico-cultural de transição do século XVIII para o XIX, através de uma gama variada de objetos de uso cotidiano, de construção civil e de obras de arte, entre outros.

No entanto, o núcleo central da instituição é o Panteão dos Inconfidentes, que abriga as ossadas repatriadas. O indigno alferes enforcado e esquartejado por determinação Real, em 1792, e transformado em herói da República, foi celebrado a partir de alguns pertences pessoais e dos símbolos de sua inconfidência. Uma forca de madeira está no seio da Casa de Câmara e Cadeia, ao passo que do lado de fora, no centro da Praça Tiradentes, local onde se acredita ter ficado exposta sua cabeça, após o cumprimento da sentença, ergue-se mais alta a estátua de Tiradentes. O herói olha para o Museu da Inconfidência e dá as costas ao antigo Palácio dos Governadores. Eis o cartão postal da cidade; eis a aula! Uma educação silenciosa, ministrada cotidianamente, através dos símbolos por nós cultuados como legado cultural, que institui o quê e como lembrar.

Enquanto símbolo da nação, a cidade deveria projetar a memória que a nação queria preservar. Desta forma, o que se preservou em Ouro Preto foi, primeiramente, as construções de pedra e cal ligadas às elites sócio-econômico-político-culturais dominantes: prédios públicos, igrejas e obras de arte, também das elites. Neste momento, além da figura memorial, a cidade parece assumir a dimensão museal:

> *A cidade antiga, como figura museal, ameaçada de desaparecimento, é concebida como um objeto raro, frágil, precioso para a arte e para a história e que, como as obras conservadas nos museus, deve ser colocada fora do circuito da vida. Tornando-se histórica, ela perde a sua historicidade.* (CHOAY, 2006:191)

A musealização da cidade conferiu-lhe um problema permanente. Contudo, Ouro Preto não parou no tempo, ela permanece viva, apesar das tentativas de apagamento de sinais da sua historicidade. Portanto, não é possível isolá-la das dinâmicas da vida cotidiana. No entanto, o interesse dos visitantes pela cidade parece confirmar que a musealização cumpre o papel de adequar-se aos avanços da modernidade capitalista, que nos impulsiona para o consumo do novo como sempre igual em um presente cada vez mais transformado em agora.

Para melhor visualizarmos esta questão, é necessário compreender o papel exercido pelas memórias no momento em que vivemos.

O tombamento de Ouro Preto como Monumento Nacional atendia às demandas políticas de construção da nossa nacionalidade, enquanto o reconhecimento pela UNESCO (Patrimônio Cultural da Humanidade, em 1980) e o crescente interesses dos visitantes estão relacionados a uma demanda mundial pelas memórias, face à crise do Estado Nacional, bem como frente ao avanço da modernidade capitalista. Mas, quais memórias buscamos? Ou, o que buscamos nas memórias?

A partir de textos inspirados na leitura de Jacques Le Goff, é possível perceber que a memória tem sido colocada em descrédito face à História, desde o século XIX. E, neste sentido, as práticas de memória envolvendo o patrimônio cultural são vistas com desconfiança. No entanto, o momento histórico que acirra os ânimos contra a memória é, ao mesmo tempo, tempo de ansiosa busca por memórias.

Andreas Huyssen (2000: 16), ao registrar a crescente onda de interesse pelas memórias, sobretudo desde o fim da Segunda Guerra Mundial, denuncia que o interesse pelo passado tem sido cooptado pela modernidade, que transforma as memórias em fantasmagorias, fetiche, sedução. Assim, se o passado tem sido valorizado no presente, a modernidade o tem transformado em mercadoria de consumo. Desta forma, as próprias práticas de memória podem servir para o avanço das fantasmagorias da modernidade, ao tornarem-se casas de sonho que esfacelam as relações sociais, ou seja, distanciando-nos uns dos outros e, ainda, desenraizando-nos do tempo e do espaço.

Portanto, é necessário pensarmos em o que buscamos nas práticas de memória e de qual memória falamos, quando entramos neste universo sedutor da cidade de Ouro Preto. É necessário perceber que a cidade não está distante da modernidade, como as imagens divulgadas em *sites* e cartões postais nos sugerem. E, neste caso, é preciso focalizar o Museu-Escola, objeto desta pesquisa, no interior desta alta modernidade (GIDDENS, 1991).

II.2 - As cidades de Ouro Preto no cotidiano do Museu-Escola:

Em documentos do Museu-Escola produzidos na década de 1980 - tais como o Caderno de Registro de Atividades (também chamados de atas, pelos sujeitos do Museu-Escola) desenvolvidas na Casa do Pilar, em Ouro Preto, no ano de 1986 _e em artigos de jornais locais, publicados na década de 1980 e 1990, encontrei rico material para a construção de imagens relativas ao cotidiano do Museu-Escola.

Além disso, no diálogo com tal documentação e com base nas entrevistas que realizei com ex-participantes do projeto, pude produzir diferentes imagens da cidade de Ouro Preto, no período focalizado. A análise permitiu-me perceber o Museu-Escola como produto do seu tempo, atento às discussões e disposto a promover rupturas.

Os sujeitos do Museu-Escola formavam um grupo heterogêneo. Entre os monitores havia estudantes universitários vindos de diversas regiões do Brasil; pessoas nascidas na própria cidade, também estudantes universitárias ou em nível médio (Escola Técnica Federal de Ouro Preto, atual IFET-MG) e artistas plásticos. As crianças que freqüentavam as oficinas do Museu-Escola eram, em sua maioria, ouro-pretanas. No entanto, o Museu-Escola recebia grupos de visitantes de todo o país, para participarem de atividades específicas dentro do Museu da Inconfidência. O Museu-Escola ainda oferecia cursos ou desenvolvia atividades voltadas para grupos de adultos, que poderiam ser compostos por professores, operários ou estudantes, os quais eram moradores ou não da cidade de Ouro Preto.

Apresentar as imagens de Ouro Preto, expressas pelos sujeitos do Museu-Escola, é uma tarefa complexa, sobretudo em função das lacunas na documentação. Infelizmente, apesar de o Museu-Escola ter como sede o mesmo prédio que abriga um arquivo histórico, conhecido como Arquivo Setecentista da Casa do Pilar, a documentação relativa aos anos iniciais do projeto é escassa, porque muito se perdeu devido às más condições de armazenamento.

Na documentação analisada, algumas passagens denunciam os problemas enfrentados pela equipe do Museu-Escola no armazenamento dos objetos empregados nas atividades e de artigos produzidos por eles. Havia reclamação quanto à falta de armários ou

espaço, bem como reclamações relativas ao estrago que o mofo causava nestes trabalhos, uma vez que não existia local apropriado para guardá-los:

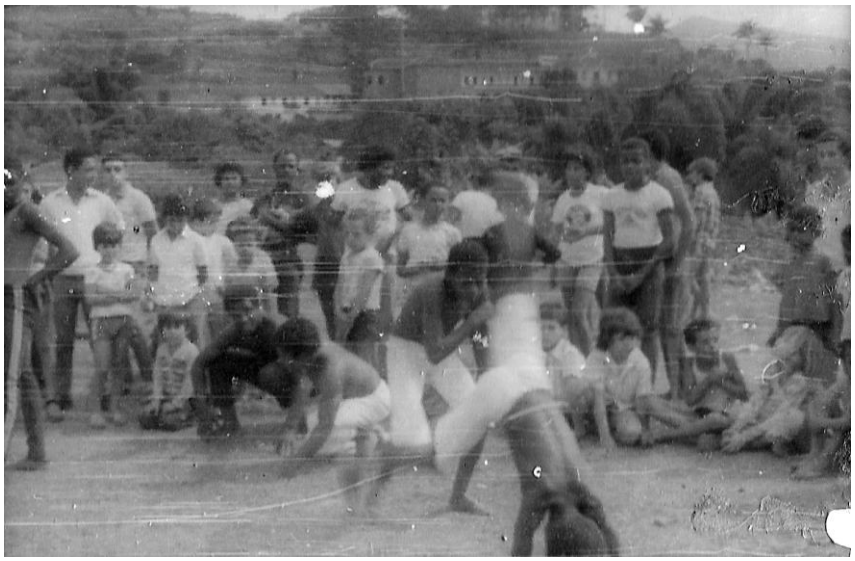
> *As crianças que chegaram mais cedo começaram a desmanchar alguns bonecos velhos que temos, aproveitando as suas partes que estão em bom estado. Enquanto isto o resto do grupo foi chegando. Explicamos às crianças que os bonecos tinham sido confeccionados para encenação da peça 'Bárbara Louca e Marília Apaixonada' escrita pelas crianças que freqüentavam o Museu Escola e que só estavam sendo desmanchadas porque mofaram e apodreceram devido à umidade da sala.* (Ata 1986, fl. 18)

Apesar das lacunas, é possível delinear imagens da cidade, apresentadas a partir das falas e das produções dos sujeitos do Museu-Escola.

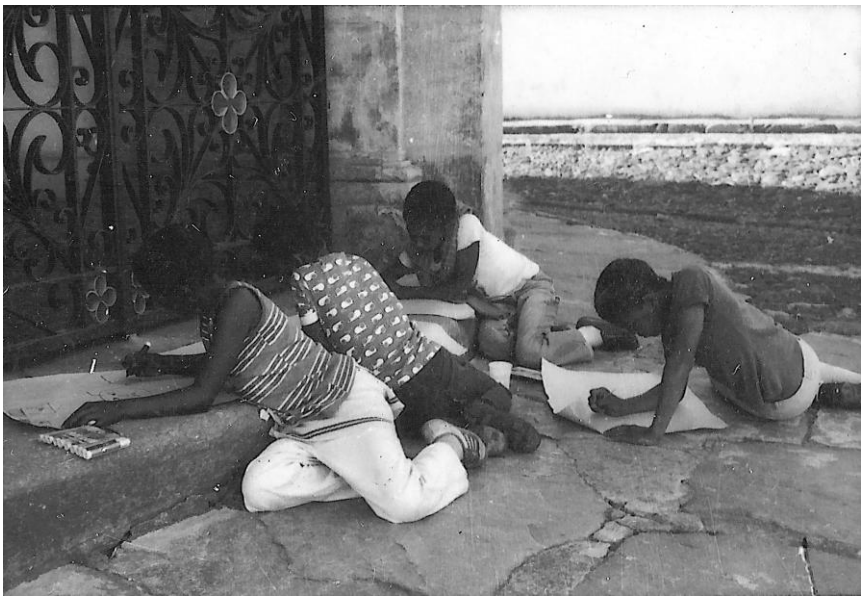
As atas ou Cadernos de Registro de Atividades apresentam uma cidade de interior ainda pacata. As crianças iam sozinhas para a Casa do Pilar ou podiam caminhar tranqüilas pela cidade:

> *Reunir-nos-emos em círculo para conversarmos sobre o percurso que fizemos desde nossas casas até a Casa do Pilar, lembrando-nos do que vimos enquanto caminhávamos. O que for citado por cada um será utilizado como situações (você está passando sobre uma ponte: observe-a, ouça o barulho do rio correndo debaixo dela) para a brincadeira 'Tipograma', que faremos a seguir.*
> *Sairemos depois para observar a Rua do Pilar: sua arquitetura, seus estabelecimentos comerciais e prédios públicos, suas residências e repúblicas, procurando relacionar estes elementos com aqueles relacionados na 1ª. Parte desta atividade. O percurso feito terminará na pracinha ao lado da Igreja do Pilar. Aproveitaremos este passeio para perguntar às crianças por que as pessoas abrem ruas, para que elas servem.* (Ata 1986, fl. 20)

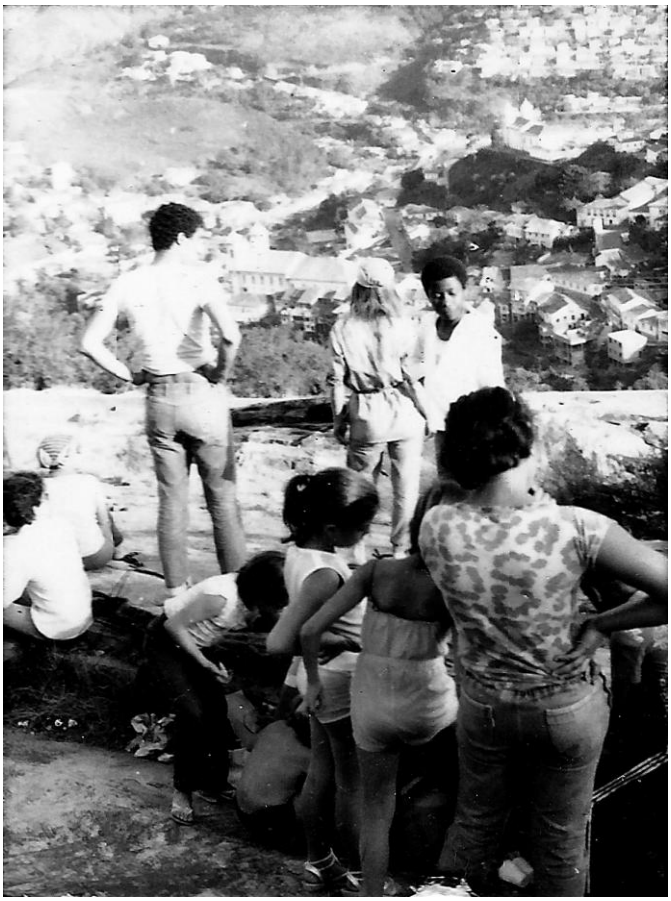
Algumas imagens de fotografias produzidas entre os anos 1979 e 1983 estimulam-nos a visualizar esta cidade interiorana, onde era possível brincar nas ruas e cujas preocupações não se assemelham às atuais:



Crianças e monitores jogando capoeira - foto de Elizabeth Salgado de Souza, s/d, compõe seu acervo pessoal.



Crianças desenhando no adro da Igreja N. Sra. do Rosário dos Pretos - foto de Elizabeth Salgado de Souza, s/d, compõe o seu acervo pessoal.



Crianças e monitores vendo a paisagem da cidade, de um dos seus mirantes - foto de Elizabeh Salgado de Souza, compõe o seu acervo pessoal.

As fotografias que dão origem a estas imagens foram feitas para registrar momentos do Museu-Escola. E, a partir delas, podemos perceber a multiplicidade de atividades desenvolvidas naquele projeto educativo, a diversidade de monitores e crianças que dele participavam. Dançando capoeira, observando a paisagem ou desenhando no adro da Igreja, as crianças percorriam a cidade e aprendiam sobre ela.

Além disso, as crianças aprendiam da cidade, conforme propõe Philippe Meirieu, em seu texto *Apprendre de la Ville; à l'intersection de le espace e du temps.* Isto porque na interação com diferentes sujeitos: homens, mulheres, estudantes, artistas plásticos ou capoeiristas e com diferentes espaços, a cidade se revela em suas contradições. Captar tais contradições, usufruir dos espaços e neles e deles aprender é uma forma de se colocar como sujeito da cidade, de se apropriar de sua história, reconhecendo-se também

participante da mesma. No Museu-Escola, aprender da cidade é assumi-la como sua e nela deixar suas marcas.

As igrejas, por exemplo, remetem às questões sócio-cultural-econômico-políticas do período escravista, quando assumiam uma pluralidade de atribuições: segregação ou organização de grupos sociais, aculturação ou sincretismo religioso, espaço de fé ou de política. Se as igrejas e seus adros deixaram as marcas do passado no presente, por que não deixar as marcas do presente em tais espaços? Por que não reinventar as relações sociais nos adros das igrejas e deixar outras marcas, quer seja pela via da brincadeira, da arte ou do sonho?

É possível flagrar a re-significação dos espaços, em outros documentos. Como aparece em registros, nas ruas e praças as crianças brincavam, liam e desenhavam; ou seja, a cidade era palco de diferentes atividades. As crianças eram estimuladas a apropriarem-se da cidade, não apenas a observá-la.

> *Antes de sairmos para a Pça. Juvenal Santos, discutimos um texto, que foi trazido pela Cláudia, sobre D. Olímpia Cota. Detivemo-nos na expressão 'relíquia humana', procurando o seu significado real e pensando a respeito de sua adequação, quando aplicada aos 'tipos humanos' da cidade e, especificamente, a D. Olímpia.*
> *Discutimos também a ideologia contida na frase: 'D. Olímpia é expressiva como melancólico documento da ação do tempo sobre a beleza feminina', que conceitua beleza apenas como característica da juventude, chamando a atenção do grupo para o perigo de reforçarmos estes falsos conceitos seja de que forma for (através da fala, das atitudes, da escrita).*
> *Em seguida cada pessoa escolheu um livro para ler e descemos para a Pça onde ficamos até às 15:30 horas lendo. Ao final das leituras, cada um escreveu um comentário sobre sua experiência com o livro.* (Ata de 1986, fl. 28)

É possível que as marcas deixadas por estas crianças nem sejam tão diferentes das marcas deixadas por homens e mulheres que viveram no passado, que também reinventaram tais espaços. Talvez elas fossem mais distantes do sentido que começava a ser atribuído às igrejas e a outros monumentos de Ouro Preto, fortemente ligado à indústria turística e à contemplação de algo que parece estar cristalizado no tempo.

> *Esperamos pelas crianças até as 14 horas. Como elas não vieram, supusemos que estivessem nos esperando na Igreja São Francisco de Paula ou em alguma parte do trajeto. Decidimos então ir ao encontro delas. Chegando lá, verificamos que elas não estavam. Para não perdermos a caminhada, fomos conhecer a nova rodoviária e de lá fomos ao horto botânico, pois pretendemos discutir patrimônio natural a partir de uma visita a este local e ao jardim botânico.* (Idem, fl. 41)

Atualmente, não me parece que as crianças tenham tamanha tranqüilidade para passear sozinhas pelas ladeiras. Esta liberdade ou a inocência de uma caminhada tranqüila vêm perdendo espaço para um ritmo mais acelerado de vida e, conseqüentemente, de relação com a cidade. Os pais levam e buscam os filhos nas escolas, acompanham-nos em suas atividades e o fazem em carro próprio ou transporte público, freqüentemente.

Ainda naquela passagem da ata, reproduzida anteriormente, a relação entre os moradores e a cidade distancia-se da percepção da cidade como um museu que deve ser apresentado por um guia. A cidade é, também, um espaço que os sujeitos exploram livremente. Mas esta não era a única forma de se relacionar com a cidade.

Durante a realização das atividades, algumas frases expressavam o momento cultural vivido pela cidade e, analisando-as, podemos flagrar os sujeitos do Museu-Escola, algumas vezes, seduzidos pela visão da cidade monumento. A preocupação com a questão patrimonial; o interesse pela arquitetura e a atribuição de valor aos prédios, classificados como importantes e, conseqüentemente, não importantes; a convivência com turistas e a caracterização dos mesmos, apresentam dicotomias que o Museu-Escola pretendia superar, sem, contudo, consegui-lo em todos os momentos:

> *A caminho da Igreja, fomos observando o percurso. Ao chegarmos lá dividimos a turma em grupos de três e cada grupo foi observar a paisagem de cada lado da Igreja. Depois de observar e falar à respeito dos prédios importantes, das ruas, das janelas, das pessoas que passavam, da natureza, etc., cada grupo foi registrar a paisagem que escolheu em conjunto, num mesmo painel.* (Idem, fl.06)

> *Em seguida, fizemos uma brincadeira nova para o grupo: 'Tipograma'.*
> *No tipograma além das regras já estabelecidas, acrescentamos à brincadeira algumas situações a serem realizadas ou imaginadas pelas crianças:*
> *Estas situações eram: atravessar uma esquina, prestando atenção nos carros, pessoas que estão passando;*
> *_Observar a paisagem, imaginar que é um turista observando os monumentos da cidade. (*Ata 1986, fl. 20)

A caracterização do turista como aquele que observa pode induzir à percepção do morador como alguém que não realiza tal atividade; entretanto, o trabalho do Museu-Escola era de estímulo a esta forma de ver a cidade: como alguém que observa, não apenas como alguém que passa por ela. No entanto, além de observar e apreciar a cidade, esta deveria ser compreendida em seu cotidiano. Por isso, andar pela cidade era uma ação que ia além da apreciação dos monumentos. Andar pela cidade era também conhecer o seu funcionamento e a diversidade de sujeitos que a habitavam:

> *Saímos então para o início da Rua onde as crianças puderam começar observar. Elas fizeram uma pequena entrevista com os estudantes da república 'Necrotério' que se encontravam na janela. Perguntaram acerca do nome da República, eles disseram que existe toda uma história em torno do nome e que os moradores antigos saberiam contar s/ isto.*[12]
> *Depois ao continuar a descer a rua iríamos visitar o gabinete dentário do Gilfredo, porém este se encontrava c/ cliente.*
> *(...)*
> *Em seguida percorremos o restante da rua, observando as diferentes arquiteturas das casas, os estabelecimentos públicos e comerciais, a Ponte do Pilar.*
> *Para encerrar, as crianças se dividiram pela rua p/ registrar através de desenho in loco o que tinham visto e gostado, voltando*

[12] Nas atas de registro cotidiano de atividades do Museu-Escola, os monitores eram orientados pela coordenadora a não fazerem uso de borracha ou quaisquer formas de "apagamento"da escrita. De acordo com os depoimentos, isto era feito para preservar as idéias tal qual elas surgiam e, caso algo fosse modificado, deveria permanecer a idéia original ou o "erro", a fim de permanecer registrado o outro, quer seja ele uma idéia ou uma palavra. Embora o uso do "s/", conforme aparece no documento, possa nos levar a imaginar que este é um "erro" preservado, acredito que esta seja uma abreviação da palavra sobre, visto que encontramos muitas abreviações construídas com a letra inicial da palavra, sucedida deste símbolo, em tais registros.

> *depois; para a oficina de E. Artística p/ colorir e colocar no painel seus trabalhos.* (Ata de 1986, fl.11)

Outros documentos, nos quais captamos as falas das crianças que viviam em Ouro Preto e freqüentavam o Museu-Escola, mais uma vez, esta relação complexa com a cidade se evidencia:

> *Balu, 15 anos, já freqüentou o Museu-Escola e acha que 'é quase uma escola, porque lá eu tinha professores'. Na escola, porém, eu não tinha liberdade, ficava muito vigiado. A gente, no Museu-Escola, ia aos museus, às igrejas. Mas eu nunca fui a nenhum desses passeios porque ficava com preguiça. Acho que dei uma mancada muito grande, porque os passeios devem ter sido bonitos e eu sou ouro-pretano e nunca fui visitar um museu-diz.*
> (Fragmento da reportagem de Guilherme Mansur "Crianças são convocadas a estudar história e cultura da cidade no Museu-Escola", encontrada em um recorte de jornal local. Sem data - aproximadamente fins de 1980)

> *"(...) só que por eu morar distante eu não freqüentava muito o centro de Ouro Preto, eu não convivia muito com as coisas da cidade. Eu comecei a conviver depois que eu fui para a quinta série e comecei a estudar no Dom Pedro. Antes eu convivia mais no bairro."*
> (Heloísa Cristiane Ferreira, ex-participante do Museu-Escola, em entrevista a mim concedida em 12/08/2009, p. 05)

A fala de Balú mostra um sentimento de dever do ouro-pretano em relação às instituições museológicas. Ainda que ele tenha freqüentado o Museu-Escola e tenha podido gozar de liberdade para fazer suas escolhas (optando por não ir às visitas aos museus) ele se sentia em dívida com a cidade, pois, como morador local, ele acreditava que deveria freqüentar estes espaços. Este pode ser um indício dos resultados dos trabalhos que se desenvolvem na cidade, há mais de trinta anos, no sentido de sensibilizar os moradores para a preservação e valorização do seu patrimônio.

Por outro lado, a fala da Heloísa mostra a cidade por outro viés. Como moradora do Bairro Morro Santana, ela podia gozar do prazer das brincadeiras de ruas,

assim como as crianças do centro, mas não do centro histórico, pois ela não podia freqüentá-lo. Não havia transporte, ou seja, não havia estímulo à interligação entre as regiões periféricas e o centro histórico.

Estas passagens apresentam uma cidade contraditória. Ao mesmo tempo em que a comunidade é estimulada a preservar e valorizar seu patrimônio, parte da comunidade é excluída deste processo; ao mesmo tempo em que o Museu-Escola se esforça para romper com uma idéia de apreciação apenas estética da paisagem ou apenas dos seus monumentos, estimulando o conhecimento da cidade a partir de seu cotidiano e de seus sujeitos, a fala do Balú mostra o quanto as sensibilidades dos moradores eram educadas para valorizar monumentos e instituições museológicas. Nem mesmo o Museu-Escola ficou ileso a esta educação das sensibilidades. Por vezes, encontramos na documentação fios de sensibilidades combatidas pelo Museu-Escola, ainda presentes em suas próprias falas.

Nas passagens que foram destacadas, podemos perceber a relação dos participantes do Museu-Escola com a cidade enquanto espaço vivo, prenhe de experiências vividas por seus moradores e visitantes. Experiências que não estavam cravadas apenas no passado; elas aconteciam todos os dias nas ações de sujeitos que dão vida à cidade, quer sejam os moradores e estudantes ou profissionais que lá trabalhavam; quer sejam as crianças, que brincavam ou se frustravam nos espaços da cidade.

A cidade revestia-se de variados sentidos na relação com as práticas sócio-culturais daqueles que a habitavam. Ela não era vista apenas como monumento. É neste cenário multifacetado que o Museu-Escola vai traçando suas características e definindo uma metodologia.

III: Capítulo 2- Entre pedras e estrelas: escolhas metodológicas do Museu-Escola:

Reescrevo este capítulo na cidade de Três Ranchos, em Goiás, lugar onde vivi a minha infância e adolescência. Neste momento de reflexões sobre patrimônio e memória, a proximidade com minhas referências culturais primeiras contribuiu para que eu não ficasse atada à visão mercadológica que tem prevalecido nos centros de turismo ou à visão científica que, muitas vezes, exclui do seus interesses de análise as experiências vividas.

Em fins de dezembro a Folia de Reis veio nos visitar e, como sempre, a emoção tomou conta do meu coração e do meu pensamento. Como num filme, imagens do passado invadiram e a minha mente, trazendo situações familiares que, embora eu não tenha vivido objetivamente, compõem hoje o meu imaginário porque me foram legadas pelas memórias dos meus pais, avós ou conhecidos.

A minha avó paterna, Conceição[13], sempre gostou de contar histórias sobre a vida dos santos e o sentido das festas religiosas. No entanto, quando vejo a Folia de Reis vem à minha mente imagens da família, em cenas que nunca presenciei: meus avós maternos, recepcionando os foliões. A partir daí, recomponho costumes e valores da família, recebidos por nós como herança, de geração em geração. Acompanham essas memórias a dor da nossa separação, ocasionada em função da construção da Usina Hidroelétrica de Emborcação, no Rio Paranaíba, e a história da cidade.

Quando meus avós foram embora eu tinha apenas quatro anos e não me recordo deles ou da casa onde viviam antes da inundação. Conheci-os pelas memórias dos outros, porque poucos foram os nossos encontros. O povo de Três Ranchos-GO não se cansa de nos contar o quanto o casal gostava de receber bem as visitas! Molho de galinha caipira, carne de porco frita e conservada na banha, macarronada, pão de queijo, biscoito de polvilho assado no forno de barro, requeijão, pamonha, doces caseiros e outros quitutes feitos por D. Leonor[14] e suas filhas. Após o almoço, enquanto as mulheres moíam os grãos

[13] Conceição Aparecida de Carvalho.
[14] Leonor Félix da Cunha, vovó Nonora, mãe da minha mãe.

para passar um café fresquinho, o Sr. Zé Cunha[15] colocava para tocar na vitrola as modas de viola. Se o visitante soubesse tocar violão, a festa estava feita, como muitas vezes se fez com os grupos das Folias de Reis, que todos os anos tinham pouso e alimentação garantidos naquela fazenda.

Quando o vovô recebeu da CEMIG indenização por suas terras, o valor não era justo. Não foram consideradas as benfeitorias e o trabalho deixados na terra. O dinheiro não dava pra ele comprar outras terras na região, nem mesmo seu coração devia estar disposto a ficar assistindo aquela destruição. Então, ele foi embora para o norte de Goiás, que logo se tornou Tocantins, levando consigo os filhos homens e a vovó Nonora (Leonor). Na bagagem dos que partiram e na dos que ficaram, agregava-se a dor da saudade, incomunicável, pois como no ditado popular, "cada um no seu canto, chora o seu pranto."

No entanto, conhecíamos perfeitamente meus tios e avós, suas histórias, suas personalidades e o trabalho deles. Minha mãe e minhas tias sempre referiam-se a eles e contavam casos. Quantos deles foram disparados pela visita da Folia de Reis! Em suas lembranças a mamãe descrevia até os gestos da vovó Nonora; mulher forte, prendada, que gostava de dançar catira e das nuanças escuras do lilás. E quando ela e suas irmãs se reuniam para fazer polvilho ou pamonha, meus irmãos, meus primos e eu ficávamos ali, ouvindo aquelas histórias, adentrando a vida dos nossos parentes distantes e tocando-os com nossa imaginação. Lá em Tocantins eles faziam o mesmo. As lembranças nos uniram e nos ensinaram a amarmo-nos e identificarmo-nos como família.

Ontem, quando a Folia de Reis se despediu de nós, comecei a pensar no que seria da minha relação com esta se eu tivesse que (re)aprender seu sentido, se ela fosse transformada em produto cultural a ser vendido para uma platéia de turistas. Foi com tristeza que me imaginei sem nó na garganta e olhos lacrimejantes - perdida na emoção do reencontro com minha família - quando o tirador puxasse o coro: *"senhora dona da casa, dá licença pra chegar/nós viemos do Oriente pra sua casa abençoar, ai, ai..."*

Aquela tristeza me fez recordar algumas falas de ex-monitores ou da ex-coordenadora do Museu-Escola, quando demonstravam preocupação com a transformação dos bens culturais em bens de consumo.

[15] José Francisco da Cunha, meu avó materno.

Conforme dito no primeiro capítulo, a cidade de Ouro Preto, em 1980, passava por mudanças significativas no seu cotidiano. A construção do reconhecimento desta cidade como Patrimônio Cultural da Humanidade, pela UNESCO, deu-lhe maior visibilidade tanto no Brasil quanto no exterior; intensificou o fluxo de turistas que vinham visitá-la e exigiu maiores investimentos em ações de preservação e valorização dos bens culturais. Além disso, tal reconhecimento, promovendo-a como lugar de preservação de memórias, contribuiu e tem contribuído, culturalmente, para que seus habitantes pudessem e possam buscar raízes históricas, sobretudo em um momento de prevalecimento de desenraizamento cultural e, ao mesmo tempo, de desejo de memórias.

No entanto, as construções políticas que deram origem ao trabalho de constituição da cidade monumento continuaram a agir e a preponderar no contexto da construção da cidade patrimônio. A cidade que se tornou monumento símbolo da identidade nacional por preservar memórias das elites dominantes ou por ser palco de construção destas memórias, continuou servindo aos interesses das elites dominantes quando assumiu uma figura museal, que tende a colocá-la distante do circuito da vida cotidiana dos moradores.

Assim, distanciada dos sujeitos que a constituem e lhe dão sentido, quer sejam moradores ou visitantes, a cidade torna-se cada vez mais uma fantasmagoria, um fetiche. Cada vez mais ela é comercializada em visões ideais, suprindo, pela via da mercadoria, o desejo politicamente mais amplo de memória, que é transformado em sedução.

Contudo, a musealização da cidade não se completa, uma vez que ela não consegue isolar-se totalmente da dinâmica da vida; continua uma cidade histórica, portanto. No cotidiano da cidade, diferentes imagens se entrecruzam, denunciando um tecido complexo de experiências vividas. Imagens não divulgadas, muitas vezes, ou marginalizadas continuam a buscar e a transformar o espaço da cidade, dando a ela diferentes dimensões.

As imagens idealizadas da cidade são constantemente reforçadas culturalmente porque elas participam diretamente da economia local/estadual, uma vez que atraem turistas e reforçam a relevância política da cidade, como símbolo cultural. Desta forma, as pedras

da cidade, ou seja, suas realizações culturais materiais, são cuidadas para produzir o efeito de símbolos a serem valorizados e preservados pelos que a habitam ou visitam.

Empresas privadas e órgãos públicos, que promovem ações educativas com o intuito de salvar a cidade tanto da depredação quanto do desconhecimento, corroboram para o trabalho de constituição cultural daquelas pedras, reforçando suas mensagens. A idéia da alfabetização cultural, expressa nos anos 1930 pela frase de Mário de Andrade: "conhecer para preservar e preservar para conhecer" e, mais tarde, reafirmada pelo IPHAN no Guia Básico de Educação Patrimonial, age no sentido de tornar os cidadãos condôminos de um patrimônio constituído pelas elites dominantes, portanto co-responsáveis por sua preservação e valorização.

Aliando os dois processos, isto é, a musealização da cidade e a valorização de seu patrimônio, encontramos uma tendência de relação com a cidade pautada no distanciamento entre o sujeito e o objeto. Esta relação pode ser definida como aurática, nos moldes apresentados por Walter Benjamin. Porém, houve resistências ao distanciamento, ao apagamento das marcas e à transformação da cidade em mercadoria, porque as relações dos moradores de Ouro Preto com sua cidade não são mero reflexo de diretrizes institucionais. Os moradores vivem (n)a cidade na complexidade de suas experiências e sentidos, moldando-a e sendo por ela moldados.

Há poucos meses, ofereci uma oficina pedagógica para professores em parceria com o Museu Casa Guignard, em Ouro Preto[16]. Orientada por discussões desenvolvidas na Pós-Graduação em Educação e pelo próprio objeto de minha pesquisa, propus aos participantes que percorressem a cidade e buscassem nela um lugar que fosse significativo em suas vidas, ao qual quisessem preservar. Em seguida, eles produziriam um texto escrito sobre o lugar escolhido.

Reproduzirei a seguir um desses textos, para elucidar as questões apontadas anteriormente, no intuído de lançar luz sobre as complexidades do patrimônio, reconhecido ou não, como tal.

[16] Oficina *Arte e Cidade no Processo de Educação Política dos Sentidos: pausa para uma reflexão*, ministrada por mim e pelo artista plástico Gélcio Fortes, diretor do Museu Casa Guignard, entre os dias 17 e 22 de abril de 2010.

A PONTE DE MARÍLIA

Esse lugar faz parte das minhas memórias porque morei logo ali, atrás da Escola Marília de Dirceu. Destaco, na foto, a própria ponte com a cruz e seus vãos em forma de semicírculo:

Lembro que era expressamente proibida de subir em seus bancos por minha mãe, que tinha medo de que eu caísse dela; o prédio da Escola Marília de Dirceu onde estudei desde o segundo ano do ensino básico até o terceiro ano do ginásio, quando a parte referente aos últimos anos do ensino fundamental e médio foi transferida para o bairro do Pilar; a pracinha em frente à escola para onde convergíamos em bando após as aulas para em seguida espalharmos em todas as direções.

Aos Domingos, a pracinha abrigava uma feira de legumes, frutas e verduras, com toda a alegria e algazarra próprias dessa atividade. Foi lá que um feirante me chamou de senhora a primeira vez – e eu só tinha vinte anos...

Mas, o melhor era que, todo ano, nos três primeiros dias de maio, tínhamos um evento imperdível na agenda: participar da festa da ponte, ou festa do amendoim torrado, ou mais propriamente, da festa de Santa Cruz. Dias antes passávamos na ponte e dávamos conta dos preparativos: Bandeirinhas eram colocadas nas cordas, barracas eram montadas, alguém cuidava dos fogos de artifício, um palco era armado para a apresentação de algum grupo musical e uma enorme pilha de lenha era colocada próxima à escola para dar, ainda, mais brilho à festa.

Quando era pequena, ia com minha mãe, que se juntava às vizinhas e nos deixavam, a mim e às amigas, brincarmos à vontade, contanto que voltássemos a elas, de vez em quando. Mais tarde, ia com as amigas e, então, com alguma malícia, passeávamos pela ponte, pra lá e pra cá, enquanto reparávamos nos meninos. No ar:

> *o cheiro de algodão doce, pipoca e amendoim torrado. Em volta: brincadeiras, risadas e despreocupação. Uma música ao fundo embalava os romances. Depois, vinha a procissão de Santa Cruz com o congado acompanhando, e, no final, um lindo espetáculo de fogos para encerrar a festa.*
> *Como diriam antigamente: casei, mudei - em mais de um sentido- e deixei de participar da festa da ponte, ou de Santa Cruz, ou do amendoim torrado. Mas, quando passo por lá, meu olhar passeia carinhosamente pelo conjunto formado pela escola, ponte e pracinha da minha infância e adolescência.*
> *Vera Lúcia dos Anjos Godefroid (Ouro Preto, abril de 2010)*

Esse texto conduz-nos às diferentes percepções dos espaços e do(s) bem(ns) cultural(is) na cidade. A rememoração da professora Vera Godefroid nos dá mostras de outras perspectivas de relação com a cidade e suas pedras. Sua contribuição é preciosa quando estudamos o caso de Ouro Preto, porque a partir dela percebemos que os sentidos não são uniformizados, eles se constituem na relação com as experiências vividas.

Em muitos casos, o valor do bem cultural não está em si mesmo, ele dispara memórias que nos remetem às experiências individuais ou coletivas. Para isso basta um cheiro, pois, como se evidencia nessa rememoração, os espaços entram em nossas vidas pelas portas dos sentidos: olfato, tato, paladar, audição e visão, tomando-nos como pessoas inteiras.

De certa forma, esse é um dos desafios do Museu-Escola diante da transformação de Ouro Preto em patrimônio da humanidade: respeitar as especificidades das culturas locais; atentar para a complexidade das relações com os bens culturais; e, principalmente, permitir que o encontro com a cidade histórica não significasse a diluição de experiências singulares dos sujeitos na contemplação distante do objeto.

Os caminhos metodológicos trilhados pelo Museu-Escola possuem, portanto, atalhos ou trilhas que, freqüentemente, destoam das diretrizes institucionais. Eles ganham forma e são percorridos, muitas vezes, por seres humanos inteiros, portadores de razões e sensibilidades que são trazidas para o centro do projeto pedagógico, mesmo que, em alguns casos, involuntariamente.

Múltiplas experiências culturais, tais como as familiares e as educacionais (notadamente as escolares), fazem-se presentes na construção do Museu-Escola e compõem sua tessitura, re-significando, por vezes, as discussões mais amplas sobre memória e patrimônio, que viabilizavam tal projeto educativo em Ouro Preto, naquele momento histórico.

III.2: Educação e patrimônio:

A partir dos anos 1980, no campo da educação, focando mais especificamente o Ensino de História, observamos um crescente interesse pelas memórias locais, em detrimento de uma história do Brasil uniformizadora, que tende a diluir as especificidades regionais e a universalizar as culturas plurais. Na década de 1980, trabalhos sobre esta temática aparecem em apresentações isoladas nos Encontros Nacionais de Pesquisadores do Ensino de História, para, nos anos seguintes, organizarem-se em Grupo de Trabalho próprio, nos quais os pesquisadores constituem suas identidades profissionais, na relação com as temáticas da história e da memória locais.

A temática da educação patrimonial, por estar diretamente relacionada às discussões sobre memória e educação, vem conquistando espaço em diferentes instituições acadêmicas. No campo do Ensino de História esta temática tem reunido pesquisadores de todo o país em um dos maiores Grupos de Trabalho dos principais fóruns de discussão, articulados diretamente ao campo de pesquisa: Seminário Nacional Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.

A obra de referência básica das pesquisas apresentadas no GT (Grupo de Trabalho) de educação patrimonial ainda é o Guia Básico de Educação Patrimonial, publicado e distribuído pelo IPHAN em 1999. No entanto, outras referências começam a ser incorporadas, como os trabalhos do historiador Ivo Mattozzi.

Ivo Mattozzi é professor de Didática de Ensino de História, na Universidade de Bolonha, na Itália, onde coordena um grupo interdisciplinar de pesquisas sobre Educação para o Patrimônio. Os textos de Mattozzi, divulgados no Brasil, focam o trabalho didático com os bens culturais e trazem uma rica contribuição, ao propor o diálogo com bens

culturais em dois sentidos. Primeiro, "passar da história que oculta à história que revela" a partir do conhecimento do fazer historiográfico _ para que os alunos percebam que a história não é apenas um discurso, e sim um trabalho científico que envolve pesquisa, lacunas, controvérsias. E, em segundo lugar, estimular a compreensão das relações entre História local, nacional e global, a partir do trabalho com os bens culturais. (MATTOZZI, 2008 B)

Para Ivo Mattozzi, possibilitar "que o estudante passe do uso dos bens culturais à idéia de que esses bens são parte de um patrimônio muito mais vasto e complexo" é o que caracteriza a educação para o patrimônio, vista por ele como uma "ascensão do valor" (2008 A: 137). Embora não haja nos textos analisados uma definição explícita de patrimônio, o autor esboça uma idéia de patrimônio enquanto herança coletiva. Desta forma, a metodologia por ele defendida, inclusive a ser incluída nos currículos de História, contempla todos os níveis de ensino da Educação Básica e parte do uso dos bens culturais em atividades educativas para chegar à compreensão dos mesmos dentro de um conjunto maior, o patrimônio:

> *... a educação para o patrimônio se obtém quando a mente transita do bem ou dos bens estudados no complexo patrimonial do qual fazem parte e às instituições e administrações que providenciam sua tutela, sua gestão (...)*
> *Assim, a passagem do uso dos bens à concepção do patrimônio na aprendizagem da história pode formar um jovem que organiza o passado histórico em quadros cronológicos, conhece os principais processos de transformação que consideram o progresso do mundo, sabe argumentar sobre alguns dos mais relevantes problemas históricos, sabe que existem muito mais conhecimentos históricos do que aquilo que já estudou, conhece os procedimentos de construção do conhecimento, é capaz de usar os conhecimentos para interpretar os processos em curso, criticar os conhecimentos históricos, adquirir e integrar novos conhecimentos históricos, viver na história como cidadão atento às relações entre conhecimento do presente e do passado, estar atento às razões do valor cultural do patrimônio, respeitando-o e preservando-o. Enfim, um jovem formado na história, educado para o patrimônio e pronto para exercer a cidadania democrática.* (MATTOZZI, 2008: 153)

Outra vertente de discussão da educação patrimonial nos fóruns de pesquisadores do Ensino de História está ligada à história das cidades e à educação das sensibilidades no espaço urbano.

Alguns trabalhos da professora Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani[17] apresentam experiências de educação patrimonial realizadas em Campinas, sob sua coordenação, bem como problematizam o tema a partir de referências mais pautadas no estudo das memórias, da história das cidades e da educação das sensibilidades, isto é, "processos informais de educação e difusos, que incidem sobre as faculdades sensíveis e racionais dos indivíduos e grupos sociais." (HADLER, 2007: 141). Numa perspectiva semelhante, as professoras Dra. Júnia Sales Pereira e Dra. Lana Mara de Castro Siman, ambas da Faculdade de Educação da UFMG, têm apresentado estudos sobre educação patrimonial focados na problemática das memórias[18].

Embora apresente avanços no que respeita ao Ensino de História, a proposta de Ivo Mattozzi funda-se, sobretudo, numa perspectiva racional de relação com os bens culturais, isto é, estes são compreendidos como objetos de conhecimento, primordialmente. (Note-se que ele defende o emprego dos bens culturais no Ensino de História como fontes primárias de pesquisa.) No entanto, poderíamos pensar no alargamento desta proposta, visando outras dimensões de relação com os bens culturais, nas quais outros saberes pudessem compor o trabalho a ser desenvolvido.

Poderemos encontrar esta perspectiva nos trabalhos da professora Maria Carolina Bovério Galzerani. Seu trabalho é pautado numa "racionalidade-dissonante, alternativa", definida por ela, na relação com trabalhos de Olgária Mattos, como racionalidade estética. Dentro desta perspectiva, as ações de educação, entre elas a educação patrimonial, devem pautar-se num diálogo mais próximo com as experiências vividas e potencializar

[17] GALZENARI, Maria Carolina Bovério. A cidade como espaço de aprendizagem da história: em foco um projeto de educação patrimonial. SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão [et al.] (orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 600 a 620.
GALZENARI, Maria Carolina Bovério. Educação Patrimonial: rememoração de uma experiência vivida. (no prelo)

[18] Ver, sobretudo, PEREIRA, Junia Sales [et al.]. Museu-Escola: diálogos e práticas. Belo Horizonte: Rona Ltda, 2007.

> *...ampliar a imagem das pessoas envolvidas – tanto sob o ponto de vista físico e psíquico, como sob o ponto de vista social -, apresentando-as como portadoras de sensibilidades e de racionalidades, dimensões conscientes e inconscientes, lembranças e esquecimentos.* (GALZERANI, 2008 C:10)

Como estudiosa da obra benjaminiana, a professora Maria Carolina Bovério Galzerani defende a educação como ação promotora de rupturas em relação às tendências culturais prevalecentes, que são dilapidadoras das relações sociais, que promovem concepções homogeneizadoras de tempo e espaço e que excluem diferentes saberes. Nesse sentido, o sujeito delineado em suas palavras excede às visões idealizadas de cidadão dócil, cumpridor de seus deveres e capaz apenas de responder, como autômato, às transformações culturais da alta modernidade capitalista. Ela aposta na tessitura coletiva de experiências educativas, nas quais diferentes saberes se entrecruzam, como caminho de construção de possibilidades outras de ver o mundo e estar nele.

No projeto de educação patrimonial *Marcos Históricos e Geográficos da Cidade de Campinas* desenvolvido junto à Guarda Municipal de Campinas, em 2004 e por ela coordenado, houve a preocupação de se estudar os espaço urbano daquela cidade e bens culturais nele constituídos, com o objetivo de promover uma reflexão sobre as visões de mundo e sensibilidades fomentadas por tais construções e estimular os participantes "a ampliar a dimensão de serem sujeitos ativos, 'capazes de colaborar na construção de uma cidade mais justa, mais humana e igualitária.'"[19] Tal objetivo traduziu-se no desdobramento do trabalho inicial e nas reivindicações dos participantes:

> *A extensão do curso para os filhos foi um pedido dos próprios guardas. Alguns até se sentiram estimulados a retomar seus estudos e sugeriram a abertura de um curso de preparação ao vestibular, a ser oferecido pela Universidade especialmente para eles.*[20]

[19] Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/divulgacao/BDNUH/NUH_2581/NUH_2581.html.

[20] Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/divulgacao/BDNUH/NUH_2581/NUH_2581.html.

Os trabalhos coordenados pela professora Maria Carolina Bovério Galzerani desenvolvem-se na cidade ou avançam além-muros escolares para encontrar as experiências coletivas vividas na cidade[21], porque, de acordo com suas palavras, ela encontra na "paisagem urbana moderna, situada em diversas espacialidades e temporalidades, espaço para a produção de significativas problematizações, inquietações e ressignificações educacionais." (GALZERANI, 2010: 600)

Nesse sentido, os bens culturais são estudados no cenário das cidades, na relação com os tempos e os espaços que os significam e re-significam. Os bens culturais são imersos na historicidade, ou seja, são compreendidos como construções historicamente datadas e localizadas, portanto, sem sentidos fixos ou universais. E, também, como constitutivos das sensibilidades dos indivíduos e grupos sociais.

Como na alta modernidade capitalista nossos sentidos têm sido educados para privilegiar o olhar rápido, a fugacidade e o gosto pela novidade (ainda que este novo seja o sempre igual) os bens culturais não são desvinculados desta construção cultural, ou seja, eles também corroboram para a instituição de tais sensibilidades, sobretudo se nos voltarmos para os bens culturais que ganham destaque nas cidades, como prédios públicos, representativos das culturas das elites sócio-político-econômico-dominantes e dos valores por elas defendidos.

Como forma de promover rupturas na constituição de tais sensibilidades modernas, a professora Maria Carolina Bovério Galzerani trabalha com diferentes saberes, entre eles, as memórias, pois ela acredita que o trabalho com memórias "possibilita a recuperação de dimensões pessoais, perdidas, ou, no mínimo, ameaçadas face ao avanço do sistema capitalista." (Galzerani, 2005: 292)

Voltarei a esta questão no item seguinte. Por ora, resta dizer que a divulgação desses trabalhos e a circulação dos textos de Ivo Mattozzi são recentes e, enquanto não são mais amplamente divulgados e debatidos, a obra fundamental de referência para estudo e

[21] Além do projeto Marcos Históricos e Geográficos da Cidade de Campinas ver: 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, pp.287-330,2004.

proposição de atividade de educação patrimonial, no Brasil, permanece sendo o Guia Básico de Educação Patrimonial.

Ainda que no percurso de construção do meu recorte de pesquisa a relação com a Educação Patrimonial não seja mais um eixo prioritário de análise, é válido fazer um comentário sobre a relação entre esta e o Museu-Escola, tanto para indicar as trocas ou estranhamentos entre tais propostas, quanto para frisar o espaço político ocupado pelo Museu-Escola no trabalho com as memórias.

Segundo informações de Bete Salgado, ela havia sistematizado as ações desenvolvidas no Museu-Escola na década de 1980 e submetido tal sistematização ao IPHAN, visando à elaboração de material educativo. No entanto, o Instituto não considerou a proposta relevante, alegando como motivo para a não publicação do material o conceito de cultura apresentado naquela síntese. Alguns anos depois, o mesmo trabalho foi aprovado por uma comissão avaliadora do Centro de Referência do Professor (SEE-MG), que o publicou, em parceria com o Museu da Inconfidência, em 1996.

Três anos mais tarde, o IPHAN publicou e divulgou o Guia Básico de Educação Patrimonial, que representava uma síntese dos trabalhos desenvolvidos pelo Museu Imperial de Petrópolis, desde a realização do Seminário Uso Educacional de Museus e Monumentos, em 1983, naquela mesma instituição. O Seminário contou com a participação de profissionais de diferentes regiões brasileiras, que já desenvolviam trabalhos educativos em instituições culturais, como o Museu-Escola, do Museu da Inconfidência. No entanto, no texto publicado, não se fazem referências a nenhuma destas atividades anteriores. O Guia é apresentado como síntese de uma proposta introduzida de forma conceitual e prática no Brasil em 1983, a Educação Patrimonial.

Nas primeiras entrevistas que realizei em 2005 com alguns ex-monitores do Museu-Escola, não conseguia compreender por que eles não aceitavam que eu me referisse ao Museu-Escola como uma atividade de Educação Patrimonial. Só agora consigo compreendê-los, depois de analisar outros documentos e de ter participado de fóruns nos quais são apresentados trabalhos de educação patrimonial.

Entre os documentos analisados, um dos que mais torna clara a distância entre as duas propostas educativas é o kit Pedaços do Tempo, publicado pelo Centro de Referência do Professor e o Museu da Inconfidência, em 1996.

O Kit não fora comercializado. Ele foi distribuído em toda a rede estadual de ensino de Minas Gerais, gratuitamente. Logo se esgotou e não foi re-editado. Recentemente, em 2009, o Museu da Inconfidência lançou um DVD, apenas com o filme que compõe o kit, no qual se lê que o trabalho é uma ação de Educação Patrimonial. Esta releitura do Kit Pedaços do Tempo é, a meu ver, equivocada, pois, infelizmente, a reedição de apenas o filme que o compõe esvazia este projeto de parte significativa da ação política por ele empreendida, a contrapelo das tendências dominantes no seio do IPHAN.

Enquanto material pedagógico, Pedaços do Tempo só pode ser compreendido como kit, uma vez que sua proposta metodológica exige que seus elementos sejam trabalhados em conjunto, sempre na relação entre si. Cartaz, filme, cartilha e bloco de atividades só adquirem sentido quando se complementam. Por outro lado, atribuir o subtítulo Educação Patrimonial ao DVD que leva o nome Pedaços do Tempo, sem fazer ressalvas quanto ao conceito de educação patrimonial empregado, é negar toda a discussão política entre as duas propostas, iniciada ainda em 1983, conforme vemos na matéria publicada em um jornal de Petrópolis:

> *Elizabeth Salgado, professora, e coordenadora do Projeto Museu-Escola, do Museu da Inconfidência, está participando ativamente do Seminário de Uso Educacional de Museus e Monumentos ora sendo realizado em nossa cidade, no Museu Imperial.*
> *Ela acha o seminário muito bom e destaca o preparo dos monitores, entretanto no que diz respeito a metodologia apresentada pelos ingleses, 'para nós do Museu da Inconfidência não se constitui sequer em inovação ou mesmo porque dentro do nosso projeto, temos atuado de acordo com a nossa realidade, obedecendo exatamente os mesmos critérios que os britânicos nos mostram em Petrópolis.'*
> *'Devo dizer, entretanto, que isto, não significa que o Seminário não nos esteja enriquecendo em termos de novos conhecimentos, mesmo porque as abordagens feitas das temáticas propostas pelo Seminário nos auxilia em muito a uma nova compreensão dessa mesma metodologia. Vale salientar _ prosseguiu Elizabeth _ que*

> *por ser uma metodologia preocupada com a interação do homem com a realidade, o assunto que eu particularmente estou estudando Interpretação da Paisagem, oferece uma gama muito grande de aplicação desses conhecimentos.'*
> *'Como subsídio a ser aplicado num futuro próximo, vou levar a necessidade cada vez maior que o Museu tem de se desmistificar daquilo que ele sempre foi, um simples repositório de peças, para se tornar cada vez mais um centro de interesse e de enriquecimento cultural de toda a comunidade. E, que o papel educacional do museu está intimamente ligado aos currículos escolares, mas principalmente, buscando o inter-relacionamento homem-comunidade-cultura.'*
> *'Enfim, o que desejo explicitar – conclui – é que o Museu seja um local dinâmico, com todo o seu pessoal voltado cada vez mais para a descoberta do homem através dos seus objetos e do papel social do próprio homem enquanto parte da natureza, e portanto, responsável por ela.* (Recorte da matéria Professora Mineira destaca Seminário, publicada no Jornal de Petrópolis, em 07/07/1983)

Ao focalizar este documento, algumas sutilezas parecem-me importantes para compreendermos o embate que se trava entre Museu-Escola e Educação Patrimonial. Uma delas é a forma como Bete Salgado refere-se à metodologia de trabalho que tem origem na Inglaterra. Ao opor "*a metodologia dos ingleses*" a um trabalho feito de acordo com "*a nossa realidade*", a entrevistada afirma que aquilo que se apresenta como novidade já existia e traz à tona a desvalorização da produção nacional em detrimento de uma metodologia importada.

Sob outra perspectiva, o título da matéria faz questão de mostrar que aquela que critica vem de fora, numa alusão ao seu não pertencimento cultural, pois sequer menciona que a "professora mineira" era coordenadora de um projeto educativo voltado para o patrimônio, no Museu da Inconfidência, o terceiro mais visitado no Brasil, àquela época, porque hoje ele já ocupa a segunda posição.

Todavia, a coordenadora do projeto educativo do Museu-Escola consegue levar contribuições do Seminário para o Museu da Inconfidência. O acompanhamento dos relatórios de atividades de 1986 e 1987 permite visualizar um crescente interesse pela "interpretação da paisagem" da cidade e, em alguns momentos, os próprios sujeitos do Museu-Escola referem-se a ele como uma ação de educação patrimonial.

Os detalhes da documentação não são suficientes para afirmarmos que houve uma aproximação entre as duas propostas. Nota-se, pelo contrário, que elas mais se estranham do que se admiram; inclusive, na atualidade. No entanto, tal documento permite a visualização do Museu-Escola em seu momento de produção e o uso da expressão não acarretava a aceitação do conceito. É inegável, todavia, que quando os debates sobre educação patrimonial se tornam mais intensos, o rótulo funciona como passaporte para apresentação de trabalhos em eventos ou para tramitação de documentos. Isso explicaria a maior ocorrência da expressão nos documentos a partir dos anos 1990 e 2000.

A linguagem de Bete Salgado contribui para compreendermos a historicidade do Museu-Escola, percebendo seus sujeitos como sujeitos do seu tempo, uma vez que expressa amálgamas de uma perspectiva cultural a ser superada. Assim, apesar de buscar uma inter-relação entre "*homem-comunidade-cultura*", o emprego de tais conceitos, no singular, evidencia marcas de uma cultura que escamoteia as diferenças, tornado explícito o quão recentes eram as discussões sobre a pluralidade sócio-cultural, no Brasil.

Hoje, a justificativa do IPHAN, apresentada para a não publicação do material elaborado por Bete Salgado, poderia ser revista; uma vez que na última década as expressões e manifestações culturais ligadas aos grupos sociais mais populares, geralmente apresentadas como bens culturais imateriais, têm encontrado espaço nas políticas de preservação do IPHAN. No entanto, não me parece ser o conceito de cultura o único entrave à publicação do Kit. Outras características deste trabalho, principalmente a proposta metodológica de interação com patrimônio cultural e o lugar ocupado pelos sujeitos no processo educativo, continuam a distanciar a proposta coordenada por Bete Salgado daquela que foi contemplada pelo IPHAN, em 1999.

Lendo o Guia Básico de Educação Patrimonial, vemos que a metodologia da Educação Patrimonial é apresentada e defendida pelo órgão oficial de proteção ao patrimônio cultural nacional, o IPHAN, como meio de se chegar à preservação. Ao apresentar o Guia, Luiz Antônio Bolcato Custódio, Diretor de Promoção do IPHAN, revelava os objetivos da proposta:

> *A valorização do patrimônio cultural brasileiro depende, necessariamente, de seu conhecimento. E sua preservação, do orgulho que possuímos de nossa própria identidade.*
> *Esta publicação busca incentivar o conhecimento do nosso patrimônio por meio de ações que envolvam comunidades, escolas, centros históricos, sítios arqueológicos, museus, monumentos, arquivos e bibliotecas. (*HORTA; GRUNBERG e MONTEIRO, l999: 05)

Para atingir seus objetivos, a Educação Patrimonial utiliza "lugares de memória" ou bens culturais materiais e imateriais no processo educativo, considerando-os "*fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo."* (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, l999, p.06). Os esforços desta ação educativa estão voltados, então, para o bem cultural ou para o patrimônio cultural e o papel dos sujeitos da educação é definido *a priori*: conhecer, valorizar, preservar.

A metodologia da Educação Patrimonial é coerente com seus objetivos. De acordo com a pedagoga Aída Lúcia Ferrari, a metodologia da Educação Patrimonial preocupa-se com o desenvolvimento da capacidade de percepção, a condução de atividades pela motivação e valorização da emoção num processo educativo a ser trabalhado nas seguintes etapas: observação, registro, exploração e apropriação do objeto, tema ou fenômeno estudado.

O objetivo dessas etapas é desenvolver a percepção simbólica dos participantes nas atividades; proporcionar-lhes a fixação do conhecimento; desenvolver as capacidades de análise, interpretação e crítica; o envolvimento afetivo com o bem cultural e as capacidades de apropriação, auto-expressão e valorização do mesmo.

Para a pesquisadora Adriana Barão[22] as etapas de trabalho da Educação Patrimonial denunciam uma concepção de produção de conhecimento prevalecente na modernidade capitalista, que é o racional científico:

> *As visitas escolares aos museus ainda carregam um enfoque no paradigma do modelo racionalista científico, baseado na*

[22] Pesquisadora em nível de doutoramento na Faculdade de Educação da UNICAMP, orientada pela professora Dra. Olga Rodrigues de Moraes von Simson.

> *observação, descrição e sistematização das informações e que se tornou o único modelo válido de conhecimento, no contexto da modernidade. Modelo este desenvolvido pelas ciências naturais, desde o século XVI, e utilizado como referencial para a constituição das ciências sociais e humanas, a partir do século XIX, e que não responde aos novos questionamentos e problemáticas da contemporaneidade.* (BARÃO, 2009:2-3)

A proposta da Educação Patrimonial foi incorporada por diferentes segmentos sociais e desenvolvida em espaços formais e não formais de ensino, que a compreenderam como forma de promoção da cidadania, bem como aceitaram os bens culturais como fontes de conhecimento, conforme vemos nas palavras da pedagoga Aída Lúcia Ferrari:

> (a educação patrimonial) *possibilita a interpretação de bens culturais, tornando-se um instrumento estratégico de promoção e vivência da cidadania e da responsabilidade individual e coletiva em valorizar e preservar os patrimônios da cultura material, imaterial e ambiental*. (FERRARI, 2002, p.108)

Ainda nos trabalhos que defendem a implantação da Educação Patrimonial nos currículos, como forma de trabalhar a diversidade de bens culturais e, portanto, contemplar grupos étnico-culturais marginalizados, permanece a visão do bem cultural como fonte de conhecimento a ser colocado sob a tutela da razão científica:

> *... por admitirmos o papel fundamental da instituição escolar no exercício e formação da cidadania de nossas crianças, jovens e adolescentes, é que defendemos a necessidade de que a temática do patrimônio histórico seja apropriada como objeto de estudo no processo ensino-aprendizagem.* (ORIÁ, 1997: 140)

Atualmente, outras referências para o trabalhos de educação patrimonial têm sido incorporadas pelos pesquisadores e educadores brasileiros, sobretudo no campo do Ensino de História, como os trabalhos de Ivo Mattozzi. No entanto, a educação patrimonial não se restringe àquele campo de trabalho. Ela é vista como unanimidade entre os que

trabalham com cultura, como nos fala a museóloga Magaly Cabral, e é também muito solicitada no âmbito da educação, quer seja em espaços formais ou informais de ensino.

Desta forma, conhecer diferentes perspectivas de trabalho com o patrimônio é uma necessidade do e para o nosso tempo, visto que há multiplicidades de formas de se conceber ações de educação patrimonial, conforme já fora apontado. De forma semelhante, preocupa-me a conceituação do que chamamos de patrimônio e a compreensão do movimento que desencadeia o incentivo à educação patrimonial.

É necessário que tenhamos consciência da história do conceito para que possamos percorrer diferentes caminhos metodológicos de "educação para o patrimônio" (MATTOZZI, 2008) e desbravar outros.

Alguns estudiosos do conceito de patrimônio têm apontado as mudanças de sentidos atribuídos a ele ao longo dos séculos, no Ocidente. A historiadora francesa Françoise Choay foca a noção de monumento histórico para recompor a história do patrimônio, que, segundo suas palavras, é um conceito nômade, principalmente em função das numerosas adjetivações que recebe.

Em seu livro *Alegoria do Patrimônio*, Choay afirma que a noção de patrimônio, em sua origem esteve ligada "às estruturas familiares, econômicas e jurídicas de uma sociedade estável, enraizada no espaço e no tempo." (2006:11) Enquanto o patrimônio histórico, objeto de sua análise,

> *...designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras-primas das belas-artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e* savoir-faire *dos seres humanos.* (CHOAY, 2006:11)

Ao percorrer um período que se estende desde o século XIV até os nossos dias, a historiadora apresenta as mudanças semânticas sofridas pelo monumento histórico e analisa as implicações destas transformações para o patrimônio histórico, que atualmente vincula-se fortemente à indústria cultural, tornando-se também, objeto de consumo.

O culto ao patrimônio histórico cresceu de forma significativa desde o século XIX e está vinculado a uma necessidade de enraizamento cultural, exercida pelo monumento; porque este último, enquanto obra de natureza afetiva, é elaborado com o propósito de "conjurar o ser no tempo", pela via da memória. No entanto, a noção de monumento histórico tem suplantado a de monumento e, hoje, "o monumento se impõe à atenção sem pano de fundo, atua no instante, substituindo seu antigo status de signo pelo de sinal." (CHOAY, 2006:20)

O monumento histórico tem outra relação com a memória. Ele surge como criação de historiadores e profissionais ligados à arte, que atribuem função histórica a um objeto que não foi, necessariamente, destinado à função memorial, como o monumento. Assim, mais do que evocar memórias através da emoção, ele testemunha, documenta um passado ou um presente.

Por outro lado, o monumento histórico ou patrimônio histórico tem se revestido da função de fornecer um espetáculo para as massas e é pela via da valorização, paradoxalmente, que ele se transforma em objeto de consumo. Neste processo, ganham destaque os trabalhos de promoção e mediação culturais:

> *Por sua vez, os monumentos e patrimônios históricos adquirem dupla função – obras que propiciam saber e prazer, postas à disposição de todos; mas também produtos culturais, fabricados, empacotados e distribuídos para serem consumidos. A metamorfose de seu valor de uso em valor econômico ocorre graças à 'engenharia cultural', vasto empreendimento público e privado, a serviço do qual trabalham grande número de animadores culturais, profissionais da comunicação, agentes de desenvolvimento, engenheiros, mediadores culturais. Sua tarefa consiste em explorar os monumentos por todos os meios, a fim de multiplicar indefinidamente o número de visitantes.* (CHOAY, 2006:211)

A historiadora aponta os "efeitos perversos" da valorização econômica do patrimônio. Entre eles, o esvaziamento do centro histórico e a venda de ilusões são mais flagrantes na cidade de Ouro Preto, onde se desenvolve o Museu-Escola.

Em ambos os casos, o que se percebe é o crescente distanciamento entre sujeitos e experiências vividas na relação com os objetos; o que alimenta a uniformização de sentidos. As especificidades são banalizadas e os objetos vão adquirindo características homogeneizadoras. Geralmente, as lojas de artesanato das cidades históricas de Minas, por exemplo, vendem os mesmos produtos, muitos dos quais sequer são artesanatos mineiros, pois vêm de outros estados, regiões ou países e são comercializados sem as informações que explicitam suas origens. As especificidades são diluídas no comércio globalizado, também no campo do patrimônio!

A venda de ilusões pode ser sentida também nas generalizações de interpretações dos bens culturais. Os mediadores culturais, humanos ou não, negligenciam os interesses individuais e coletivos dos visitantes e, muitas vezes, dos moradores, porque são atribuídos sentidos gerais aos bens culturais transformados em patrimônio.

Esse processo é similar ao de patrimonialização, descrito pelo historiador francês Dominique Poulot, em seu livro *Uma história do patrimônio no Ocidente*.

O historiador trabalha com uma cronologia semelhante à de Fraçoise Choay, que identifica a ascensão do monumento histórico entre os séculos XVIII e XIX, e reconhece as origens do patrimônio histórico nesse mesmo período. Ambos os historiadores vêem uma ligação estreita entre as práticas patrimoniais e os saberes eruditos ou científicos. Para Choay o monumento histórico esteve vinculado ao trabalho de historiadores e profissionais ligados à arte, e para Poulot, "a patrimonialização coincide amplamente com a tradição da cultura erudita", pois:

> *A gênese do patrimônio evoca, assim, as leituras eruditas empenhadas em interpretar as obras como outros tantos documentos sobre o passado, transformando, particularmente, a compreensão das antiguidades clássicas e, em seguida, nacionais em um desafio intelectual e político. (...) para ser possível construir a definição do patrimônio, impunha-se estabelecer, previamente, a autenticidade e o valor dos monumentos de qualquer espécie.* (POULOT, 2009: 22-23)

Nessa perspectiva, a patrimonialização foi (é) muito presente nas práticas pedagógicas que propõem leituras uniformizadoras do patrimônio cultural. O próprio incentivo ao turismo tem fomentado as práticas pedagógicas voltadas para o patrimônio. Elas integram a indústria cultural e as práticas de patrimonialização, sob a intenção de levar à conscientização do valor do patrimônio e da responsabilidade coletiva de sua preservação.

No entanto, os campos de percepção de sentidos do patrimônio vão muito além do valor mercadoria ou da cultura e dos saberes eruditos. Por isso, as práticas educativas podem e devem respeitar o nosso desejo mais amplo de produção de memórias e de enraizamentos culturais. Elas devem ser assumidas como ações a contrapelo dos efeitos perversos da valorização do patrimônio e permitir que este seja (re)aproximado de nossas experiências vividas.

Diante da crescente transformação dos produtos culturais em mercadorias, torna-se urgente a indagação do filósofo Walter Benjamin, "qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural se a experiência não mais o vincula a nós?" (BENJAMIN, 1994:115)

III.1: Memórias e experiências:

Atualmente, há uma grande demanda por ações de educação patrimonial. Esta ênfase dada à educação patrimonial esconde outras ações educativas, igualmente voltadas para o patrimônio, já existentes. Considerando as contribuições de Walter Benjamin e Peter Gay, é preciso admitir que há uma educação política dos sentidos voltada para o patrimônio acontecendo cotidianamente, através de diferentes meios de comunicação; através da organização dos espaços e da determinação da relação entre os sujeitos e estes espaços ou bens culturais, antes mesmo de haver ações mais explícitas de educação patrimonial.

Nos processos historicamente situados de educação política dos sentidos as memórias têm papel fundamental, porque nos permitem atribuir sentidos às experiências vividas e re-significá-las, constantemente. No entanto, assumo nesta fala uma concepção de memória fortemente articulada ao conceito de rememoração de Walter Benjamin, sobre o qual me deterei mais adiante; mas esta não é a concepção de memória predominante nas instituições que trabalham com patrimônio, sobretudo aquelas financiadas pelo Estado.

Neste caso, as memórias são caras para a educação política dos sentidos por reforçarem a identidade e a História construída para a Nação ou por distanciarem as pessoas das experiências vividas, quando estas _ as nossas memórias _ lhes são subtraídas.

Neste sentido, perceber as concepções e as práticas de memória _ bem como as relações que estabelecemos com a mesma _, adotadas pelos órgãos oficiais de proteção aos bens culturais, tais como o IPHAN, pelas escolas, pelas celebrações cívicas, dentre outros, contribui para que possamos melhor compreender as diferentes práticas de educação política dos sentidos.

A memória histórica nacional foi construída em fins século XIX e início do XX, concebida como algo estático, conservado tal qual em sua origem e, portanto, segundo seus elaboradores, passível de resgate. Tal concepção de memória apresenta-se como algo independente da relação que os sujeitos estabelecem com a mesma. Neste caso, os conceitos de memória e de História se confundiram, sendo propostos, inclusive pelos livros didáticos do início do século XX, sobretudo, como sinônimos. A História nacional beneficiou-se do estatuto vivido da memória. E a memória, revestindo-se da aura da cientificidade, tornou-se unidimensional, fantasmagórica.

Tal construção de memória foi bastante criticada, sobretudo a partir dos anos 1970. No entanto, as tensões no campo da memória não se desdobram numa sucessão linear de formas de concebê-la, como podemos pressupor a partir da leitura do texto *Memória e História,* de Le Goff (2003), no qual este traçou uma linha sucessória de concepções de memória desde a Antiguidade até o século XX.

O campo da memória é plural, ambivalente, conflituoso. Portanto, desde a Antiguidade, não existe um tipo de memória que suceda linearmente ao outro. O que existem são diferentes conceitos e práticas de memória, conforme nos fala Paul Ricouer, no livro *A Memória, a História e o Esquecimento* (2007).

Para Walter Benjamin, as memórias não são como blocos monolíticos que contêm o acontecido no passado; elas são, antes, relações estabelecidas com o tempo. São, portanto, (re)significações das experiências vividas. A rememoração, conceito empregado por Benjamin, leva-nos a definir as memórias a partir dos sujeitos que rememoram e do

entrecruzamento do passado com o tempo presente, ou seja, com o tempo no qual este sujeito rememora.

Desta forma, para Benjamin, as memórias não estão presas à esfera do passado, nem são perfeitamente cognoscíveis, visto que possuem uma dupla dimensão: a da lembrança e a do esquecimento. Não é possível falar de memória sem falar do esquecimento. A dimensão do esquecimento, segundo Benjamin, é, justamente, a que permite ao sujeito que rememora o estabelecimento de uma relação entre passado, presente e futuro.

> *Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto mais profundamente jaz em nós o esquecido.* (BENJAMIN, 1995:104-105)

Este conceito de memória não admite a idéia de resgate, conforme vemos na continuidade do texto do autor:

> *A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo.* (Idem: 105)

A idéia de resgate não é adequada à imagem benjaminiana de rememoração; imagem com conotações políticas, flagráveis em muitos textos por ele produzidos, como *Infância em Berlim por volta de 1900,* escrito em Paris, entre os anos 1932 e 1933. Neste texto, enquanto rememora sua infância, o autor vai apresentando um percurso da sua constituição como pessoa no tempo e no espaço, deixando ao leitor a possibilidade de perceber as potencialidades presentes no encontro entre presente e passado. Benjamin visita sua infância e seu passado, mas o faz a partir do homem que ele é no presente. Neste

encontro, o homem e a criança ora se identificam, ora se estranham. E, à medida que ele vai tecendo suas memórias, estimula em nós o mesmo exercício. Nós, então, damo-nos conta de que nossas angústias são semelhantes. Mas, por que, se um século de vida nos separa?

Com este movimento o autor nos leva ao núcleo do seu trabalho que é a crítica à modernidade capitalista. Onde está o progresso se nossas angústias permanecem _em grande parte das vezes_ as mesmas?

Conseguimos "despertar" para este questionamento quando o autor se revela através de sua narrativa, ou seja, quando ele nos comunica suas experiências vividas. Deste movimento nós também participamos, trazendo nossas próprias experiências e colocando-as em diálogo com as experiências do outro. Estamos rememorando, ou seja, estamos estabelecendo uma relação entre presente e passado, através de nossas memórias. Não apenas daquilo que queremos ou podemos lembrar e revelar, mas, também, do que tentamos esconder ou que nem sabíamos que ainda guardávamos.

Neste sentido, quando rememoramos trazemos imagens do outro que temos em nós.

> *Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador*. (BENJAMIN, 1995: 239)

Quando deixamos nossas memórias virem à tona, com elas trazemos nossos medos, sonhos, angústias, frustrações... E colocamo-nos como seres humanos inteiros, com razão e emoção, conscientes e inconscientes, não apenas como seres que devem ser/representar para um sociedade que nos educou para sermos "homens politicamente dóceis e economicamente ativos" (FOUCAULT, 1987: 119).

A importância do ato de rememorar está exatamente nesta possibilidade de questionamento que advém do encontro de experiências vividas, entre o que somos e o que poderíamos ser; entre o que lembramos e o que esquecemos. Por que nos tornamos o que nós somos? Por que nos esquecemos do que esquecemos? Por que lembramos o que lembramos?

Mas este movimento só se completa como possibilidade de ruptura em relação ao *continuum* da história quando é um ato coletivo, pois é através do diálogo com os outros e com o outro (aquele que me habita) que despertamos para o questionamento da modernidade capitalista. É neste sentido que a rememoração permite que possamos nos indagar sobre as promessas da modernidade e nos permite trazer à tona as sementes adormecidas de outras possibilidades de ver o mundo, sentir e estar nele.

E, se admitimos que rememoração é um encontro entre presente e passado, não devemos ter a ilusão do resgate; ou seja, não devemos acreditar que seja possível trazer o passado de volta. Nós trazemos imagens deste passado, atravessadas pelas camadas de tempo decorrido, desde o fato acontecido até o momento da rememoração. O presente revela-se em nossas memórias, assim como outras temporalidades:

> *A rigor, épica e rapsodicamente, uma verdadeira lembrança deve, portanto, ao mesmo tempo, fornecer uma imagem daquele que se lembra, assim como um bom relatório de arqueleologia deve não apenas indicar as camadas das quais se originam seus achados, mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram atravessadas anteriormente.* (BENJAMIN, 1995:239-240)

A rememoração não nos permite atribuir um valor ao bem cultural independente de nossa relação com o mesmo, em um tempo e espaço específicos, pois rememorar é movimentar as memórias a partir do presente e não, cultuá-las como um legado vindo do passado. É nesse sentido que a professora Maria Carolina Bovério Galzerani acredita no trabalho com as memórias no campo da educação.

Esta pesquisadora discorda de estudos que consideram as memórias um saber menor, que só pode ser interpretado/verificado à luz da História. Esta vertente de concepção da memória ganha força com os trabalhos, sobretudo, do historiador Pierre Nora[23], bastante divulgados no Brasil. E, discorda, por outro lado, de estudos que aproximam em demasia história e memória, de forma a apagar as especificidades da

[23] Ver: Nora, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. In Revista **Projeto História**. São Paulo: PUC, 1993.

memória.[24] Porque, para ela, as memórias são um saber outro, diferente da História. Enquanto a História constitui-se como disciplina científica dentro de cânones da racionalidade técnica-instrumental, no século XIX, as memórias permanecem como saberes ligados a outra racionalidade.

Desta forma, as memórias não são objetos perfeitamente cognoscíveis, são "meio" e "palco" de produção de saberes histórico-educacionais, que negam a racionalidade técnica-instrumental por não corroborarem para a ilusão de resgate da verdade.

Como meio e palco de produção de saberes as memórias envolvem os sujeitos do conhecimento de forma plena e sem hierarquização e mobiliza saberes, lembranças, esquecimentos e temporalidades múltiplas:

> *Se conceber a memória como meio, como palco das práticas relativas à temporalidade, ela deverá envolver todos os sujeitos que participam, direta e indiretamente, neste caso, da comunidade escolar. Portanto, pressupões uma amálgama de diferentes saberes, de diferentes dimensões, situados em diferentes vivências ou experiências vividas. Pressupõe, ao mesmo tempo interações entre diferentes temporalidades, diferentes espaços, diferentes sujeitos.*
> *A memória-palco é lugar, ou seja, vale-se de lugares simbólicos para se exprimir, materializar-se. Neste sentido, considero esta dimensão como própria, intrínseca à memória e não exterior a ela (...).* (GAZERANI, 2008 B: 230)

Sob esta perspectiva, os trabalhos com as memórias não visam a conscientização do sujeito-cidadão como produto final dos trabalhos. O processo de trabalho com as memória é o próprio produto, pois é nele que nossas potencialidades se revelam, é nele que podemos questionar as sensibilidades impostas e expressas no que lembramos e esquecemos, e é nele que podemos romper com estas mesmas sensibilidades, pois não estaremos preocupados em resgatar o vivido, mas em (re)viver outros caminhos que ainda não trilhamos ou que abandonamos no percurso. O trabalho com as memórias,

[24] A este respeito ver: GALZERANI, Maria Carolina Bovério. 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, 2008, p.223-235.

sob esta perspectiva, não é um exercício que se impõe ao outro, é algo que se elabora conjuntamente e mobiliza, fundamentalmente, aquele que o propõe.

Faço estas reflexões quanto às imagens de memórias, num diálogo com Walter Benjamin e os projetos da professora Maria Carolina Bovério Galzerani, para situar o Museu-Escola, em 1980, como um projeto que dialogou com diferentes concepções de memória e, também, fundou sua metodologia no trabalho com as memórias plurais.

Se há uma multiplicidade de memórias e concepções de memória com as quais convivemos, os cenários de criação do Museu-Escola também apresentam esta multiplicidade. Se os órgãos e instituições culturais e educativas incentivavam a valorização das memórias das elites dominantes, a redemocratização estimulava o debate sobre o direito às memórias, assumido por grupos étnico-socioculturais não privilegiados em nosso país.

A divulgação das memórias das elites dominantes, encerradas nas imagens cristalizadas da cidade de Ouro Preto ou no Museu da Inconfidência, não era o único caminho possível para o Museu-Escola.

A redemocratização foi produzida por e, ao mesmo tempo, favoreceu lutas sócio- político-econômico-culturais, entre as quais, lutas por memórias. Os excluídos da memória nacional engendraram movimentos para reaver suas memórias, trazendo para o centro dos debates o direito à memória como constituinte de sua concepção de cidadania. Estes debates ocorrem também em instituições educativas e culturais do nosso país, entre os anos 1980 e 1990, e são continuados até os nossos dias.

Para Bete Salgado, ser cidadão é ser sujeito que faz a história; noção que ela aprendeu com sua mãe, educadora, dedicada ao exercício do magistério, que levava os filhos ao circo, às manifestações artísticas, às favelas e a outros espaços nos quais eles pudessem "testemunhar a história":

> *Então, essa noção, ela foi adquirida dentro da minha casa. E não tinha nenhuma pretensão intelectual. Ela* (a mãe) *dizia isso como uma exigência de que, então, a gente tinha que fazer tudo muito bem feito. Tudo tinha que ser bem feito porque não tinha nada como um dia atrás do outro, não poderíamos ficar devendo nada a*

> *cada dia que se seguisse àquele onde se tivesse feito alguma coisa; ou presenciado alguma coisa. Então essa era uma noção que a gente teve muito cedo, por essas vivências.* (Bete Salgado, em entrevista a mim concedida em agosto de 2009, p. 07)

A metodologia de seus trabalhos está ligada diretamente às suas experiências vividas. É possível perceber esta característica tanto a partir de suas próprias palavras _ quando afirma que a poesia *O Operário em Construção "vai nortear também muito da metodologia do meu trabalho; principalmente a noção de cidadão"* _, quanto nos olhares que ela lançou sobre a cidade de Ouro Preto, sensibilizando-se com o esquecimento dos indígenas e de outros sujeitos marginalizados ou percebendo a presença da diversidade étnico-sociocultural na construção da história local:

> *Porque pretos e brancos são os homens e mulheres desta Ouro Preto de blocos carnavalescos, como o Banjo de Prata, o Vermelho e Branco e o Balanço da Cobra, e também as escolas de Samba ESIM (Inconfidência Mineira – e as irmãs Chouriço!); São Cristóvão e o empenho dos Valadares, Padre Faria (de terno branco e as grávidas Rosa Wood e Jô Vasconcelos nos anos 80!) (...) E vivam as vendedoras de flores e verduras de Bocaina e Amarantina. Os licores de jabuticaba e as receitas de engomar roupas da Conceição. Salve as flores de papel de Dona Sacramento e as toalhas de renda de papel recortado de Efigênia Estela e os bolos de casamento de dona Naná (...)* (SOUZA, 2007: 104)

Ao analisar as entrevistas, depoimentos e demais documentos relativos ao Museu-Escola, percebo na documentação as experiências de monitores e crianças na cidade de Ouro Preto e em suas cidades de origem, compondo o Museu-Escola e re-significando-o cotidianamente.

Em textos escritos recentemente, assim como nas entrevistas a mim concedidas em 2005 e 2009, Bete Salgado foca o lugar ocupado pela cultura material e imaterial em seu trabalho e, inclusive, em sua trajetória profissional.

Bete Salgado tem clareza de que sua formação profissional está ancorada em situações ocorridas desde sua infância. Desse período, destacam-se as brincadeiras na zona rural de Passatempo, cidade do interior de Minas Gerais onde viveu grande parte de sua

infância. Os dias passados na casa da Lalaia, *"espécie de governanta"* da casa de seus pais, marcam suas memórias e aparecem na reconstrução do caminho que levava ao Calafate, bairro rural onde vivia Lalaia:

> *Mas depois da capelinha a gente já entrava por aquilo que a gente chamava de capoeira, que é uma mata não muito fechada, mas com muito araçá, com muita gabiroba, com muita pitanga, com muito coquinho; e aí a gente tinha vaca, aí a gente tinha cana, a gente tinha garapa; e aí tinha violeiro, aí tinha aqueles casamentos mesmo na cidade, mas a minha maior lembrança não são os casamentos da cidade. São os casamentos da família da Lalaia, dos primos, das tias, das irmãs mais velhas, das irmãs mais novas e aquele forno de barro enorme e biscoito; e aquela mesa enorme, na hora do casamento com muito biscoito, com muito biscoito doce, biscoito de polvilho, biscoito de araruta, e... doce de abóbora e doce de batata doce e doce de coco ralado...* (Bete Salgado, em entrevista a mim concedida em agosto de 2009, p. 02)

Ao fascínio pelos saberes e fazeres da cultura de Passatempo, presente nas memórias de Bete Salgado como lembranças tenras da infância, somam-se as experiências vividas em Governador Valadares onde conheceu os índios Botocudos e se apaixonou pela Caravana da Cultura que percorria o Brasil, exibindo atrações artísticas, entre 1960 e 1961. Ainda vive em suas memórias a imagem do ator Sérgio Cardoso, vestido de preto e vermelho, declamando *O Operário em Construção*, de Vinícius de Moraes.

Outras experiências se seguiram, no trabalho como professora no interior do Amapá, onde viveu numa aldeia de índios Waiãpi; acompanhando a irmã Maria Inês na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG; nos Festivais de Inverno de Ouro Preto, dos quais Bete se considera "*uma filha*"; e no trabalho docente em Belo Horizonte.

Assim, quando Bete Salgado chega a Ouro Preto para fixar residência, em 1976, suas experiências de vida são o que lhe impulsiona a desenvolver suas primeiras atividades educativas voltadas para o patrimônio, que ocorriam no adro da Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos e consistiam, basicamente, em reunir crianças da comunidade para desenhar, confeccionar bonecos, encenar peças teatrais e contar *causos*.

Essa idéia foi sistematizada em um projeto e apresentada à Prefeitura Municipal de Ouro Preto e à FUNARTE para financiamento. Naquele momento, fins de 1970, ele atendia aos interesses e às expectativas da Secretaria de Turismo e Cultura e fora aprovado.

Em entrevista a mim concedida em setembro de 2005, Ângelo Oswaldo de Araújo Santos[25], então Secretário Municipal de Turismo e Cultura de Ouro Preto, afirma que "a*través de atividades educativas nós procuramos irradiar, dentro de Ouro Preto, esse conceito da preservação e da participação comunitária."*

De acordo com suas palavras, a ação de difusão cultural na cidade buscou aliar cultura, turismo e educação, divulgando a cidade em nível local e nacional. Suas palavras nos permitem perceber o quanto tal proposta se aproximava da política de difusão desencadeada pelo governo em nível federal, naquele momento:

> *Houve um trabalho muito grande nas escolas. A professora Maria Zélia Damásio Trindade, hoje falecida, criou uma cartilha com um álbum de figurinhas para atuação nas escolas de Ouro Preto. A professora Marli Moisés Marques de Araújo Silva, ou Marli Moisés, como ela é mais conhecida, que foi superintendente regional de ensino, também fez uma cartilha de patrimônio, baseada na carta pastoral dos bispos mineiros de 1925. De modo que houve também um intenso trabalho de divulgação na Rede Globo de Televisão, na rádio Ouro Preto e nas atividades educativas na cidade*. (Ângelo Oswaldo de Araújo Santos, em entrevista a mim concedida em setembro de 2005, p. 01-02)

[25] Ângelo Oswaldo de Araújo Santos é mineiro de Belo Horizonte, jornalista, escritor e membro da Academia Mineira de Letras, na qual ocupa a cadeira de número 03. Em seu currículo destacam-se as atuações no campo da cultura, tendo assumido vários cargos administrativos em instituições federais, estaduais e municipais. Foi Secretário Municipal de Turismo e Cultura de Ouro Preto, entre 1977 e 1983; Secretário do Iphan de 1985 a 1987; ministro interino da Cultura de 1986 a 1987 e Secretário de Estado da Cultura de Minas Gerais de 1999 a 2002, além de pertencer a diversas associações culturais. É também um político brasileiro, tendo exercido o mandato de Prefeito Municipal de Ouro Preto por três vezes: 1993-1996; 2006-2009, sendo reeleito em 2009.
Para maiores informações consultar: Santos, Ângelo Oswaldo de Araújo. Os que Defendem, na História e na Memória, a Permanência do Espírito. Revista da Academia Mineira de Letras, vol. XLIII, jan. fev. mar. 2007, p. 07-20. Belo Horizonte: Academia Mineira de Letras. (discurso de posse na cadeira 03, proferido em 18/09/2006)

Na visão de Ângelo Oswaldo, o projeto Atividades Artístico-Culturais para a População Infanto-Juvenil de Ouro Preto complementava as ações de "educação patrimonial"[26] desenvolvidas naquele momento, em Ouro Preto, e se destacava por ser pioneiro no trabalho com bens culturais imateriais.

> *Este projeto teve início exatamente pela Secretaria de Cultura e Turismo de Ouro Preto. Nós verificamos que havia necessidade de trabalho na parte das tradições orais. Estávamos incentivando os congados, as festas tradicionais religiosas e vimos que havia um patrimônio oral importantíssimo e praticamente esquecido no Bairro do Alto da Cruz, no Padre Faria, tudo isso ligado ao culto de Santa Efigênia e às tradições afro-brasileiras.*
> *Bete Salgado começou a fazer um trabalho na escadaria da Igreja de Santa Efigênia, sob o patrocínio da Prefeitura Municipal, da Secretaria de Turismo e Cultura. Ela reunia pessoas, moradores do bairro, pessoas idosas, que vinham contar casos; isso era gravado e esse trabalho foi desenvolvido com muita intensidade.* (Ângelo Oswaldo de Araújo Santos, em entrevista a mim concedida em setembro de 2005, p. 02)

O trabalho com bens culturais ditos imateriais pode ser destacado dentro das Atividades Artístico-Culturais para a População Infanto-Juvenil de Ouro Preto, no interior deste projeto neste momento, porque, de fato, houve tal pioneirismo. No entanto, é preciso esclarecer que as ações educativas nele e no Museu-Escola não privilegiavam a cultura imaterial em detrimento da material. As lutas populares que pressionaram a reabertura política potencializaram o alargamento das concepções de cultura e das dimensões de seus bens, mas, de acordo com a então coordenadora do Museu-Escola, fazer uma distinção entre material e imaterial é algo complexo, pois os bens culturais são atravessados por ambas as dimensões.

Além disso, é necessário ressaltar que as ações do Museu-Escola foram inseridas nas ações de uma coletividade mais ampla. O ambiente cultural que fomentou a reabertura política era de lutas e reivindicações de sujeitos sócio-político-econômico-

[26] Note-se que a expressão educação patrimonial ainda não era empregada no Brasil, em fins de 1970. O entrevistado emprega uma expressão corrente em nossos dias para definir a ação educativa desenvolvida naquele período.

culturais marginalizados, cujas memórias, muitas vezes, achavam-se preservadas nos saberes e fazeres, aspectos das culturas ditas imateriais.

De acordo com as palavras de Bete Salgado, quando ela passou a freqüentar Ouro Preto, em fins dos anos 1960 e em 1970, para participar dos Festivais de Inverno da UFMG, ela teve contato com pessoas que já discutiam outras perspectivas para o trabalho cultural e educativo, inclusive que buscavam transpor as barreiras entre o ambiente acadêmico e o não acadêmico.

Em suas entrevistas, Bete Salgado comenta a importância do trabalho de outros profissionais, muitos dos quais foram seus professores nos Festivais de Inverno, ressaltando a importância de cada uma delas para sua formação profissional.

Assim, as educadoras Déa Fenelon e Fanny Abramovich; os músicos Arrigo Barnabé, Aírton Escobar, Walter Smetak e Lindenberg Cardoso; a atriz Domitila do Amaral, o artista plástico Jair Inácio; os escritores Bartolomeu Campos de Queirós e Antonieta Cunha; o filósofo Moacir Laterza e muitos outros são mencionados para afirmar a sua concepção de produção de conhecimento histórico-educacional:

> *(...) queria também explicar que de vez em quando eu fico citando muitas pessoas, mas é porque eu acredito que o conhecimento, ele é produzido assim mesmo, na relação com as pessoas, seja elas quem forem.* (Bete Salgado, em entrevista a mim concedida em agosto de 2009, parte 3, p. 01)

Mais do que revelar a sua concepção de conhecimento, as palavras de Bete Salgado permitem-nos adentrar em um dos pilares da ação educativa desenvolvida no Museu-Escola. Na verdade, o que ela procurou _e ainda procura_ fazer não é privilegiar uma dimensão da cultura em detrimento da outra; é, sobretudo, trazer para a ação educativa as experiências vividas pelos sujeitos da educação.

Os primeiros monitores não tinham formação acadêmica; eram artistas locais autodidatas. Essa possibilidade permaneceu por muitos anos, mesmo quando o projeto passou a se desenvolver no Museu da Inconfidência, como Museu-Escola, em 1981. No entanto, como deveria atender aos interesses da política de difusão do patrimônio cultural

nacional, empreendida pela Fundação Pró-Memória, diretamente ligada ao IPHAN, a formação acadêmica tornou-se, gradativamente, uma exigência.

Em alguns textos produzidos pelo Museu da Inconfidência, a posição institucional por ele assumida é percebida na forma como é realizada a referência aos integrantes do Museu-Escola. No livro *Museu da Inconfidência*, de 1995, os monitores da década de 1980 são apresentados de forma genérica como professoras, sem identificação pessoal e referência ao nível de formação. Em outros textos alguns são claramente definidos como técnicos, frisando sua condição não acadêmica.

Elizeth Aparecida Lima foi monitora do Museu-Escola entre 1982 e 1986. Quando ingressou no projeto ela não tinha formação acadêmica, havia concluído o Ensino Médio na modalidade Magistério e estudava na Escola Técnica Federal de Ouro Preto, onde conheceu Bete Salgado, sua professora. Foi convidada a acompanhar as atividades por alguns dias e, depois, se quisesse, poderia passar por um processo de seleção.

Ela acredita que naquele momento o Museu-Escola estava carente de monitores e ela não entendia como poderia ajudar os trabalhos, mas, mesmo assim, resolveu freqüentar as atividades e ficou encantada com a proposta:

> *Então o Museu-Escola fazia com que a gente aprendesse junto com a criança porque ninguém sabia ao certo as coisas ali e a todo dia era uma experimentação, todo dia era uma novidade, todo dia era um aprender mesmo e era um momento muito próprio, muito gostoso de estar ali com a meninada e tá ali apreendendo e tá ali se deliciando.* (Elizeth A. Lima, em entrevista a mim concedida em abril de 2005, p.02)

Mais tarde ela pode compreender por que fora selecionada, percebendo-se parte do grupo pelas afinidades de interesses:

> *Os participantes do Museu-Escola tinham em comum essa inquietação, essa vontade de crescimento, essa vontade de buscar o novo, o diferente ou de se permitir ver outras maneiras de atuar enquanto educação e enquanto mundo. Então havia uma busca em todo mundo. Todo mundo tava com essa vontade de buscar e essa vontade movimentava o grupo, né? A gente também tinha em*

> *comum o olhar para o fazer do ser humano e aquilo que o homem criava. Então a arte de uma certa maneira era a maneira de interpretação da maior parte das pessoas que atuavam no Museu Escola; seja a arte de escrever, a arte de se comer, a arte de se vestir, a arte de fazer uma leitura, alguma coisa tinha em comum esse fazer do ser humano; o que o homem era capaz de criar, o poder de criação do homem. E o quanto a gente também podia recriar sobre aquilo que a gente já encontrava pronto?!* (Elizeth A. Lima, em entrevista a mim concedida em abril de 2005, p.04)

Rafael Magdalena, monitor do Museu-Escola nos anos de 1987 e 1988, conta que quando participou da seleção para atuar no Museu-Escola, concorreu com umas vinte pessoas, as quais durante quinze dias desenvolveram atividades de dinâmica de grupo, cujo objetivo era verificar as afinidades tanto dos integrantes entre si e como em relação à proposta do Museu-Escola.

Ele já era graduado em Pedagogia pela UNESP, quando foi para Ouro Preto cursar História, na UFOP. Mas, segundo suas palavras – e os registros das Atas comprovam – os monitores não eram pessoas graduadas, eram, em sua maioria, estudantes da UFOP. Ele acredita que a característica fundamental que o aproximou do grupo seja a curiosidade, algo que caracterizava todos os participantes e era essencial para o projeto:

> *...e tem uma coisa muito interessante no Museu-Escola, porque o trabalho do museu-escola ia além de simplesmente um desenvolvimento de atividades, porque a gente começava a se fazer porquês; perguntar, fazer as perguntas para nós mesmos. Por que nós fizemos assim e não daquela forma, né? Por que essa atividade não deu certo? Por que ela não surtiu o efeito que nós esperávamos? Então você vê: é um processo de avaliação, pensado o tempo todo*. (Rafael Magdalena, em entrevista a mim concedida em março de 2005, p.05)

Os participantes do Museu-Escola podiam mobilizar seus conhecimentos, re-significar suas experiências e seguir outros caminhos. Elizeth era moradora de Ouro Preto e seu interesse pela História foi despertado pelo trabalho no Museu-Escola. Depois que saiu do projeto, foi cursar História, na UFOP. De acordo com suas palavras, o Museu-Escola a deixou inquieta, porque estimulou o seu auto-conhecimento e diversos questionamentos:

> *...o conhecimento, a busca pelo conhecimento, o prazer de fazer uma boa leitura, de estar interpretando, de estar conhecendo de compreender e principalmente a compreensão do ser que eu acho que centrava toda a idéia de que se você se conhecia, se você buscava se conhecer enquanto ser humano as outras coisas também, de uma certa forma, iam te inquietar a descobrir, certamente, o fazer do ser humano, o criar do ser humano, as idéias, o pensamento, de uma pessoa de um indivíduo e também dessa pessoa, no coletivo de um povo ou grupo, de um grupo maior.* (Elizeth A. Lima, em entrevista a mim concedida em abril de 2005, p.8)

Rafael Magdalena detectava afinidades entre o Museu-Escola e metodologias estudadas no curso de Pedagogia, sobretudo as concepções de ensino-aprendizagem de Frenet, as quais já havia vivenciado na prática quando trabalhou em uma escola frenetiana em São Carlos, no interior de São Paulo:

> *A escola frenetiana sempre parte do interesse de estudar determinados assuntos, parte da criança, a partir da criança entendeu. A própria alfabetização parte da história que as crianças mesmo contarem. Aí elas vão, elas mesmas, vão para imprensa e vão começar a montar as letras para fazer uma historinha, todo processo. A sala de aula não é estruturada dessa forma convencional como a gente conhece, ela é estrutura através de ateliês: ateliês de matemática, de Português... (...) Frenet, já tinha uma prática que de certa forma era construtivista, onde se buscava construir o conhecimento através da investigação, dos porquês, da curiosidade... partindo de temáticas do próprio dia a dia daquelas crianças.* (Rafael Magdalena, em entrevista a mim concedida em março de 2005, p.07-08)

Rafael via semelhanças também com a escola inglesa Summer Hill e, em uma de suas entrevistas, Bete Salgado afirma que conheceu a proposta da Summer Hill por intermédio da tia Iria Salgado, professora na cidade de Lavras, no interior de Minas Gerais. E além dessa, outras contribuições trazidas pela tia foram incorporadas à sua prática profissional:

> *A ela eu devo assim, a descoberta de três educadores fundamentais. Wilhelm Reich, que é Escuta Zé Ninguém. O outro livro é do Erich Fromm O Medo à Liberdade, mas, principalmente, Summer Hill de A. S. Neill; que foi a tia Iria quem me apresenta esses livros quando eu tava fazendo meu curso normal. E tinha um livro também que eu achava muito interessante que era o do Walter Benjamin, que era já a tradução do Drama do Barroco Alemão e que depois na faculdade eu fui exigida a ler, aí eu já tinha lido, mas ninguém acreditava, (...)!* (Bete Salgado em entrevista a mim concedida em agosto de 2009, parte 1, p. 05)

Em linhas gerais, Bete Salgado via nessas propostas outra concepção de escola, de educação e de sujeito. A relação de ensino-aprendizagem não poderia, então, ser pautada na hierarquização dos saberes e o interesse das crianças deveria nortear os trabalhos. As crianças deveriam ter liberdade para escolher o que queriam fazer. Se voltarmos à fala do Balú, reproduzida no capítulo 1 (p.24), veremos que ele teve liberdade de visitar ou não os museus da cidade, embora o Museu-Escola desenvolvesse atividades em tais espaços.

O grupo composto por monitores e crianças aprendia em conjunto, o que não eximia os monitores de sua responsabilidade de planejarem previamente as atividades e de estudarem para isso. Mesmo ainda não tendo uma formação acadêmica ou estando em fase de graduação, os monitores procuravam conhecimento em suas áreas e em outras. Se por um lado a formação superior começava a ser exigida pelo Museu da Inconfidência, antes disso a busca por conhecimento educacional já motivava os monitores. Ela era, ao mesmo tempo, característica de cada um e uma necessidade do projeto.

Como o ensino-aprendizagem era visto como um processo de trocas tanto as crianças quanto a comunidade em geral eram estimuladas a contribuir com seus saberes e experiências. É neste sentido que devemos compreender o trabalho com as memórias plurais da cidade de Ouro Preto, desenvolvido pelo Museu-Escola.

A mudança de espaço, quando o Museu-Escola passa a se desenvolver nas dependências do Museu da Inconfidência, foi vista com apreensão pela coordenadora do projeto. No entanto, ela acreditava na possibilidade de re-significar o papel do Museu da Inconfidência na comunidade, a partir do trabalho educativo:

> *nossa experiência era de rua: brincar com as crianças nos adros de Igreja; confeccionar bonecos para encenação de peças criadas ali mesmo, no muro da Ponte Seca; brincar de roda e aprender as cantigas com as pessoas mais idosas.*
> *Acreditamos nessa experiência para poder trazer até à comunidade e, em especial à criança e ao adolescente, o Museu da Inconfidência, desmistificando a idéia do museu como simples repositório de peças.* (SOUZA, 1982: 11)

Mesmo atendendo aos interesses do governo federal, que em um momento de lutas sócio-político-culturais e demandas por memórias plurais, apostou na difusão das memórias já consagradas, o Museu-Escola propôs-se a educar a partir das experiências vividas na cidade, em múltiplos espaços:

> *A criança mora num bairro num subúrbio, num bairro afastado da cidade, e aí a criança questiona que Ouro Preto é só cidade turística no miolo, Praça Tiradentes; saiu da Praça Tiradentes, não é mais Ouro Preto. Aí começava a indagação: é mesmo? Será que não? Onde você mora? Você sabe a história? O que acontece lá? O que tem ali? E aí ele vai descrevendo, e você vai mostrando que de repente você está no bairro que começou a história de Ouro Preto e você não sabe que lá é que começou a história de Ouro Preto; e há uma visão deturpada que o centro é que está concentrada a história de Ouro Preto. Não é só Rua Direita, não é só Rua do Ouvidor, não é só Praça* [Tiradentes] *que são pontos turísticos e que contam a história de Ouro Preto. Toda a Ouro Preto conta. Então, vamos conhecer onde você mora, vamos ver o que tem lá, e começava a puxar a linha.* (Elizeth Aparecida Lima, em entrevista a mim concedida em abril de 2005. p.16)

Esse movimento de leitura da cidade é sinal de posicionamento a contrapelo de tendências vigentes, as quais se pautavam (e se pautam ainda) pelas instâncias dominantes de saber/poder, reforçadas, ainda, pela indústria cultural, que privilegia circuitos turísticos na área central conhecida como Centro Histórico. O trabalho de re-significação da história da cidade foi empreendido pelos sujeitos do Museu-Escola, tanto crianças quanto monitores, no enfrentamento do seu dia-a-dia.

O cotidiano do Museu-Escola e seus grandes produtos, como o kit Pedaços do Tempo e a peça teatral Bárbara Louca Marília Apaixonada, foram constituídos na relação com experiências vividas, memórias e saberes plurais; como veremos no próximo capítulo, que deste se separa apenas por uma questão técnica.

IV: Capítulo 3 - Das Pedras às Estrelas: a metodologia do Museu-Escola em centelhas de sentidos:

"*Projeto Museu/Escola dá nova dimensão ao Museu da Inconfidência*." Com estas palavras o IPHAN[27] refere-se à primeira atividade de Museu-Escola ocorrida nas dependências do Museu da Inconfidência, em 1981. De acordo com o boletim que noticia o ocorrido, o Museu-Escola foi um curso realizado entre janeiro e julho daquele ano, com o objetivo de promover uma nova relação entre a comunidade de Ouro Preto e o Museu da Inconfidência.

Neste capítulo, apresento esta experiência educativa a partir de alguns documentos, os quais serão focalizados como mônadas. Seguindo as pegadas de Walter Benjamin, que define a mônada como aquilo que cristaliza uma configuração saturada de tensões e que traz o sentido do todo no particular, analiso documentos que permitem esboçar as características essenciais do Museu-Escola na década de 1980.

Quando colocada em diálogo com outras mônadas e em outros cenários, a mônada revela-se com maior potencialidade de abertura de significados. Assim, trago para este diálogo mônadas diversificadas do Museu-Escola: a peça teatral *Bárbara Louca, Marília Apaixonada*, de 1981, produzida e encenada pelas crianças participantes do projeto; os artigos *Museus, testemunhas do tempo* e *Saberes e Fazeres do Patrimônio Imaterial de Ouro Preto*[28]; o Boletim do SPHAN, anteriormente citado e o kit pedagógico *Pedaços do Tempo*, de Ana Roriz e Bete Salgado, publicado em 1996. Recorro a documentos recentes do Museu-Escola, como o artigo de Bete Salgado, na tentativa de flagrar os sentidos atribuídos a esta experiência, a partir da rememoração desencadeada por sua autora. Da mesma forma, analiso as entrevistas por mim realizadas com ex-participantes do Museu-Escola, buscando o encontro entre presente e passado _ possibilitado pela rememoração _ a

[27] Boletim do SPHAN nº 13, JUL./AGO. 1981. p.12. In: http://revista.iphan.gov.br/ (último acesso em junho de 2010).

[28] Artigos de Elizabeth Salgado de Souza, publicados, respectivamente, nas Revistas Amaeducando, em 1996 e Revista da Academia Mineira de Letras, em 2007.

fim de chegar aos anos 1980, tanto naquilo que foi o Museu-Escola quanto no que ele sonhara ser.

Além de ler os documentos como mônadas, na confecção deste capítulo, procuro (re)elaborar miniaturas de sentido que nos possibilitem visualizar o Museu-Escola em suas tensões. Faço-o a partir do que chamarei de máximas do Museu-Escola. Tais máximas são frases recorrentes nas entrevistas, bem como em outros documentos do Museu-Escola, que revelam, através da linguagem, o que buscavam os sujeitos do Museu-Escola e o que norteava o trabalho dos mesmos.

O Museu-Escola parte de algumas premissas: "*Se as coisas existem é porque existe o indivíduo*", logo, é impossível falar de patrimônios, culturas, museus e memórias sem falar dos sujeitos que os constituem. Da mesma forma, se "*só se preserva aquilo que fez ou faz sentido para a coletividade*", os sujeitos são vistos como aqueles que protegem os bens culturais, desde que estes bens façam sentido para a sua existência. Ninguém irá preservar algo por ser belo ou por ordem de outrem, sem que aquilo possa, de alguma forma, compor suas experiências vividas; ainda de acordo com esta idéia, não é possível falar de alfabetização cultural, visto que os sujeitos produzem cultura, zelam pelos bens culturais e são, portanto, alfabetizados no assunto.

"*Andando na cidade*" e "*brincando se aprende*" são duas formas de conhecer o espaço e as culturas da cidade, bem como é o que proporciona aos sujeitos do Museu-Escola promover rupturas na forma de socialização prevalecente, onde a escola constitui o principal vetor _ de acordo com as concepções de Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin, expostas no texto *Sobre a história e teoria da Forma Escolar*, publicado no Brasil em 2001.

Para aqueles pesquisadores franceses, "...em nossa formação social, o modo escolar de socialização é o modo de socialização largamente dominante e hegemônico." (VINCENT et all, 2001: 44) Tal forma de socialização está alicerçada na relação que hierarquiza os sujeitos da educação, no domínio da escrita como mediadora das relações e na disciplinarização do conhecimento, componentes de um conjunto de fatores que caracteriza a Forma Escolar.

Somando-se a estas características a crítica à visão predominante da escola como o *lócus* privilegiado de ensino-aprendizagem, o Museu-Escola complementa suas máximas afirmando que "*aprende-se em qualquer situação de vida*", portanto, em diferentes espaços.

Conforme já fora dito anteriormente, a documentação, embora volumosa, tem suas lacunas. Trabalho com fragmentos do projeto Museu-Escola. É certo que a partir destes fragmentos é possível compor uma narrativa. No entanto, deixo claro que esta é uma narrativa possível, surgida da organização destes fragmentos, no diálogo com o referencial teórico-metodológico eleito. Outros caminhos poderão ser trilhados. Portanto, procuro apresentar os documentos com os quais trabalho, deixando-os em evidência para que o leitor possa tanto acompanhar o caminho que percorro quanto esboçar outros caminhos possíveis.

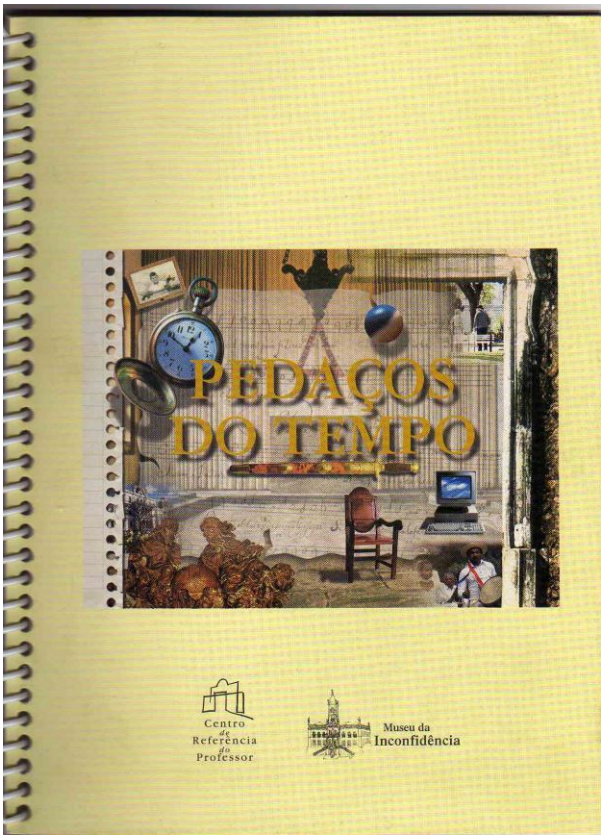
IV.1: "Se as coisas existem é porque existe o indivíduo"

Para o Museu-Escola os sujeitos ocupam um papel ativo na constituição das culturas e de seus patrimônios culturais e esta questão é colocada em diversas fontes. O cartaz do Kit Pedaços do Tempo apresenta a poesia *O Ser Humano*, cujos versos estimulam a reflexão sobre a diversidade de culturas e sobre nossa relação com o tempo.

O ser humano é um
Ou são vários?
Quem é velho?
O que é velho?
O que o ser humano vê?
O que ele pensa?
Do que ele se lembra?
Criança é uma ou são várias?
Há velho na criança?
Há criança no velho?
O tempo não pára...
A vida pára?
O tempo passa,
E a vida não pára.

A vida passa,
E o tempo não pára.

Embora o título não favoreça a percepção da diversidade, os versos do poema buscam estimular o (re)conhecimento do outro, em diferentes tempos e espaços. Tal proposta pode ser melhor visualizada na análise da imagem iconográfica, produzida tanto no cartaz como na capa da cartilha Pedaços do Tempo[29]:



Capa da Cartilha – Pedaços do Tempo.

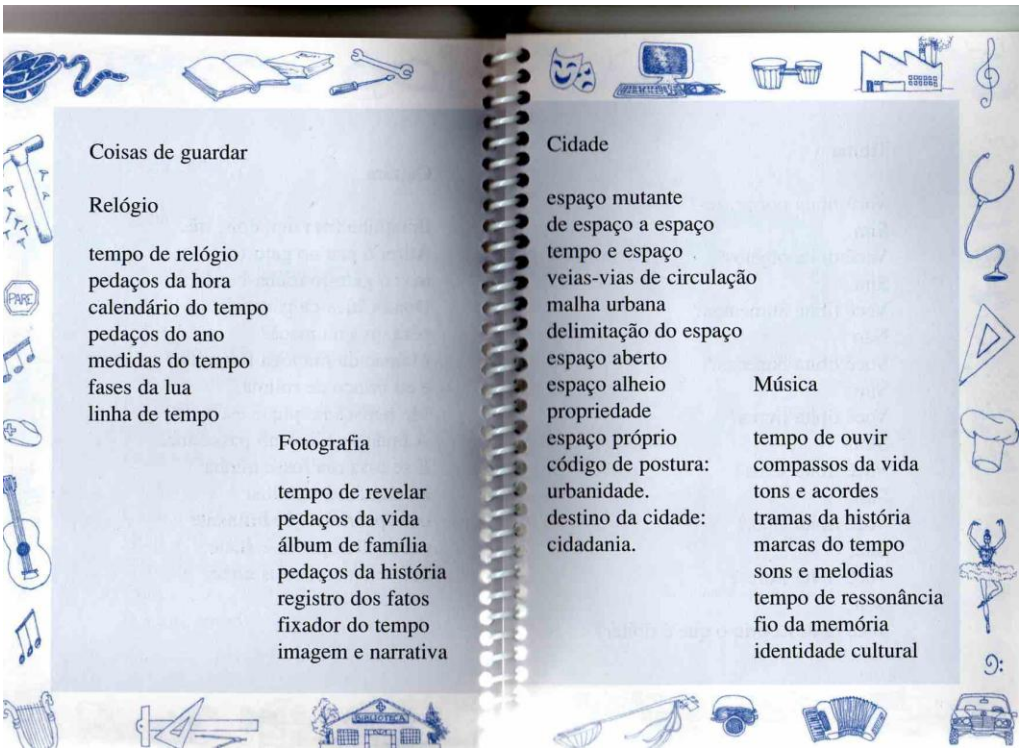
Cada um dos temas apresentados nesta iconografia pode ser trabalhado no filme, cuja problemática central é a relação com o tempo e as memórias. Os tempos do filme são demarcados pelo toque do relógio. Após cada badalada surgem imagens que são

[29] Não foi possível reproduzir o cartaz. No entanto, a imagem de ambos os itens (cartilha e cartaz) é a mesma. O que os difere é o tamanho e o acréscimo do poema O ser humano, no cartaz.

acompanhadas de comentários sobre os conceitos apresentados; inclusive conceitos do campo da museologia. A sugestão proposta é que estes conceitos fossem trabalhados na relação com outros elementos do kit.

Crianças, adultos e idosos aparecem em cena, em diferentes tempos, na relação com os espaços percorridos. Os espaços são re-significados à medida que as experiências são vividas, ganhando outros sentidos. Assim, um mesmo espaço relaciona-se à brincadeira, na infância; ao trabalho, na idade adulta e à lembrança, na velhice.

A intenção de não determinar os sentidos das coisas ou de estimular mais as perguntas do que as respostas é reforçada na cartilha, que apresenta poesias e textos em caráter estimulador de questionamentos, passeando por diferentes culturas e coleções através dos desenhos registrados em suas páginas.



Reprodução de páginas da cartilha – Pedaços do Tempo.

A proposta educacional indicava que este trabalho só deveria ser concluído na interação com o bloco de atividades, composto por folhas destacáveis, com os mesmos

desenhos da cartilha. Cada folha remete a um conceito apresentado no filme e/ou nas poesias. O que se objetivava era estimular as crianças a levarem as folhas para sua casa ou comunidade e exercitarem sua curiosidade, buscando aprender com pais, avós, professores e através de outras fontes de conhecimento, como livros e dicionários. As poesias também incentivam a relação da criança com o bloco de atividades, através da apresentação de suas próprias experiências.

Com esses movimentos, o kit anuncia que a construção do conhecimento educacional é uma elaboração conjunta, feita na relação com o outro e em diferentes espaços. Podemos flagrar esta máxima em uma das cenas do filme, quando a sala de aula é representada vazia e ouvem-se as vozes das crianças brincando no recreio. Este jogo estimula a desconstrução de imagens cristalizadas ou de associações imediatas (tais como sala de aula/aprendizagem) e estimula a reflexão sobre cultura, educação e espaços de conhecimento.

A concepção de aprendizagem, bem como do papel exercido pelos sujeitos no processo educativo já estavam expressos na primeira atividade de Museu-Escola, no Museu da Inconfidência, noticiada pelo Boletim do SPHAN: ou seja, na peça teatral *Bárbara Louca, Marília Apaixonada.* As elaborações da peça foram conjuntas e contaram com a participação ativa das crianças. As crianças não receberam um roteiro pronto. Elas produziram e encenaram a peça, buscando conhecer a Inconfidência a partir de diferentes fontes.

Os textos produzidos pelas crianças, nos quais constam suas pesquisas e as falas elaboradas para os personagens, evidenciam a construção conjunta da peça. As pesquisas sobre a Inconfidência Mineira e sobre Vila Rica foram feitas a partir de entrevistas com pessoas da comunidade (pais, avós e outros), em diários de viajantes e em livros de literatura (poemas de Tomás Antônio Gonzaga e Cecília Meireles são reorganizados nas falas elaboradas pelas crianças).

Esta pesquisa resultou no que Bete Salgado definiu como "uma visão estritamente infantil da Inconfidência Mineira" [30] e, de fato, podemos perceber tal visão no entrecruzamento de tempos na história e, sobretudo, nas falas dos personagens: *"Será que*

[30] Comentário extraído de parte de um relatório enviado ao IPHAN-Pró-Memória. (mimeo)

estou vendo fantasmas? Quem sabe esta solidão está me deixando meio doido? De onde surgiu esta figura? (...)" (fala de Alvarenga Peixoto, referindo-se a Bené da Flauta[31])

Na análise do texto final da peça, é possível perceber a relação que os monitores do Museu-Escola procuraram estabelecer com as crianças, na confecção deste trabalho. Afirmar que a peça apresenta uma visão infantil da Inconfidência Mineira não exclui a participação de adultos, porque tal visão compõe-se na relação com outras, de outros sujeitos.

Quando analisamos os documentos da montagem da peça, esta questão fica mais clara. A metodologia empregada na construção do texto da peça era a seguinte: o grupo (monitores e crianças) ficava organizado em roda; iniciava-se a circulação de um papel em branco para que cada pessoa pudesse escrever nele a história da Inconfidência ou as falas das personagens. Cada pessoa tinha um tempo determinado de elaboração. Vencido este tempo, a folha era passada para o colega e ele deveria continuar o texto. Quando este primeiro texto já estava finalizado, os monitores auxiliavam as crianças na elaboração final das falas, corrigindo questões gramaticais.

Como foi um trabalho que levou meses para ser construído, os componentes do grupo conversavam com a comunidade sobre a Inconfidência Mineira e faziam pesquisas em fontes variadas (livros de história e literatura, museus, objetos de cultura material, etc). Assim, todos os dias, quando chegava a hora de escrever sua parte no texto, outras informações conseguidas nos diálogos e nas pesquisas eram trazidas para o texto.

Embora a Inconfidência Mineira tenha sido contada a partir do sofrimento de suas personagens femininas Bárbara Heliodora (esposa de Alvarenga Peixoto) e Maria Dorotéia de Seixas, a Marília de Dirceu, tal ruptura na forma predominante de abordar o movimento conviveu com algumas permanências culturais, nas quais a figura do herói é idealizada. É possível flagrar estas permanências na fala da personagem Fofoqueira, que compõe a peça: *"Essa tal de inconfidência só deu tristeza e dor de cabeça. O coitado do Tiradentes morreu pendurado numa corda porque quis libertar o Brasil de Portugal."*

Apesar das permanências flagradas, as ações do Museu-Escola incorporavam-se à educação das sensibilidades, movimentando os sentidos em outras direções: leituras de

[31] Filósofo das ruas, morador de Ouro Preto, contemporâneo das crianças que escreveram a peça.

poesias, entrevistas feitas à comunidades e pesquisas em fontes variadas permitiam rever o movimento de Inconfidência, ampliando perspectivas e questionando imagens cristalizadas, como a que nos remete apenas aos líderes do movimento: homens das elites brancas mineiras.

É necessário esclarecer que não analiso tal produção buscando uma revisão historiográfica que ainda estava em curso nos anos 1980, sobretudo considerando que, neste momento, os monitores e a coordenadora do Museu-Escola não eram historiadores. Refiro-me às permanências na idealização do movimento e de seus personagens, que ainda hoje se fazem presentes no imaginário coletivo. Este é, a meu ver, indício de educação de nossas sensibilidades em espaços não formais de ensino, tais como nas comemorações cívicas, nas propagandas, nos museus, nas obras de arte, dentre outros.

Quanto maior a gama de experiências vividas contempladas, maior as perspectivas de ampliação das visões do objeto. E esta proposta era iniciada a partir da composição do grupo de monitores, na qual se fazia exigência de haver homens e mulheres, negros e brancos e diferentes interesses, formações ou áreas de atuação.

Na imagem reproduzida a seguir visualizamos dois monitores trabalhando com crianças na Casa do Pilar, anexo do Museu da Inconfidência onde o Museu-Escola é sediado. Os monitores são Jorge dos Anjos, artista plástico e Nirce do Anjos, professora de Educação Infantil. Apesar de a documentação apresentar lacunas, foi possível reunir um bom número de pessoas que fizeram parte da equipe do Museu-Escola ao longo dos anos 1980: um músico estudante de Engenharia, Mário Barão; os estudantes de História, José Marcio Rosseti de Miranda, Suely Damasceno, Sônia Maria Fonseca, Patrícia Oliveira, Yacy Ara Froner e Solange Regina Buosi Cardinale; a estudante de Ensino Médio, na modalidade Magistério, Elizeth Aparecida Lima; as estudantes de Letras, Ana Roriz, Roselene dos Anjos, Norma Pachoal e Sueli Campos Paiva; o pedagogo e estudante de História, Rafael Magdalena; a contadora de história e professora de Literatura Maria Alice Miranda Walter e a atriz Isabel Corrêa de Sá.[32]

[32] De acordo com alguns documentos há um número bem maior de monitores que estiveram no projeto ao longo dos anos 1980, porque o período de atuação não era extenso, uma vez que os monitores estavam vinculados a contratos temporários e a contratação dependia da liberação de verbas das instituições ou

Equipe do Museu-Escola, anos 1980. Acervo pessoal de Elizabeth Salgado de Souza.

Para além dos limites do grupo, diferentes saberes e sujeitos eram trazidos para o Museu-Escola. Os monitores buscavam na comunidade parceria para a construção das atividades, sem discriminação.

Os "filósofos das ruas" [33] estão presentes em diversas produções deste projeto educativo, explicitando uma posição política do projeto: atentar para os marginalizados ou esquecidos, sem relegá-los à inferioridade, sem falar por eles. D. Olímpia Cota, mais conhecida como Sinhá Olímpia, foi personagem de várias produções do Museu-Escola,

programas financiadores. A coordenadora Elizabeth Salgado de Souza ingressou no corpo de funcionários públicos federais do IPHAN em 1984, três anos após o início das atividades de Museu-Escola no Museu da Inconfidência.

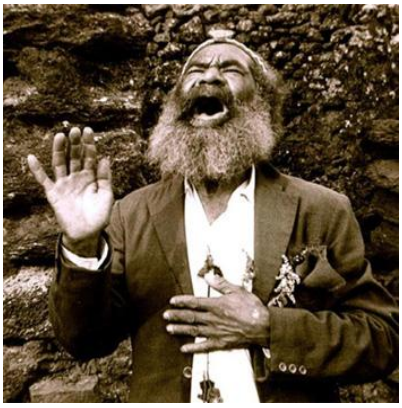
[33] Filósofo das ruas é uma expressão encontrada em artigos de Bete Salgado, fazendo referência a pessoas que viviam pelas ruas de Ouro Preto, tais como Sinhá Olympia, Bené da Flauta, João Pé de Rodo, dentre outros. Em alguns momentos também encontramos a designação "artista-louco", referindo-se a Bené da Flauta, que era escultor

assim como outros “filósofos das ruas”: João Pé-de-Rodo e Bené da Flauta, sempre com papéis de destaque, assim como as crianças e muitos outros sujeitos anônimos da cidade.

Os “filósofos de ruas” conquistaram várias pessoas e seu carisma ainda justifica homenagens póstumas. Sinhá Olímpia, talvez a mais conhecida destes, foi homenageada pela escola de samba carioca Estação Primeira de Mangueira, em 1990. O enredo a ela dedicado fora embalado pelo samba *Deu a Louca no Barroco*. Em 2006, ela foi tema do Festival de Inverno de Ouro Preto e Mariana e, constantemente, é possível ler referências a ela em textos sobre Ouro Preto.

Sinhá Olympia em Ouro Preto, s/d. Imagem do google imagens.

Do mesmo modo, Bené da Flauta e João Pé-de-Rodo, além de serem lembrados com carinho pelos moradores de Ouro Preto, continuam sendo homenageados. Bené da Flauta empresta seu nome a um luxuoso restaurante da cidade, enquanto João Pé-de-Rodo é figura inesquecível para os moradores da República Butantan, que no ano de 2010 rederam-lhe homenagens em *sites* e *blogs* de ex-alunos (como são chamados os antigos moradores das repúblicas estudantis da UFOP), por ocasião do centenário de seu nascimento.



Bené da Flauta, s/d. Imagem disponível em http://www.museudapessoa.net

João Pé de Rodo, s/d. Imagem disponível em joaotomate.zip.net

Contudo, estes não eram os únicos sujeitos vistos como marginalizados pelo Museu-Escola. Neste sentido, encontramos nas Atas uma relação educador-educando que buscava, através do diálogo, transgredir a hierarquização dos saberes; no material pedagógico as relações inter-geracionais aproximando os saberes de crianças e de idosos; na literatura infanto-juvenil o reconhecimento das culturas indígenas na constituição das culturas locais e nos textos da coordenação do projeto ou nas produções das crianças, os populares e seus saberes (re)criando as culturas, como veremos a seguir.

IV.2: "Só se preserva aquilo que fez ou faz sentido para a coletividade"

No poema *Cultura,* trabalhado na seqüência do poema *Identidade*, na cartilha que compõe o Kit Pedaços do Tempo, encontramos alguns aspectos da cultura que foram destacados na confecção deste material pedagógico:

> *"Batatinha frita um, dois, três*
> *Atirei o pau no gato-to*
> *mas o gato-to rouba-bandeira*
> *Dona Chica-ca parte queijo*
> *pêra, uva ou maça?*
> *Mamãe da rua joga finquinho*
> *e eu brinco de rolimã.*

Me belisca no pique esconde?
A linda rosa juvenil passa anel
E se essa rua fosse minha
eu mandava ladrilhar
com pedrinhas de brilhante
para roller, patins e skate
fazerem acrobacias no ar."

As cantigas de roda, assim como outras brincadeiras populares parecem colocar o conceito de cultura do Museu-Escola distante de uma instituição marcada pela valorização de pedra e cal, heróis e passado, pois focaliza manifestações culturais criadas e recriadas, sobretudo, por crianças, no espaço das ruas. O desenrolar dos versos é acompanhado da recriação de brincadeiras de rua, ou seja, estas são re-significadas na relação com o presente.

O conceito de cultura esboçado no Kit Pedaços do Tempo e criticado pelo IPHAN é indício das leituras dos patrimônios culturais empreendida pelo Museu-Escola, que produz uma ação a contrapelo da realizada até então em Ouro Preto, lugar que serviu de palco para a construção de uma imagem elitizada da cultura nacional, em grande parte das vezes apagando culturas e memórias plurais e procurando minimizar a autonomia dos sujeitos na relação com o patrimônio que eles contribuíram para edificar.

No entanto, o próprio conceito, novamente empregado no singular, expressa tensões inerentes à constituição de um projeto que objetiva romper com sensibilidades já instituídas. O Kit Pedaços do Tempo e o Museu-Escola estimulavam o respeito à diversidade e à pluralidade, mas a palavra empregada no título do poema não contribuiu para tal objetivo. Desta forma, poderíamos até nos perguntar por qual motivo o IPHAN criticou o conceito de cultura presente no Kit: ele seria *equivocado* por focalizar as culturas populares ou por abrir brechas à interpretação da cultura como algo homogêneo?

A análise de outras fontes me permite esboçar uma hipótese para esta questão.

O tema musical do filme que compõe o Kit Pedaços do Tempo é a cantiga de roda Ciranda-Cirandinha. No entanto, ela não é cantada por crianças; é cantada à capela, em ritmo erudito, como música sacra. E, de acordo com Bete Salgado, tal artifício fora utilizado para responder à crítica do IPHAN. Ao colocar uma cantiga popular ao lado de

peças sacras atribuídas ao artista Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, as autoras procuraram endossar a presença popular na constituição da(s) cultura(s) nacional(is).

Algumas vezes, interpretei essa ação como separação das culturas popular e erudita em dois blocos monolíticos. No entanto, após focalizar o Museu-Escola em seu momento de produção, isto é, como uma construção historicamente datada, consigo ter outras percepções e visualizar aspectos da documentação não percebidos anteriormente.

De fato, o Kit Pedaços do Tempo deu ênfase às manifestações populares; o que ocorreu, sem dúvida, em função do momento político vivido tanto pelos sujeitos do Museu-Escola, como por brasileiros outros. Se os grupos sócio-cultural-político-econômicos marginalizados estavam em luta pelo reconhecimento de seus direitos, inclusive de suas memórias e culturas, esta luta, também, era vivida pelo Museu-Escola e seus sujeitos posicionaram-se a favor de tais grupos. Este posicionamento, às vezes, tende a uma polarização. No entanto, em outras fontes, a polarização é atenuada.

No livro de literatura infantil *Os Olhos do Marét*, escrito por Bete Salgado em 1997 e dedicado às crianças do Museu-Escola, o Acervo do Museu da Inconfidência é apresentado a partir da narração da visita de Luíza, uma menina negra, e Berém, um índio. Luíza é *puri* e Berém é *Marét*, uma entidade do universo mítico dos Botocudos "*que habitam o céu e tomam a forma de índio quando vêm ajudar outras pessoas*." (SOUZA, 1997: 55). Ao longo da história, um reconhece o outro como indígena e ambos identificam vestígios dentro do acervo do Museu que remetem às suas culturas, como os olhos amendoados de Santa Bárbara, que "*fez Luíza se lembrar de sua mãe e pensar se não seria um traço indígena*".(Idem: 26)

Desta forma, sujeitos históricos marginalizados são retomados em uma perspectiva diferente da que lhes fora reservada na exposição museográfica daquele acervo, na qual a participação dos negros na história local foi definida a partir de uma ótica das elites dominantes e, portanto, aqueles foram representados pelos instrumentos de trabalho, tortura e coerção. Quanto aos indígenas, na década de 1990 ainda não havia referência explicita a eles no acervo do Museu.

O livro focalizado rompe com estas representações, ou com a ausência delas, apresentando uma história na qual a menina negra freqüenta museu, enquanto o índio está

sempre dentro dele, ainda que escondido, esperando que alguém o veja e queira com ele dialogar.

Esta forma de ver o acervo do Museu da Inconfidência provoca uma ruptura na concepção daquele espaço museológico enquanto lugar de memórias das elites. O Museu-Escola buscava desconstruir esta concepção, estimulando uma releitura do acervo.

Quando se buscava a identificação de diferentes traços culturais nos objetos do acervo, esta proposta estava sendo colocada em prática, conforme esboçado no livro *Os Olhos do Maret*. E, também, quando buscava alargar a dimensão dos bens culturais que compõem o acervo do Museu, isto é, não focando apenas o sentido de relíquias pessoais atribuídos a alguns objetos, ligadas à memória de um ou outro personagem, mas como bens da cultura material, elaboradas numa dada temporalidade e espacialidade, na relação com as práticas culturais vigentes:

> *"o acervo era visto sim, mas ele era visto como produção de cultura humana; produção de cultura humana. Então se o acervo era uma produção humana do modo de ver, sentir, existir e fazer daquele que produziu aquilo, então pra nós a importância não era só o relógio pertenceu a Tiradentes mas era o relógio enquanto ele mesmo."*(Bete Salgado em entrevista a mim concedida, em agosto de 2009, p.9, parte 2)

Neste sentido, tanto o acervo do Museu da Inconfidência quanto a cidade de Ouro Preto foram concebidos como representativos de uma dimensão social mais ampla. As disputas políticas estão presentes nestes espaços sociais, conferindo a alguns grupos maior visibilidade do que a outros. Nossas sensibilidades também são educadas para percebermos a presença de uns em detrimento da presença de outros. Contudo, é uma coletividade mais ampla que constrói as histórias daquela cidade. É por se reconhecer neste espaço social mais amplo que a coletividade lhe atribui sentidos e o preserva como patrimônio.

IV.3: "Andando na cidade" e "aprende-se em qualquer situação de vida":

Em 2006, Bete Salgado foi convidada a participar da mesa redonda "Educação e Patrimônio", no seminário *O Patrimônio Imaterial: impactos e desafios_* no qual estive presente . O evento foi organizado pela curadoria de patrimônio do Festival de Inverno de Ouro Preto e Mariana. As palestras e debates ocorreram no dia 11 de julho e compunham a mesa: Kátia Bogéia (IPHAN-Maranhão); Bete Salgado (USP); Patrícia Reis (Programa Monumenta) e Ana de Grammont (UFBa), sendo esta última a mediadora.

Aquele Festival tinha como tema "Festas e Manifestações Populares" e fazia uma homenagem a Sinhá Olympia. Após cumprimentar os presentes, Bete Salgado lançou mão de um chapéu e de um cajado adornados com flores de papel e fitas coloridas. Enquanto se caracterizava como Sinhá Olympia, abria sua fala com as palavras da homenageada: *"Lá vai Ouro Preto embora, todos bebem, ninguém chora!"* O texto narrado foi tecido de maneira a entrelaçar experiências vividas por Bete Salgado em sua prática educativa em Ouro Preto e pesquisas relativas à cidade e às memórias, objetos de estudo aos quais ela se dedica desde a década de 1970 até os dias atuais.

À medida que ela falava, os ouvintes rememoravam os saberes, os fazeres, os sujeitos, os momentos, os espaços e as experiências narrados naquela apresentação. Não lentamente, a emoção tomava conta da sala, os repórteres colocavam seus microfones e gravadores próximos da palestrante e chegou um assistente da organização do Festival, dizendo-lhe discretamente: *"você está sendo transmitida, ao vivo, pela Rádio Ouro Preto."*

À saída, as pessoas tomadas pela emoção de um reencontro abordavam-na, parabenizando-a e comentando as rememorações desencadeadas pela apresentação. A maioria do público presente era composta por moradores de Ouro Preto, muitos dos quais foram ex-alunos do Museu-Escola e, portanto, faziam referências a ele.

Pouco tempo depois, em 2007, a Revista da Academia Mineira de Letras publicou o artigo *Saberes e Fazeres do Patrimônio Imaterial de Ouro Preto*, de autoria de Bete Salgado. Nele, eu reconhecia a palestra proferida naquela ocasião e tomava conhecimento dos caminhos percorridos por aquela fala.

O texto do artigo datava de um período anterior à sua publicação. Ele fora redigido em 1994, quando Bete Salgado era aluna do programa de Pós-Graduação em História, na UnB, em nível de Mestrado. Naquele momento, o texto fora apresentado como trabalho de conclusão de curso à disciplina "História e Imaginário", conforme a própria autora declara em nota de rodapé na Revista da AML.

Intitulada *A História Salgada: imagem de índio. Palavra de europeu*, sua dissertação de Mestrado analisava a imagem do índio brasileiro no discurso europeu, através de relatos dos viajantes nos séculos XVI e XVII. Na análise, problematizava a memória construída sobre os indígenas e seus usos, quer seja na classificação dos mesmos como amigos ou inimigos, quer seja na justificativa para as relações que os europeus estabeleciam com aqueles. Assim como o sal, ora a memória dos índios se prestava à preservação, ora à destruição. A dissertação foi defendida na área de concentração História Política do Brasil e orientada pela professora Dra. Maria Eurydice de Barros Ribeiro.

Tal dissertação dava continuidade a estudos iniciados na Graduação em História, pela UFOP, desde 1984. No estudo monográfico de bacharelado _ Aldeamentos Indígenas na Zona da Mata Mineira e Vale do Rio Doce: presídios de Abre Campo, Cuieté e Peçanha _, Bete Salgado havia se dedicado à temática dos indígenas. Temática que aparece em documentos do Museu-Escola, como o livro *Os Olhos do Maret*.

Ao ler o texto na íntegra, eu começava a compreender melhor a reação das pessoas que assistiram à palestra. O que eu presenciei naquela tarde de debates foi um encontro de experiências vividas, do qual afloravam questões caras à população de Ouro Preto. Para os sujeitos do Museu-Escola, uma retomada de reflexões.

A cidade monumento, bem cultural da humanidade, suas transformações para receber o título da UNESCO e as decorrências da intensificação da atividade turística ainda estão *na ordem do dia* no cotidiano dos moradores de Ouro Preto.

No artigo *Saberes e Fazeres do Patrimônio Imaterial de Ouro Preto*, Bete Salgado se propunha a andar pela cidade, um convite feito aos seus moradores há trinta anos:

> *...compreender a cidade enquanto (con)texto, ler a rua, decifrar seus códigos e posturas.(...)adentrar a ruas estreitas desta cidade secular para encontrar o homem contemporâneo que nela habita e juntos nos perdermos nos becos sem saída, em busca da memória inserida no cotidiano, no aqui e agora do presente*. (SOUZA, 2007:99)

O ponto de partida da viagem foi a imagem congelada da Praça Tiradentes, cartão postal de Ouro Preto, para denunciar a memória que ela encerra. Tanto aqui quanto na História Salgada, flagra-se a memória concebida como construção cujos usos se prestam a fins determinados. Neste caso, o que se buscava evidenciar é que esta visão prevalecente da cidade contribui para o distanciamento, o desfacelamento das relações tempo-espaço-sujeitos. A imagem torna-se, então, de acordo com Walter Benjamin, uma fantasmagoria.

Seguindo uma metodologia benjaminiana, como ela mesma afirma, Bete Salgado aponta a necessidade de ir ao passado para compreender a cidade do presente e olhar o presente para compreender o passado. Neste movimento, traz à tona as várias cidades que Ouro Preto encerra, convivendo em um campo de tensões. Estas múltiplas cidades, coexistindo no tempo e no espaço, eram o ponto de partida para o trabalho dos monitores e crianças do Museu-Escola, conforme pode ser apreendido em trechos dos documentos seguintes:

> *Exploraríamos a cidade objetivando a reinterpretação da relação homem-natureza-arte e história. Buscaríamos o cotidiano para compreendermos a dimensão do homem e seus afazeres, o homem e sua história através dos objetos que produz e da sua relação com eles: o homem conta sua história.* (SOUZA, 1982:11)

Andar pela cidade era uma forma de conhecê-la, conhecer seu entorno, desfrutar de seus costumes, passear por suas histórias e conhecer a si mesmo dentro desta cidade.

Nos planejamentos de atividades, nos registros das Atas e nas falas dos entrevistados entramos em contato com essa proposta metodológica.

No Conteúdo Programático das Atividades do primeiro semestre de 1985 há uma seqüência de ações pela cidade. As crianças deveriam entrar em contato com o Centro Cívico Escolar da Escola Estadual Marília de Dirceu, visitariam o Museu da Inconfidência (a cada visita uma sala seria explorada) e a casa da atriz Domitila do Amaral, apresentariam uma peça teatral em um centro comunitário, caminhariam pelas ruas do centro histórico e dramatizariam uma peça na Praça Tiradentes.

Basicamente, os temas do Museu-Escola eram a cidade de Ouro Preto, tanto sua história quanto seu cotidiano (sem deixar de lado a questão ambiental) e o Museu da Inconfidência: seu acervo e suas temáticas. Todas as atividades, por sua vez, eram interligadas por linguagens artísticas, tais como o teatro (sobretudo), as artes plásticas, a música, o folclore.

Naquele ano de 1985, os seguintes sub-temas foram contemplados: festas juninas; portas e janelas da cidade; queimadas e preservação da natureza. Em setembro, o sub-tema seria "*o que é que Ouro Preto tem?*", referindo-se a uma das poesias de Cecília Meireles. A proposta seria partir de uma tela em branco, apenas com o título da poesia, para buscar as respostas.

Em todos esses movimentos haveria passeios pelas ruas da cidade, por suas histórias e por seu cotidiano, re-significando o passado e o presente, brincando em adros de igrejas, conversando com pessoas da comunidade e aprendendo.

Em muitos outros documentos, em qualquer período, o andar pela cidade dialogando com diferentes temporalidades está presente, evidenciando uma característica marcante do projeto, capaz de modificar o olhar dos próprios monitores sobre a cidade onde viviam:

> *Nesse sentido a gente tem que ressaltar que eu vejo* [que] *o Museu-Escola tem uma participação muito grande na comunidade, mesmo que a comunidade nem perceba direito o Museu-Escola; e pra cidade também, porque trabalha-se a cidade como um monumento e como o lugar onde você vive com os problemas que circundam essa cidade e a importância dessa cidade num olhar que a cada dia que você sai você vê algo diferente; que você não tinha percebido*

> *ainda.* (Elizeth Aparecida Lima, em entrevista a mim concedida em abril de 2005, p.22)

Um detalhe que se deve ressaltar é que andar pela cidade não significava ficar apenas no núcleo urbano. Ouro Preto é um dos maiores municípios de Minas Gerais e possui muitos distritos. Assim, quando crianças e monitores do Museu-Escola saíam pela cidade, visitavam também o seu entorno:

> *Nós íamos nas zonas rurais fazendo um levantamento junto com a EMATER do que se tinha das festas, das festividades, das colheitas da plantação, eu cheguei a visitar alguns distritos,conhecer alguns distritos que eu não conhecia. Eu fui em Amarantina na época que Amarantina era o distrito em que mais se plantava alho na região, em Minas Gerais (...)e eu conheci outros lugares.Santa Rita, fazendo esse trabalho de levantamento, é outro ponto de referência também junto desse trabalho com a EMATER, que foi feito. Foi iniciado e a gente não prosseguiu por questão de verba; não deu prosseguimento, mas houve atividades ligadas ao meio rural.* (Elizeth aparecida Lima, em entrevista a mim concedia em abril de 2005, p.26)

O distrito de Santa Rita é o maior produtor de artesanato em pedra-sabão de Ouro Preto. Mas não havia visitas apenas aos distritos economicamente mais promissores. Porque o que se buscava nessas visitas era trabalhar a integração entre núcleo urbano e zona rural. Assim, os sujeitos do Museu-Escola estavam atentos ao calendário de festividades dos distritos para aprender sobre a relação homem-natureza-cultura. Esses três elementos estavam interligados pelo Museu-Escola no que Bete Salgado afirma, em todas as entrevistas, ser o tripé do pensamento que eles queriam desenvolver. Para ela, a cultura deveria ser compreendida como uma elaboração humana na relação com suas necessidades e possibilidades articuladas também à natureza.

Assim, a goiabada cascão, tão famosa e produzida pela comunidade de São Bartolomeu, existe por uma necessidade econômica e técnica (compotas e doces conservam as frutas) e só é possível porque a terra é própria para o cultivo de goiabeiras.

Esta parece ser uma interpretação muito obvia daquele pensamento. Mas, seria tão obvio assim para crianças que crescem fechadas em suas casas, consumindo produtos vindos embalados do supermercado?

Além disso, a causa do pensamento por eles defendido encontrava-se também nas suas preocupações relativas ao cuidado com o patrimônio natural. Os anos 1990 intensificaram debates sobre efeito estufa, chuvas ácidas, energia nuclear e muitos outros temas relativos a problemas climáticos, desastres naturais e responsabilidade ambiental. Mas o incentivo a ações educativas com vistas a contribuir com a preservação do meio ambiente natural já se fazia presente nos anos 1980, com a implantação da Política Nacional do Meio Ambiente, através da Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981.

> *...as atividades do Museu Escola já começava antes, a preparação já era antes. Eu não sei quanto aos outros monitores, mas eu já me preparava aqui na porta, pois tinha aquela meninada toda pra levar e eles se encontravam aqui, ali; (...) E eles iam se aglomerando e quando estavam prontos eu saía com a meninada (...)então eu ia a pé com os meninos, descendo o morro do Gambá. Porque a escola já começava aqui na porta, já começava falando que tinha que ir no passeio, que tinha que ir escutando, que não podia ir correndo, e se comesse alguma coisa não podia jogar nada no chão, a gente saía com um monte de mexericas, frutas de um modo geral, e um saco de plástico; e a gente ia chupando as mexericas e colocando as cascas no saco plástico. No Museu Escola é que nós jogamos as cascas no lixo, a gente já vinha tratando dessas questões ambientais a um tempão e vinha falando com eles sobre o Pico do Itacolomy, dos nomes das ruas que estávamos descendo. Por que Lagoa do Gambá? A gente via o Morro da Forca; por que Morro da Forca? E ia só costurando a história no meio do caminho, as crianças não viam que estavam caminhando a distância daqui ate lá no Pilar; a gente ia na maior farra!* (Elizeth Aparecida Lima, em entrevista a mim concedia, em abril de 2005, p.31)[34]

Hoje, há, por outro lado, uma inquietação crescente por parte dos órgãos de preservação dos bens culturais quanto aos desastres provocados por problemas ambientais.

[34] Elizeth concedeu-me esta entrevista em sua residência, no bairro Bauxita, em Ouro Preto.

Mais especificamente no estado de Minas Gerais, por exemplo, existe uma grande preocupação com Os Doze Profetas, conjunto de esculturas de Aleijadinho, cujas peças estão dispostas no adro do Santuário de Bom Jesus de Matozinhos, em Congonhas do Campo. Ele é considerado uma obra-prima do artista barroco e tem sofrido danos causados pelas chuvas ácidas.

No caso do Museu-Escola, a proposta era deixar claro que o homem deve preservar o seu potencial e meio de criação, ou seja, ele deve respeitar a natureza para continuar criando a partir dela. Em outras falas, o tripé aparece composto pela expressão *homem-comunidade-cultura*, como já fora ressaltado em capítulos anteriores, mas o sentido permanece o mesmo: o homem não produz sozinho, nem isolado de outros homens, nem isolado da natureza.

Acredito que a defesa desse pensamento seja uma característica essencial do Museu-Escola, porque desloca, completamente, a preservação do bem cultural de uma perspectiva de continuísmo, resgate ou estática. O bem cultural se preserva no fluxo da vida em comunidade, então, ele se reinventa de acordo com as possibilidades de cada período da história.

Essa visão do bem cultural em sua dinâmica estava presente na concepção de museu apresentada pelos participantes do Museu-Escola e que era contrária à sua interpretação como "um simples repositório de peças":

> *O Museu ele é dinâmico, ele é vivo, ele está ali pulsando informações e história o tempo todo, e você pode trabalhar a história da cidade através dele ele pode ser um referencial dentro da história. Ele pode estar no meio, pode estar no final, e que não é uma igreja como muita gente identifica, e* [ele] *tem uma função e tem um objetivo.* (Elizeth Aparecida Lima, em entrevista a mim concedida em abril de 2005, p. 25)

Desta forma, as atividades não prescindiam de visitas ao Museu da Inconfidência e a outros museus quando se fala em "andando na cidade", pois a arte, a técnica, a história, enfim, o que os museus "guardam", participa da vida da comunidade, ontem e hoje.

É curioso observar, mais uma vez, fios de perspectivas culturais combatidas pelos sujeitos do Museu-Escola, presentes em suas falas. Embora o conceito de museu seja re-signifcado, de modo a possibilitar a percepção de uma construção coletiva, no tempo e no espaço, o de história ainda é apresentado no singular (tanto neste trecho quanto no anterior), evidenciando a permanência de visões de mundo marcadas pela racionalidade técnica-instrumental, na qual o passado se apresenta como objeto perfeitamente cognoscível e, portanto, a verdade é revelada a partir da pesquisa científica. Ora, e as demais verdades? E as incompletudes? E as outras histórias e sujeitos não contemplados pela tradição historiográfica positivista?

Na perspectiva museológica presente na fala de Elizeth Aparecida Lima, a visita a museus está relacionada ao momento presente, tanto quanto ao passado. O cotidiano da cidade, ou das cidades de Ouro Preto, era trabalhado nos museus, a partir das ações educativas. Exemplo dessa ação foi a elaboração do projeto O Museu Vai à Fábrica, A Fábrica Vai ao Museu, desenvolvido pelo Museu-Escola, em 1991 e que, segundo relatos orais, foi motivado por uma greve promovida por operários da fábrica de alumínio, naquele mesmo ano.

Em outros projetos é possível verificar preocupação semelhante, de relacionar diferentes temporalidades.

Na primeira produção do Museu-Escola, a peça teatral *Bárbara Louca, Marília Apaixonada*, as cidades de Ouro Preto se entrecruzam, no tempo e no espaço. No cenário da peça e nas falas das personagens, passado e presente se encontram, fazendo coexistir no espaço dos Inconfidentes as chaminés de uma fábrica de alumínio (ALCAN), a Sedição de 1720 e o Morro da Queimada[35]. Assim como surgem outros sujeitos, tais como a fofoqueira e o tropeiro, dialogando com Marília ou falando da Bárbara, que aqui não são apenas Maria Dorotéia de Seixas e Bárbara Heliodora; eram a apaixonada Marília de Dirceu e a

[35] A região de Vila Rica foi palco de diversos conflitos e motins durante o Período Colonial. A Sedição de Vila Rica, ocorrida em 1720, foi severamente reprimida pelo governo da Capitania de Minas. Felipe dos Santos, um dos líderes do movimento, foi morto com requintes de crueldade e a região onde os revoltosos residiam foi incendiada, matando várias pessoas. Por este motivo, tal região passou a ser conhecida como Morro da Queimada.

enlouquecida Bárbara, abandonada pelo marido degredado, conforme o imaginário popular as consagrou.[36]

Se diferentes tempos convivem no espaço da cidade, o mesmo se pode afirmar para os saberes. Assim, os saberes e fazeres são concebidos como elos entre as diversas cidades e reinventam as práticas culturais:

> *... as comadres de república benzem contra o mal olhado, tratam com ervas os pés-inchados (...) Estacionado no passeio dos 'lados da escola de Minas', onde antes paravam os tropeiros, o doceiro de São Bartolomeu oferece marmelada, goiabada, e doce de laranja em barra (...) E do outro lado do morro do Cachorro, Saramenha – cerâmica ancestral e a fábrica de alumínio – poluindo rios e matas, ao mesmo tempo em que financia projetos de preservação de bens culturais.* (SOUZA, 2007:103-104)

Apesar da descrição minuciosa dos encantos da cidade, no artigo Saberes e Fazeres do Patrimônio Imaterial de Ouro Preto Bete Salgado denuncia a especulação dos bens patrimoniais naquela cidade, transformados em mercadoria e aponta para a concepção de patrimônio com a qual foi constituído o Museu-escola:

> *O bem patrimonial ainda não é visto como bem coletivo. Passou a ser um bem-de-consumo, garantindo* status. *E os moradores de Ouro Preto são convidados a se retirarem da sua habitação, condenados a procurar outro lugar às sombras, sub-utilizando os porões das edificações, ou construindo desordenadamente na periferia.* (SOUZA, 2007: 103)

Esta situação denunciada em 2007 começa a acentuar-se na década de 1980, quando o Museu-Escola inicia suas atividades. Na leitura das Atas é possível perceber uma paisagem urbana diferente da que encontramos hoje, em Ouro Preto. Atualmente há maior acesso aos bairros periféricos e maior circulação de pessoas entre bairros e centro histórico; mas não seria exagero dizer que até mesmo andar pela cidade é mais difícil, em função da grande quantidade de automóveis que percorrem as ruas, conforme expresso nas palavras

[36] Ver a este respeito GÓES, Carlos. **Histórias da Terra Mineira**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001.

da Heloísa Cristiane Ferreira, historiadora e técnica em turismo, que participava do Museu-Escola quando era criança:

> *(...) o bairro em si mudou muito, cresceu muito, muitas pessoas, tá muito maior. A relação mesmo entre as pessoas é diferente. E como eu estou vivendo lá há quase 30 anos, a gente conhece a maioria das pessoas, né? Mas a gente já observa que tem muitas pessoas que são novatas, lá. E isso tudo provocou assim, trânsito muito maior, as crianças não brincam na rua mais (entendeu?) como era antes.* (Heloísa Cristiane Ferreira, em entrevista a mim concedia em agosto de 2009, p.5)

À denúncia da especulação dos bens patrimoniais, segue-se a crítica a uma história de Ouro Preto. Bete Salgado aproxima o momento atual do ano de 1693, quando da descoberta das Minas, e finaliza seu texto colocando em evidência a relação das dimensões visível e invisível, nas memórias da cidade:

> *E a pedra símbolo e síntese da cidade que se inscreve no vale do Tripuí protegida dos ventos pela serra, do pico do Itacolomy, com os índios espreitam a chegada dos novos habitantes, já em fins dos 1693*! (Souza, 2007:105)

Ao lado de um símbolo visível identificador de Ouro Preto, que é o Pico do Itacolomy, os índios, "vencidos" de outrora (parafraseando Walter Benjamin em seu texto Teses sobre a filosofia da história, 1940), como símbolo do habitante expulso de seu próprio espaço. Símbolo daquele que se torna invisível após perder a guerra, o lugar, a memória e a história. Visão que nos estimula a pensarmos nas guerras ou nos vencidos da atualidade, ao passearmos pelas ruas desta cidade.

IV. 4: "Brincando se aprende:"

Em consonância com as contribuições das professoras que compunham a banca examinadora do Exame de Qualificação, optamos por dedicar um espaço, neste capítulo, ao detalhamento dos passos metodológicos seguidos pela equipe do Museu-Escola em suas

atividades, de modo a explicitar possibilidades dialogais com os profissionais que atuam na área de patrimônio na relação com a educação.

Em suma, a metodologia do Museu-Escola pode ser organizada a partir de quatro passos essenciais: descoberta do objeto; identificação da função do objeto; reinterpretação do objeto e, finalmente, reinvenção do objeto. Tais passos foram definidos pela própria coordenadora do Museu-Escola, em 1992, em referência aos trabalhos realizados na década de 1980.

Podemos partir do texto em questão para ir ao encontro desta metodologia nas demais fontes analisadas. No entanto, há ressalvas a serem feitas antes de iniciar esta empreitada.

O Museu-Escola, hoje, é definido como um projeto dentro da Área Pedagógica do Museu da Inconfidência; mas na década de 1980 era a própria Área, ou seja, agregava diversas atividades educativas. Tais atividades recebiam nomes específicos, mas não eram independentes, porque diferentes atividades eram o Museu-Escola. Até hoje, em entrevistas e artigos recentes (produzidos por funcionários do Museu da Inconfidência) a Área Pedagógica e o Museu-Escola se fundem em um sentido único. No entanto, em *folders* de divulgação das atividades educativas do Museu, o Museu-Escola é apresentado como uma das atividades da Área, assim como Arqueologia do Afeto, Girassol, Ludomuseu, Museu de Idéias e Inconfidências.[37]

Além disso, no período recortado para análise o projeto estava em formação e uma de suas propostas era não criar modelos de atuação, exatamente para não inibir novas idéias.

No entanto, em todos os documentos analisados, desde aqueles produzidos em 1981 até nos textos e entrevistas recentes, uma metodologia é assumida como pilar das atividades e engloba as demais máximas.

Todos os caminhos comentados anteriormente passam pela máxima *Brincando se aprende*: o aprendizado conjunto de monitores e crianças; o diálogo com diferentes

[37] Ver: MOURÃO, Rui. O museu-escola. **Jornal O Inconfidente,** Ouro Preto, n. 101, agosto de 2004. p.3; refiro-me ao panfleto de divulgação da Área Pedagógica distribuído no ano de 2005.

sujeitos e saberes, o entrecruzamento de temporalidades, a preocupação com os bens culturais e naturais, a curiosidade, etc. Porque esse era o fio condutor das atividades.

Através das brincadeiras monitores e crianças (ou jovens, adultos e idosos) deveriam perceber _numa linguagem thompsoniana_ que o objeto existe na relação com o sujeito, que, por sua vez, percebe-se como tal na relação com o objeto.

Delinearei a seguir uma síntese dessa proposta, porque a documentação permite-me afirmar que esta era a metodologia do Museu-Escola. As rememorações apresentam-na claramente definida e os demais documentos, tais como Atas e documentos da década de 1980, apresentam-na em construção.

Quando entrava um novo membro na equipe ou quando algum voluntário ia participar das atividades, tal metodologia era discutida com ele. Ao longo do tempo esta enriqueceu-se com as contribuições dos monitores que passaram pelo Museu-Escola[38], mas, desde 1981, os seus elementos já se encontravam definidos.

IV.4.1: Descobrindo o objeto:

> *A descoberta do objeto implica em perguntar-se: Quem sou? Como sou? Por que somos? É o instante de identificação do EU com o MUNDO que ME cerca.* (SOUZA, 1992:4)

De acordo com as entrevistas, cada ciclo de atividades do Museu-Escola durava três meses, no mínimo. A primeira experiência educativa de Museu-Escola desenvolvida no Museu da Inconfidência teve duração de sete meses, iniciando-se em 15 de janeiro de 1981 e concluindo-se em 11 de julho, conforme o Boletim do SPHAN/Pró-Memória, n.13. Nos registros de Ata e nos planejamentos as propostas eram feitas para o semestre ou para o ano.

Esse aparente desencontro de informações permite concluir que o projeto desenvolvia-se em um processo longo, mesmo porque, cada ciclo era composto por muitas

[38] Afirmo apenas que a metodologia foi enriquecida porque não há registros de outras mudanças na década de 1980, período que analiso. Em registros da Ata de 1998, na página 15, há uma passagem que dá indícios de outras mudanças. Em uma frase, destacada com um círculo, lê-se: "Não esquecer – Brincando se aprende".

atividades: oficinas de literatura e artes plásticas, passeios pela cidade e região, Ruas de Lazer (projetos temáticos realizados em bairros), visitas a museus, montagem de peças teatrais, organização de festas juninas, desfiles de carnaval, etc. Tudo costurado com muitas pesquisas, feitas tanto pelos monitores quanto pelas crianças.

No ano de 1981, as crianças visitaram associações e entidades artísticas, estudaram sobre a arquitetura do Museu, interagiram com seu acervo, brincaram em seus espaços, confeccionaram fantoches, desenharam, dançaram, escreveram e até puderam compor a peça teatral *Bárbara Louca, Marília Apaixonada*. Atividades que permaneceram no quadro de ações do Museu-Escola em todo o período analisado.

Quando as crianças chegavam à Casa do Pilar, para iniciarem as atividades de Museu-Escola, era comum seguir um ritual de apresentação, no qual elas se identificavam. Os bonecos das peças de teatro foram muito utilizados para estimular este momento, pois elas poderiam manuseá-los e, através deles, expressarem-se.

> *...o lema do Museu Escola era brincando se aprende e a gente realmente, a gente brincava o tempo todo, a gente tava brincando o exercício do encontro ali, a acolhida, a chegada das crianças à roda que se fazia, a brincadeira dos nomes, o contato que se tinha um com o outro, o toque, o gesto, era tudo preparatório para o trabalho que se ia desenvolver durante o dia, durante a semana mas, principalmente, era aquela busca do indivíduo mesmo do indivíduo permitir se conhecer e conhecer o outro.* (Elizeth Aparecida Lima, em entrevista a mim concedida em abril 2005, p.2)

> *...o primeiro contato era sempre de saber o nome. Então tinha uma brincadeira pra saber o nome, pra decorar o nome do outro, pra saber uma característica, ou observação; a gente fazia muito exercício de observação. Brincando de observar o colega, na verdade, a gente transformava o coleguinha num objeto. Observando o colega, as suas formas físicas, já estávamos preparando a criança pra olhar qualquer tipo de objeto, o que deveria ou poderia estar observando.* (Idem, p.31)

Um exemplo dessas brincadeiras está na atividade Viagem à Lua, desenvolvida em 04 maio de 1987, em Mariana, conforme registrado em Ata:

> *O monitor fez a proposta: "Vamos viajar à lua. Eu vou levar...E você?"*
> *Então perguntava o nome de cada um individualmente e relacionava a primeira letra do nome (com) do elemento do grupo com a coisa a ser levada. Aquele que conseguia relacionar o objeto (pessoa) com a primeira letra de seu nome poderia levá-lo, do contrário não.* (Ata de registro de atividades da Casa Setecentista de Mariana, 1987, p.05)

Os monitores eram também estimulados por brincadeiras, pois segundo Bete Salgado, ela deixava sobre a mesa de trabalho objetos que despertariam a curiosidade dos monitores, antes de iniciar as reuniões de planejamento. Rafael Magdalena e Elizeth Aparecida Lima também recordam as dinâmicas feitas com eles e com as crianças, para que se sentissem desinibidos e atraídos pelos assuntos.

Para Elizeth, as brincadeiras eram estímulo para que ela voltasse no dia seguinte, pois ficava curiosa para saber o que descobriria da próxima vez, para conhecer-se e conhecer o outro:

> *...se você buscava se conhecer enquanto ser humano as outras coisas também, de uma certa forma iam te inquietar a descoberta, certamente o fazer do ser humano, o criar do ser humano, as idéias, o pensamento, de uma pessoa de um indivíduo e também essa pessoa no coletivo de um povo do grupo, de um grupo maior.* (Elizeth Aparecida Lima, em entrevista a mim concedida em abril de 2005, p.8)

Heloísa Cristiane Ferreira ressaltou em sua entrevista que era divertido participar do Museu-Escola, em oposição às aulas de História que tinha na escola, pois estas eram vistas como monótonas.

Essas lembranças explicitam alguns objetivos do Museu-Escola, como o de tornar prazeroso o ato de aprender e o desejo de não hierarquizar o saber:

> *Dentro deste processo não se distingue o mestre do aprendiz. Consideramos que o saber não é acabado assim como a realidade não é estática. Portanto, o processo-educação se dá ao nível do intercâmbio e da troca de experiências, reinterpretação de valores*

> *e da modificação das atitudes comportamentais.* (Excerto de texto escrito por Elizabeth Salgado de Souza, intitulado *Brincando se aprende a contar e escrever histórias*, apresentado no III Ciclo de Estudos do ICHS-UFOP, em 1986 - mimeo)

Outras vezes, a brincadeira era um convite às crianças. As atividades chamadas Ruas de Recreio foram planejadas para divulgar e, portanto, atrair crianças para o Museu-Escola:

> *Aí as ruas de recreio já começaram a ser planejadas, às vezes elas eram temáticas, às vezes eram só recreação mesmo, com o objetivo só de recrear mas sempre buscando assim:o que acontece nesse bairro? Que atividades acontecem nesse bairro? Que brincadeiras se faz nesse bairro? Qual é a história desse bairro?Então se eu estou no bairro Santa Efigênia eu vou chamar atenção pra história da igreja de Santa Efigênia, pra criação do bairro: por que o nome*?[Quem são] *As pessoas mais antigas? (*Elizeth Aparecida Lima, em entrevista a mim concedida em abril de 2005, p.13)

No entanto, a brincadeira não era uma ferramenta de estímulo, apenas. Era a própria base na qual se assentava a proposta de trabalho.

Em 15 de agosto de 1986, em reunião realizada entre monitores e coordenadora, a seguinte passagem foi registrada na Ata:

> *Com o objetivo de esclarecer o processo-aprendizagem 'brincando se aprende' utilizado pelo M/E, os monitores relataram as brincadeiras por eles listadas para, presumivelmente, serem utilizadas nas atividades das oficinas.*
> *As brincadeiras foram analisadas uma a uma quanto a sua função, a sua lógica, os seus princípios e os seus objetivos e descobrimos que seu emprego dependerá do cunho da atividade: se pretendemos exercitar a audição, o tato, a atenção, a percepção, o raciocínio, a capacidade de inferência, a expressão, enfim, a comunicação, a brincadeira deverá corresponder a estes objetivos.* (Ata de registro de atividades da Casa Setecentista do Pilar, 1986, fl. 12)

Podemos flagrar nesta passagem um traço marcante da concepção de educação com a qual o Museu-Escola trabalhava. Aqui a criança é vista numa dimensão ampla de sujeito, capaz de empregar diversos sentidos na relação com o mundo que a cerca, e não apenas a razão. A criança focalizada é capaz de aprender por vias e sensibilidades outras. Se pensarmos na forma como nossas sensibilidades são educadas com os avanços da modernidade capitalista, ou seja, no quanto a visão é estimulada em detrimento de outros sentidos, percebemos que esta imagem de educação dialoga com uma educação das sensibilidades mais ampla, potencializando a promoção de rupturas no interior deste mesmo processo.

Neste sentido, o fato de a metodologia de trabalho optar pela brincadeira como meio de promover a aprendizagem é também uma ruptura em relação às práticas escolares dominantes, pois as brincadeiras eram focalizadas como possibilidades das crianças criarem e recriarem o mundo. As brincadeiras, de fato, têm a potencialidade de serem cenários de autonomia das crianças em relação às experiências perceptivas do mundo adulto, porque, segundo Benjamin, a grande regra que rege as brincadeiras não é o "fazer como se", mas o "fazer sempre de novo." (BENJAMIN, 1994: 253) Nesse movimento, as crianças descobrem outros objetos no mesmo objeto.

E, como na perspectiva de educação do Museu-Escola o ensino-aprendizagem se faz numa relação de troca, a descoberta do objeto não é o momento de encontro de respostas, é o momento da elaboração de perguntas. Elas só seriam respondidas no contato com o outro_ mais inteiro _, quer seja sujeito ou objeto. A necessidade de investigação era produto da curiosidade despertada. E muitas pessoas eram envolvidas no processo.

IV.4.2: Pesquisando a função do objeto:

> *A função do objeto tem que ser investigada: O que é? Para que serve? Como usufruir? O exercício, agora, é o da interação do EU com o MUNDO das COISAS.* (SOUZA, 1992:5)

O cotidiano de atividades dos monitores contava com várias horas semanais dedicadas a pesquisa, leitura de textos das áreas de história, educação, museologia, bem como de temas correntes, tais como Educação Patrimonial. Acompanhando os registros de atividades, pelas Atas, percebo que boa parte do tempo de trabalho dos monitores era dedicada à sua formação, sendo dois dias destinados aos estudos, dois dias às atividades com crianças e um dia para planejamento.

As leituras a serem feitas eram indicadas pela coordenadora e pelos monitores, que colaboravam trazendo textos de suas áreas de atuação. Nas entrevistas os ex-monitores afirmam que essa prática permitia a eles ver o objeto por vários ângulos, uma vez que eram diversificados os cursos ou áreas de interesses, aos quais cada um se dedicava.

O interesse das crianças também estava presente na escolha dos temas a serem estudados pelos monitores. Para prepararem uma atividade, eles deveriam ler sobre o tema ou bairro escolhido, levantar informações junto à comunidade, elaborar o planejamento e colocá-lo em ação entre eles mesmos, para, depois, desenvolvê-lo com as crianças. O processo inicial levava à quebra de convicções prévias e permitia aos monitores não se colocarem como portadores de um conhecimento que deveria ser transmitido às crianças. A postura de aprender ensinando deveria ser seguida por todo o grupo e envolver a comunidade.

> *Com quem eu posso contar para realizar essa atividade desde associações, agremiações, até identificar pessoas no bairro, certo? Então, isso significava o quê? Que a ação educativa ela tinha por obrigação que envolver todas as pessoas que ocupavam aquele espaço. Então se era o adro da igreja do Rosário, tinha desde o padre, ao comerciante, o chofer de táxi, que tem o ponto de táxi. Então, todo mundo era envolvido; de que forma? Uma das ações era as crianças, os adolescentes irem até essas pessoas e dizerem: oh, nós vamos desenvolver tal atividade, eu quero saber por que o senhor é alfaiate, por que o senhor é chofer de táxi; tem armazém de secos e molhados? Por que que a senhora faz doce pra fora? Por que o senhor é sapateiro? Por que a senhora toca piano? Mas como se identificava isso? Observando. Antes de perguntar a gente passava dois, três dias observando: Como era a rua, quem passava pela rua, quais eram as ações, então, esse era o objetivo*

> *educacional.* (Bete Salgado, em entrevista a mim concedida em julho de 2005, p. 06)

Depois de observar o objeto e procurar informações junto à comunidade, as crianças partiam para a pesquisa em outras fontes: livros, revistas, museus, dicionários, bibliotecas e até arquivos históricos:

Foto tirada pela equipe do Museu-Escola na década de 1980, em visita ao Arquivo Setecentista da Casa do Pilar. Acervo pessoal de Elizabeth Salgado de Souza.

Quando visitavam um arquivo histórico, as crianças não iam, necessariamente, para manusear e ler os documentos, embora os relatos orais apontarem tal possibilidade. Nessas visitas elas podiam perceber o que é um arquivo histórico, qual é a sua função e por que a sua manutenção é importante para a busca de respostas.

Movimento semelhante ocorre em visitas aos museus.

> *...o trabalho dos monitores fazendo visita orientada, eles buscam trabalhar (...) o papel do museu dentro da sociedade, que é diferente quando o guia entra. O guia ele entra mostrando que aquela ali é a sala do Manoel Ataíde, aquela sala ali é a sala do Aleijadinho, aquela assim,não é? E a idéia que se tem do trabalho*

> *dos monitores fazendo visita orientada não seria essa; era articular como grupo e seriam grupos menores pra fazer um trabalho mais centrado, de que a pessoa entra no museu pra conhecer a história do prédio sim, entender porque aquele prédio foi feito, qual é a função daquele prédio, por que virou museu, por que se tem museu, qual é a finalidade do museu, entender essa expressão: Ouro Preto museu vivo. Por que a gente fala que nossa cidade é museu vivo? Qual é o sentido? Que sentido é esse de identidade, de patrimônio, de conservação, de preservação, o sentido dessas palavras. Então a pessoa entra de um jeito e sai de outro. Com uma outra visão.* (Elizeth Aparecida Lima, em entrevista a mim concedida em abril de 2005, p.6)

Assim, no processo de busca de respostas outras dúvidas vão surgindo e estimulando a investigação de outros objetos. Por isso um tema levava a outro, e o ciclo de atividades nunca seria fechado completamente.

Além do contato com a comunidade, o levantamento bibliográfico e a seleção de textos para serem lidos nas atividades com as crianças eram feitos por um grupo interdisciplinar, o que conferia ao objeto uma pluralidade de visões:

> *(...) e a partir daí a gente também ia trocando as informações com as pessoas do grupo que não eram da mesma área; e era de propósito que Bete fazia isso. Então, como você vê esse assunto que nós vamos ver com a criança, ou o aspecto da engenharia por exemplo?Então vamos ver o Museu sob o aspecto da engenharia ou nós vamos ver o museu sob o aspecto da literatura, da música vamos ver o museu no aspecto construtivo. Aí a busca de explorar todas as pessoas que eram componentes do Museu-Escola, do que eles poderiam estar oferecendo, qual a bagagem que tinha, o conhecimento que tinha e qual a relação desses conhecimentos. O que tinha a ver a engenharia com a literatura, matemática a ver com música; e perceber que isso é uma coisa que compõe a outra, está dentro da outra; e que o meu conhecimento pode se aliar ao seu, pode favorecer o seu e que o seu pode favorecer o meu (...).* (Elizeth Aparecida Lima, em entrevista a mim concedida em abril de 2005, p. 17)

A investigação da função do objeto requer, então, perceber que o conhecimento não é produzido isoladamente, que outras pessoas devem ser envolvidas no processo e que diferentes sujeitos e objetos estão relacionados, tecendo uma teia de saberes.

IV.4.3: Reinterpretando o objeto:

> *É hora de indagar: Qual é a realidade? E tomar consciência do EU DENTRO DO MUNDO.* (SOUZA, 1992:5)

De acordo com o Boletim número 13, do SPHAN, na visão do Museu-Escola o Museu da Inconfidência deveria ser compreendido como "uma instituição viva e dinâmica, na qual a população infantil encontra apoio e estímulo para a criatividade." (SPHAN, 1981:12) Seu acervo seria um elo entre os sujeitos em diferentes tempos.

Nesse documento estava expressa a ação de reinterpretação do objeto, favorecida pela ação anterior, que ampliava a compreensão do mesmo. A reinterpretação é a atribuição de novos sentidos:

> *Em fevereiro, tiveram início as visitas ao Museu da Inconfidência, de modo a orientar os alunos para a arquitetura do palácio e para a variedade de seu rico acervo. No interior do Museu, pela manhã, quando o local se acha fechado à visitação turística, as crianças puderam ali desenhar e trabalhar mais intensamente, voltando depois, juntamente com os demais visitantes, para mostrar-lhes o seu trabalho.* (SPHAN, 1981:12)[39]

Como pode ser percebido, o Museu da Inconfidência foi reinterpretado, uma vez, que as crianças que o visitaram _ portanto descobriram-no e interpretaram sua função _ estabeleceram ainda outra relação com seu espaço. Ele foi, literalmente, transformado em espaço de criação, como objetivava o Museu-Escola. O sujeito do Museu-Escola assumia, assim, outra função dentro da realidade, pois o expectador tornou-se autor de exposição.[40]

[39] O Boletim não faz referência à autoria deste texto sobre o Museu-Escola.

[40] Quando me refiro ao expectador não quero passar uma imagem pejorativa do termo, ou levar a esta interpretação. Quero ressaltar que o sujeito do Museu-Escola não ficou nessa dimensão, ele assumiu também, a dimensão de autor.

Todo este trabalho conduzia aqueles que dele participavam a se valorizarem dentro de sua realidade. Além de admirar, compreender e defender a obra de Aleijadinho, por exemplo, a necessidade era despertar a convicção de que "o meu fazer, o meu poder de criação, o que eu faço está inserido na história do lugar." (Elizeth Aparecida Lima em entrevista a mim concedida em abril de 2005, p. 07)

Nesta etapa, a arte aparece como linguagem para expressar as descobertas e para comunicar a experiência vivida:

> *(...)sem a convivência não se tem preservação de coisa alguma: Nem da memória, nem da história. É muito importante porque as pessoas tinham muita dificuldade de compreender que nós não estávamos utilizando o teatro, a literatura, a música nem a história enquanto ciência ou enquanto arte, nos utilizávamos das artes plásticas, da música da literatura, da escultura, da dança para que as pessoas soubessem que o ser humano necessita se comunicar de alguma forma.* (Bete Salgado em entrevista a mim concedia em julho de 2005 p.07)

Com as peças de teatro montadas pelas crianças ao longo do processo, elas voltavam para a cidade, levando um retorno para a comunidade, orgulhosas com o que produziram na relação com tantos outros sujeitos e objetos:

Foto da equipe do Museu-Escola, 1981. Acervo pessoal de Elizabeth Salgado de Souza.

A reinterpretação do objeto permitia aos participantes do Museu-Escola perceberem-se em relação ao objeto como agentes transformadores da realidade, o que potencializava o início da próxima etapa.

IV.4.4: Reinventando o objeto:

> *É o momento- síntese de transformação da realidade. Qual é o papel que EU QUERO desempenhar? É o momento exato de exercitar o EU SUJEITO que tem papéis dentro da MINHA HISTÓRIA de vida, estabelecendo o elo entre passado e presente, projetando o futuro.* (SOUZA, 1992:6)

O trabalho pautado no diálogo, na arte e nas brincadeiras era organizado para permitir às crianças se perceberem como sujeitos da história. Desta forma, as crianças poderiam ter outra relação com o bem cultural, na qual não exerceriam o papel de condôminos, mas de sujeitos ativos.

As crianças eram "convidada(s) a recriar a realidade, valorizando sua experiência humana, sua fantasia, abrindo-lhe(s) uma nova dimensão do homem e do mundo." (SOUZA, 1986:40) Nesse movimento, o Museu-Escola contagiava outras pessoas, que se envolviam no processo de reinvenção, inclusive de suas próprias possibilidades, conforme vemos no relato de Elizeth, sobre as Ruas de Recreio e na foto que indica a presença de outros públicos no Museu-Escola, porque a reinvenção do objeto é também a reinvenção do sujeito:

> *E a gente via de 8 a 80 participando do Museu- Escola. As mães participavam de uma certa forma vendo seus filhos brincando e, de repente, você via a mãe no meio da tinta também, você via mãe sentada com a criançada fazendo e se ia fazer uma roda, você deparava com pessoas de mais idade, deparava com a mãe que levou o outro pequenininho arrastado pela mão porque ela quer participar mas tem um filho pequenininho e aí ela leva o outro também, e você via aquela roda imensa e não era só de criança,* [era] *da comunidade de maneira geral.* (Elizeth Aparecida Lima, em entrevista a mim concedida em abril de 2005, p.13)

Foto tirada pela equipe do Museu-Escola, anos 1990. Acervo pessoal de Elizabeth Salgado de Souza.

Outra dimensão da reinvenção seria a de tomada de consciência em relação à responsabilidade do sujeito diante da realidade, percebendo que suas ações interferem no coletivo. Aquela ação narrada por Elizeth Aparecida Lima, quando levava as crianças para a Casa do Pilar e ia debatendo questões ambientais, poderia ser interpretada como um momento de reinvenção do objeto. Mas esta carece de um detalhe: foram as crianças que chegaram àquela conclusão? Porque é isso que justifica a necessidade de um processo longo de trabalho: a reinvenção é o momento-síntese, no qual as conclusões são construídas pelo grupo ou por cada um, no percurso transcorrido.

Por vezes, tal momento não se efetivava na conclusão do trabalho, porque é uma ação que exige amadurecimento e cada um tem o seu ritmo de crescimento. Alguns frutos daquelas sementes são colhidos apenas no futuro.

Presenciei duas situações que, neste momento trago à tona, com o objetivo de focalizar esta etapa de reinvenção do objeto.

Em 2009, após realizar uma entrevista com Bete Salgado, nós duas saímos em direção ao seu carro, estacionado do outro lado da rua. Passou por nós um jovem sem camisa, andando rapidamente. De repente, ele olhou para trás, ensaiou continuar o seu

caminho e resolveu voltar. Ele parou, vestiu a camisa, andou em nossa direção, parou diante de nós e perguntou para Bete Salgado:

_ A senhora é professora?

_ Sim, sou... você foi meu aluno?

_ Fui!! Eu fui seu aluno no Museu-Escola! Eu dei muito trabalho!

_ Ah, sim! Eu me lembro de você! E, então, o que você faz? Ainda mora aqui?

_ Moro. Agora eu sou artista! Posso te dar um abraço?

Abraçaram-se e ele ensaiou novamente ir embora, voltou-se para nós e completou: _ A senhora é um anjo!

A felicidade daquele ex-participante do Museu-Escola tornou-se mais clara para mim quando Bete Salgado relembrou o quanto ele tinha problemas sociais e familiares e ficou completa quando eu vi, estampada no semblante dela, a satisfação por saber que ele havia se tornado um artista!

Em outro momento, um ex-participante das atividades de Museu-Escola realizadas em Mariana-MG abordou Bete Salgado, quando saíamos de uma padaria desta cidade vizinha de Ouro Preto, e disse:

_ Oi, Bete! Lembra de mim?

_ Sim, você era aquele menino que fez um lindo desenho da Casa Setecentista, que ficou exposto lá por muito tempo, né?!

_É. Esses dias eu me lembrei do Museu-Escola, porque fui levar o projeto de construção da minha casa no IPHAN e a diretora me disse: “engraçado, geralmente a gente tem que pedir o projeto, porque as pessoas iniciam as obras e não vêm aqui. Mas você trouxe antes.” Eu disse pra ela: mas eu fui aluno do Museu-Escola.

Essas situações monadológicas contribuíram para que eu compreendesse a extensão do trabalho educativo do Museu-Escola. Mas o processo de reinvenção não se limitava às crianças. Ele ainda compreendia os monitores e a extensão do próprio projeto.

A percepção de diferentes sentidos atribuídos ao objeto, ao longo da história por diferentes sujeitos, era uma forma de perceber que o objeto pode ser reinventado. Mas, essa etapa exigia mais do isso, pois seria necessário projetar o futuro. O que melhor evidencia esse momento da metodologia é a reinvenção de si mesmo, ou seja, a reinvenção do sujeito na relação com o objeto. E, muitas vezes, o objeto é o próprio Museu-Escola.

Para a reinvenção do objeto era fundamental o processo de avaliação, pois através dele os sujeitos e o projeto poderiam sem modificados.

De acordo com os relatos orais, a avaliação do Museu-Escola era feita pelo grupo:

> *A avaliação no Museu Escola acontecia sistematicamente. Após todas as atividades, se reuniam os monitores e verificavam o que foi feito, como foi feito, o que acertou, o que errou, o que faltou,* [o] *que não deu certo no planejamento. E a gente tinha que fazer também relatórios periódicos e um relatório final que teria de ser enviado pro IPHAN Pró-Memória. Todo final de contrato a gente tinha que mandar esse relatório. Então as avaliações eram feitas assim, através de relatórios, através de depoimentos.* [Havia] *o próprio depoimento das crianças, após as atividades. Quando a gente terminava, a gente perguntava às crianças o que elas gostaram que elas não gostaram, o que elas mudariam, se tivesse de mudar, havia sempre um fechamento das atividades com as crianças.* (Elizeth Aparecida Lima, em entrevista a mim concedida em abril de 2005, p.26-27)

Nos relatos das Atas, freqüentemente há passagens nas quais o planejamento era modificado em função da avaliação das crianças, que não precisava de expressão verbal ou escrita. Algumas vezes, quando era registrado o planejamento de uma atividade, os monitores faziam referência à postura corporal ou ao desânimo das crianças, que denunciava a não aceitação de uma proposta anterior. Então, uma nova dinâmica era colocada em prática.

No entanto, aparece com maior freqüência nas atividades o registro de negociações:

> *Depois de jogarmos Senha e Damas, uma das crianças propôs que jogássemos queimada no quintal. Propusemos, então, a atividade do dia, ou seja, a leitura do livro Conversa de Corpo, de Priscila Freire. Para sabermos a preferência da maioria do grupo, votamos as duas propostas: os meninos preferiram ouvir a história primeiro para depois jogar bola.* (Ata 1986, dia 28 de outubro, fl. 37)

Periodicamente há indicação da realização de atividades específicas de avaliação do Museu-Escola. Possuo poucos registros que possam mostrar estas avaliações sob o ponto de vista da própria criança, gentilmente cedidos por Bete Salgado. No entanto, estes escritos são reveladores das expectativas das crianças em relação ao projeto:

> *Eu acho tudo muito bom, gosto também muito de vim ao curso para aprender a desenha a escrever e tambem de conhecer amigos como Mario, Suely, Jorge, Cleria.*
> *Também muitos colegas para gente conversar, contar estórias.*
> *[parte rabiscada] Acho que os meninos não vem porque as mães deles não deixam eles virem ao curso.*
> *Gosto muito dos professores [parte rabiscada] eu queria que fosse [parte rabiscada] sem barulho sem bagunça porque com muito barulho a gente não houve nada, porque é muito importante o curso para a gente aprender a fazer muitas coisas como nós fizemos aqui eu gostei muito de ter feito muitas coisas boas.*
> *'Rosilene Ferreira Guimarães'*
> *Ouro Preto, 12 de maîo de 1982*

> *eu acho que é porque não tem hora certa para começar. e também não estamos saindo para fazer dezenho.*
> *Nós temos que Sair mais para fazer dezenhos porque ficar só aqui dentro não da.*
> *Eu gosto de fazer tiatro mais nem todo dia. (sem identificação)*

Os monitores avaliavam suas ações e o projeto. Aliás, o motivo de haver registro cotidiano das atividades em Atas era, também, proporcionar a auto-avaliação. Porque enquanto o ocorrido era relatado, era, também, avaliado:

> *Os monitores assumiram uma atitude paternalista e não se integraram com o grupo, agindo como meros distribuidores do*

> *material e das atividades.* (Registro de atividades realizadas em Mariana, no dia 04/05/1987, Ata de 1987, fl. 06)
>
> *a) Estamos nos esquecendo da noção de grupo.Quando dizemos que não estamos a fim de brincar, isto não significa que não possamos viabilizar as brincadeiras. (...) Afinal, essa postura de 'não estar a fim' remete à concepção de mestre e aprendiz: o aprendiz só faz alguma coisa quando o mestre quer.*
> *b) (...) Estamos nos esquecendo da noção de grupo: grupo somos nós, as crianças e os adolescentes. Com 4 ou 5 crianças já dá para brincarmos e realizarmos o planejamento.*
> *(...)*
> *e) Estamos nos esquecendo de observar o grupo e propondo demais. Quando estamos brincando com as crianças é a hora de sondarmos o grupo para que depois possamos planejar. Está faltando a conversa informal que leva à descoberta das expectativas do pessoal e a partir de cada um individualmente e do grupo como um todo.*
> (Registro de atividades realizadas em Ouro Preto, no dia 01/10/1986, Ata de 1986, fl. 28)
>
> *Iniciamos a oficina com uma discussão a respeito do andamento dos trabalhos realizados até hoje e pedimos ao pessoal que fizessem sua avaliação e desse sugestões para os próximos encontros.* (Registro de atividades realizadas em Ouro Preto, no dia 25/06/1986, Ata de 1986, fl. 4)

Esse processo de auto-crítica fecha um ciclo de atividades e prepara o próximo. E, note-se, diferentemente do que ocorre nas escolas, não é a criança que é avaliada; é o processo. Portanto, mais uma vez é percebido o desejo de distanciamento das práticas escolares dominantes, tão criticadas pelos sujeitos do Museu-Escola.

É cotejando a imagem de escola, elaborada tanto pelas crianças quanto pelos monitores e evidenciada nesses documentos, que finalizarei este capítulo.

Se percorrermos novamente os excertos de documentos apresentados até agora, veremos que a escola foi vista como espaço de não prazer, de hierarquização de saberes, de limitação da criatividade, de monotonia, de ordem... enfim, foi bastante criticada.

Mas essas características do modelo escolar dominante parecem já haver impregnado as ações dos sujeitos; o que se revela, principalmente nas falas das crianças,

quando identificam aprendizado com uma organização racionalizadora do tempo e do comportamento das pessoas. Não seria a escola o modelo por elas almejado, quando criticaram no Museu-Escola a falta de horário definido para começar as atividades e o barulho?

Por outro lado, os monitores esforçam-se por romper com o modelo escolar de socialização. E seu empenho é grande; ao ponto de causar sofrimento, quando percebem que cometeram algum "deslize". Veja-se, especificamente, na frase "Os monitores assumiram uma atitude paternalista e não se integraram com o grupo, agindo como meros distribuidores do material e das atividades", o quão latente é a necessidade de agir como grupo, numa relação de ensino-aprendizagem mútua, ou seja, não ser aquele que domina o conhecimento e o transmite ao outro.

No livro *Edward P. Thompson: história e formação*, escrito por Liane Maria Bertucci, Luciano Mendes de Faria Filho e Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, os autores analisam as contribuições do pensamento do historiador inglês para as pesquisas na área de História da Educação. No segundo capítulo, intitulado *Experiência e Cultura em Thompson: contribuições para uma história social da escolarização*, são apresentadas possibilidades de investigar a história escolar, operando com conceitos e métodos thompsonianos.

Nesse sentido, o processo de escolarização, ou seja, "a transição de sociedades não escolarizadas para sociedades plenamente escolarizadas" é vista na relação com outros processos de educação:

> *Se entendermos que a escola, ao se estruturar como instituição e, no momento mesmo de sua lenta institucionalização, não age em um vazio cultural, mas numa situação de grande densidade cultural na qual as pessoas são produzidas e reconhecidas como sujeitos* na *e* da *cultura, ou seja, que nossas sociedades, antes mesmo da escola produziram também modos de significar e reconhecer as pessoas educadas (da)naquelas sociedades, é preciso reconhecer, então, que o projeto educativo posto em ação* na *e* pela *escola entra em tensão com processos educativos já existentes*. (BERTUCCI; FARIA FILHO E OLIVEIRA, 2010:46-47)

Acompanhando tal raciocínio, o processo educativo do Museu-Escola pode ser lido na tensão com o processo dominante de escolarização. No entanto, se pensarmos como Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), para quem o processo de escolarização avançou ex-muros escolares e assumiu uma forma hegemônica, identificada como Forma Escolar, é em relação a esta forma de socialização que devemos ler as resistências empreendidas pelo Museu-Escola.

Para os autores do texto *Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar*:

> *O modo escolar de socialização pode ser dito como dominante não somente porque a forma escolar está largamente difundida nas diversas instâncias socializadoras, mas também (e estes dois aspectos estão associados) porque a relação com a infância que ele implica, o tipo de práticas socializadoras que ele supõe, são os únicos a serem considerados como legítimos.* (VINCENT; LAHIRE E THIN, 2001:42)

Continuando sua explanação os autores afirmam que as relações entre adultos e crianças, em quaisquer espaços, são fundamentadas na forma escolar, pois os adultos "transformam cada instante em um instante de educação." E note-se a acepção de educação que aparece na seqüência da frase: "...uma atividade cuja finalidade é formá-las, formar seus corpos, formar seus conhecimentos, formar sua moral..., sendo que todos esses aspectos são indissociáveis." (Idem, 2001:43)

A educação é, sob esta ótica, uma ação de ampliada atuação na vida da criança, pois age sobre o corpo e a mente. Ela é percebida, também, como ação verticalizada, ou seja, como movimento de imposição de cima para baixo, do adulto para a criança.

Acredito que este seja o ponto de maior divergência entre a forma escolar (e a acepção de educação apresentada pelos autores focalizados) e o Museu-Escola, pois nesse último, embora a educação seja concebida como ação de ampla atuação na vida da criança, o movimento educativo não se dá através de ações verticalizadas; a criança é vista como sujeito e como tal, é co-autora de sua educação.

Os caminhos metodológicos trilhados pelo Museu-Escola buscaram promover rupturas na forma escolar de socialização, sobretudo porque a visão de educação era outra.

A educação não foi vista como ação de adestramento de corpos e mentes, mas como relação de troca entre sujeitos, portadores de racionalidades e sensibilidades, que os colocam não apenas como receptores culturais, mas também como (re)criadores de culturas. Ainda que seus esforços sejam pequenos movimentos a contrapelo das tendências, são movimentos expressivos, capazes de potencializar a re-significação do outro e de si mesmo.

V: Capítulo 4- Diálogos com o(s) outro(s): a construção dos sentidos:

O Museu-Escola foi se constituindo enquanto projeto educativo ao longo da década de 1980 no diálogo com o outro.

Em capítulos anteriores mencionei algumas pessoas que compõem as trajetórias de vida da ex-coordenadora do projeto, que são, muitas vezes, suas interlocutoras. Neste movimento detive-me nas experiências vividas de outros sujeitos do Museu-Escola, as quais colaboraram com a constituição do projeto. Neste capítulo focalizarei os diálogos do Museu-Escola com outras instituições. Mesmo quando a documentação exige que se faça referência a uma pessoa no singular, é ao Museu-Escola _ enquanto grupo _ que estarei me referindo, pois compreendo que dentro deste projeto as individualidades devem ser relativizadas, uma vez que ele se constituiu coletivamente.

Na primeira parte do texto, focalizarei os diálogos do Museu-Escola com a escola e com o Museu da Inconfidência, enquanto na segunda, enfocarei o diálogo com demais instituições dentro e fora do Brasil. Esta divisão não implica, de maneira alguma, em estabelecimento de momentos dicotomizados de aprendizagem e, depois, de divulgação do que fora aprendido, pois, em todos os diálogos, em ambos os momentos aprendia-se e ensinava-se.

V.1: Tensões e convergências:

V.1.1: Diálogos com a Escola:

A escola foi, certamente, a instituição da qual o Museu-Escola mais procurou se afastar. E, foi ao mesmo tempo, aquela com a qual mais dialogou.

O Museu-Escola procurava distanciar-se de um modelo escolar de socialização, lido nesta pesquisa como forma escolar, através da crítica constante aos elementos constitutivos de tal modelo ou forma. Em todos os documentos produzidos pelos monitores

aparecem indícios de seus anseios por romperem com experiências escolares, algumas delas já fortemente assimiladas por aquelas pessoas.

> *Então era proibidíssimo, e aí era discussão mesmo, nós não podíamos escolher. Aquele papo que escola tinha: o menino mais bonitinho, a menina mais branquinha, não! Não tinha disso. (...) Tanto que na montagem de Bárbara Louca e Marília Apaixonada todas as crianças participam, todos os professores participam e não tem distinção.* (Bete Salgado, em entrevista a mim concedida em julho de 2005, p.07)

> *E outra coisa, não podia chamar a gente nem de tia, nem de professora nem de coisa alguma. Que não era escola. Então ele chamava a gente pelo nome mesmo Bete, Sueli... não tinha esse papo de D. Bete, sabe? Eu questionava muito esse respeito imposto. Agora, era exigido respeito, mas era exigido respeito do grupo e é uma pena realmente os cadernos terem sumido, porque a gente tinha muita discussão sobre isso.* [41] *(Idem, p.13)*

Nesses documentos algumas práticas escolares são criticadas, tais como a hierarquização de saberes, o individualismo, as compartimentalizações, as dicotomias, os maniqueísmos, dentre outras. No entanto, é possível flagrar traços de permanência de uma dessas práticas na formação dos sujeitos. A fala da coordenadora, ao afirmar que havia "discussão mesmo", denuncia a resistência dos monitores a aceitarem a perspectiva por ela proposta. Tal resistência é indício de que, de alguma forma, as práticas escolares já haviam sido internalizadas por eles.

Contudo, se as questões levadas para a reunião geravam discussões, isto significa que elas eram debatidas. Então, é necessário que os debates e as resistências sejam lidos também como rupturas, pois eles mostram que, apesar de algumas práticas culturas já terem sido incorporadas, os sujeitos do Museu-Escola empreendiam esforços para romper com as mesmas. Nem a coordenadora fazia sua proposta se impor sem o consentimento do outro, nem os monitores aceitavam as propostas passivamente. De certa forma, as atitudes de ambas as partes colaboravam com os objetivos em pauta.

[41] Bete Salgado refere-se às Atas de Registro, quando menciona os cadernos.

Os relatos mostram que os debates eram tensos, muitas vezes criando um mal estar entre os membros do grupo. Nas entrevistas, em muitos momentos os monitores recordam estas situações, re-significando-as.

No registro da reunião de monitores realizada em 27/08/1986, na Casa do Pilar em Ouro Preto, há uma passagem que traz à tona tensões havidas no interior do grupo: "Cabe registrar que a presença da coordenadora ainda funciona como elemento autoritário, embora muitos de nós tenhamos claro que sua presença não tem esse caráter." (Ata de 1986, p.16)

Ao deparar-me com este fragmento, tão dissonante dos demais documentos (porque foca a figura da coordenadora, enquanto os outros se atêm às discussões), detive-me nele por um instante para pensar na relação que há entre ele e as rememorações.

Acredito que um viés de interpretação seja a dificuldade daquele grupo de monitores de distinguir autoridade e autoritarismo nas ações de uma pessoa que é a responsável direta pelo trabalho desenvolvido coletivamente. Por outro lado, se há fios de autoritarismo nas ações da coordenadora, até que ponto estes não seriam marcas de uma sensibilidade constituída, também, nas práticas escolares por ela combatidas?

Entre as crianças, a comparação do Museu-Escola com a escola era inevitável. Em um momento de avaliação do andamento dos trabalhos, os monitores registram em Ata as falas das crianças: "Eu estou aprendendo. Na escola a professora não tem paciência de ensinar." (Ata de 1986, p.05)

Em outra fala, podemos perceber que a criança começa a levar para a escola o que aprende no Museu-Escola: "Estou aprendendo várias técnicas que estou usando dentro da sala de aula." (Idem)

Tais ações foram freqüentes, levando alguns professores a procurar o Museu-Escola:

> *Essa criança começou também, de uma certa forma, a modificar o meio dela, a fazer de maneira diferente o que ela fazia antes, e isso começou a chamar a atenção nas escolas de que alguma coisa estava mudando e de que alguma coisa tinha de se mudar também. E o Museu Escola teve contato com as escolas, ele se abriu com as*

> *escolas também. Então houve momento em que a gente teve contato com os professores. Então aqueles professores que estiveram com a gente que fizeram atividades juntos, que participaram de cursos com Bete, eles voltaram pra sala de aula com uma outra maneira de trabalhar, de querer trabalhar.* (Elizeth Aparecida Lima, em entrevista a mim concedida em abril de 2005, p.20)

Os professores e outras pessoas da comunidade começam a se aproximaram-se do Museu-Escola para aprender ou para conhecer. Registra-se, com freqüência, na documentação, a presença de voluntários nas reuniões.

A procura dos professores foi motivada também pelas novas demandas postas pelas crianças:

> *...os professores é que viviam pedindo cursos, então a gente começa a dar cursos pros professores. Por quê? Porque os alunos começam a chegar dentro de sala de aula e começa a perguntar pros professores: mas por que eu tenho que fazer isso?Mas por que eu tenho que fazer aquilo? Então cria um impasse, aí a delegacia de Ensino começa me chamar também pra dar cursos pra mostrar como é que a gente trabalhava com o aluno, que relação era essa.* (Bete Salgado, em entrevista a mim concedida em julho de 2005,p.15)

Outras vezes, a relação com a escola foi ocasionada pela necessidade de atrair crianças para as atividades do Museu-Escola:

> *O número de crianças que têm vindo é bastante reduzido e, por causa disto, o trabalho não tem sido estimulante para o grupo. Sentimos a necessidade de voltarmos às escolas para uma nova propaganda do projeto.* (Registrado em Ata de 1986, fl. 35)

As atividades de divulgação eram feitas através de propaganda em rádios locais, cartazes e visitas às escolas. Na foto reproduzida abaixo, vê-se a imagem de Bete Salgado visitando uma instituição de Educação Básica de nível Fundamental, a Escola Municipal Isaura Mendes, no Bairro N. Sra da Piedade, em Ouro Preto. Quando visitava as escolas, a equipe do Museu-Escola falava sobre a história de Ouro Preto, apresentava o Museu-Escola e convidava as crianças para fazerem parte do projeto:

Autor desconhecido, s/d. Acervo pessoal de Elizabeth Salgado de Souza.

As aproximações com a escola ocorreram também através do trabalho dos monitores, pois muitos deles eram ou tornaram-se professores. As experiências vividas no Museu-Escola foram levadas por eles para o espaço escolar.

Uma das experiências mais marcantes estava diretamente na contramão da forma escolar de avaliação. Enquanto no Museu-Escola o alvo das avaliações era o projeto, como meio de aperfeiçoá-lo, na escola o que se avalia é o aluno. E esta avaliação escolar quantifica o conhecimento, isto é, atribui-se uma nota à resposta do aluno de acordo com a quantidade de erros/acertos verificados na perspectiva do professor. A avaliação escolar é, assim, uma das mais eloqüentes formas de hierarquização das relações entre os sujeitos.

A experiência de avaliação aprendida no Museu-Escola pôde ser incorporada à sala de aula e não trouxe prejuízos para o aprendizado das crianças, conforme exposto pela professora Elizeth Aparecida Lima:

> *Então o que a gente aprendia no Museu Escola, o que a gente fazia no Museu Escola, nós passamos a utilizar no cotidiano da sala de aula e perceber que dava certo porque o resultado era o mesmo. Você fazia uma atividade informal que não mensurava que nota, que não tinha a preocupação se era bonito, se era feio, nunca teve essa qualificação no trabalho da criança, nunca teve está muito*

> *bom, se está belo, se está bonito, estrelinhas, nunca teve isso; no Museu Escola não tem isso. E, ao mesmo tempo, você percebia que na sala de aula você não podia fazer esse mesmo tipo de atividade o mesmo tipo de passo, de planejamento e aí a gente começou a rever isso.* (Elizeth Aparecida Lima, em entrevista a mim concedida em abril de 2005, p.21)

Assim, o diálogo com a escola era feito em dois sentidos: através da negação de práticas escolares vistas como excludentes e castradoras, e pela aproximação com tal universo cultural, quer esta aproximação fosse por uma necessidade de atrair público, quer fosse por uma demanda das próprias escolas.

Contudo, a escola também se impõe ao Museu-Escola, visto que ela dita regras a serem seguidas. As atividades do Museu-Escola, por exemplo, deveriam ser elaboradas de acordo com o calendário escolar e adequar-se aos horários de aulas das crianças. Em carta redigida pela equipe do Museu-Escola, em janeiro de 1982, e enviada aos pais das crianças, foi necessário assegurar que as atividades do projeto não iriam atrapalhar o andamento das aulas em escolas onde as crianças estavam matriculadas: "Deste modo, esperamos contribuir para o bom andamento dos trabalhos escolares de seu filho que, como vêem, não será prejudicado."

Nesse documento, até a linguagem assume uma forma escolar, evidenciando a necessidade de o projeto adequar-se a uma forma de socialização já estabelecida. A fim de tornar evidente essa observação, reproduzirei parte do documento:

> *Ouro Preto, 01 de Janeiro de 1982*
> *Senhores Pais,*
> *Conforme é do seu conhecimento, seu filho está matriculado no PROJETO MUSEU/ESCOLA, uma promoção do Museu da Inconfidência e da Funarte. Este projeto tem por objetivo oferecer às crianças entre 09 e 15 anos, uma vivenciação maior da realidade que o cerca e mostrar-lhe a importância da História de nossa terra. O Museu da Inconfidência torna-se, portanto, peça fundamental nesta aprendizagem.*
> *Nós programamos atividades culturais e artísticas que serão desenvolvidas durante todo o ano letivo – de março a dezembro. Destas atividades constam: visitas ao Museu da Inconfidência e outros – iniciação musical – pesquisa de sons e audição de*

> *músicas; cantigas de roda e folclore local; Teatro e dramatização; Artes plásticas – pintura e desenho; Folclore.*
> *Como os senhores podem observar, esta programação virá auxiliar o seu filho a desempenhar o seu papel na Escola de 1º. Grau. Esta foi uma das preocupações que nós tivemos ao efetuarmos este programa. Todos nós, coordenador e monitores estamos empenhados na realização deste trabalho tendo como ponto principal a educação consciente e enriquecedora para a qual podemos contribuir na formação de seu filho.*
> *Queremos reforçar o quanto é importante a presença da criança nos dias determinados para funcionamento do Curso. Portanto, chamamos a atenção para o HORÁRIO que foi elaborado de acordo com o horário escolar. (...)*

A carta fora redigida em tom didático, apresentando de forma clara o trabalho a ser desenvolvido; utilizou-se de termos do cotidiano escolar, tais como *matriculado* e *ano letivo,* apresentou uma divisão de tarefas em tempos determinados e, em nenhum momento, desconsiderou o papel da escola na formação da criança. No conjunto da documentação, leio este documento como uma estratégia do Museu-Escola para conquistar credibilidade junto aos pais das crianças. O envio de uma carta em nome da instituição é algo normal e necessário, tratando-se de um trabalho com crianças, mas a forma como o projeto foi apresentado traz indícios da resistência da comunidade em aceitar um projeto recém implantado.

Em outros documentos, como as entrevistas, há comentários da resistência da comunidade em enviar seus filhos para as atividades, o que ocorria por uma série de motivos. Foram aventadas algumas hipóteses para esta resistência.

Há a hipótese de uma resistência ao novo dentro de uma sociedade tida como tradicionalista, como a sociedade mineira. No entanto, eu não teria a menor possibilidade de sustentar esta hipótese, visto que ela parte de uma imagem idealizada da sociedade mineira e não há documentos que possam comprovar qualquer análise neste sentido. Outra hipótese é de que as pessoas das classes sociais dominantes viam com maus olhos o Museu-Escola porque o conjunto de crianças que participava das atividades era, geralmente, de bairros afastados e menos favorecidos sob o ponto de vista econômico-sócio-cultural. Também não posso conferir tal hipótese, por não dispor de documentação para tal.

Contudo, é fato que havia resistências. E a documentação permite-me afirmar que a carta elaborada, além de ser uma estratégia de convencimento da população, é também um veículo cultural no qual estão expressas amálgamas de sensibilidades que constituíam a equipe do Museu-Escola. O uso de termos escolares tanto pode ser interpretado como uma necessidade de imprimir um tom de formalidade ao projeto – dentro de um universo de educação já conhecido e respeitado pelos pais –, quanto pode ser lido como indícios de permanências da forma escolar de se relacionar com outro.

Ainda na análise desta carta, quero voltar a uma característica fundamental do Museu-Escola, que é o trabalho com a arte como linguagem, pois aqui também há uma ruptura com a forma escolar de socialização, tão pautada na linguagem escrita enquanto instrumento de comunicação e dominação.

Inspirados pela leitura de textos de Walter Benjamin e de estudiosos da sua obra, podemos pensar nas possibilidades da arte como linguagem frente ao declínio da experiência na modernidade capitalista e perceber as potencialidades desta característica do Museu-Escola.

Nessa perspectiva, a arte como linguagem pode possibilitar rupturas, as quais Benjamin nomeou como politização da estética, um movimento a contrapelo da estetização da política.

De forma semelhante, a arte como linguagem, e esta última entendida sob a ótica benjaminiana, excede a função de comunicação utilitária. A linguagem para Benjamin, segundo alguns estudiosos[42], é a própria forma de ser no mundo. Assim, ela não é meio ou fim da expressão para o outro, ela é a própria expressão. Neste sentido, a arte como linguagem no Museu-Escola é a expressão dos sujeitos, em sua inteireza. Ser humano com seus sonhos, suas fragilidades, incompletudes. E no mundo moderno, dominado pelos automatismos, pelas reificações, a arte tem a potencialidade de desestabelecer sentidos, capazes de chocar tanto quanto as obras dadaístas, ou a seqüência imprevista de imagens do próprio cinema moderno.

[42] Ver sobre a linguagem em Benjamin: Muricy, Kátia. A magia da linguagem – filosofia, linguagem e escrita em Walter Benjamin e Souza, Solange Jobim. Walter Benjamin e a infância da linguagem. In. Benjamin Pensa a Educação. Revista Educação. São Paulo: Editora Segmento, março de 2008. Volume especial.

A carta enviada aos pais e outros documentos, que mostram os diálogos do Museu-Escola com a escola, são carregados de tensões inerentes ao processo de busca de ruptura com sensibilidades educadas dentro da forma escolar de socialização. Portanto, o movimento de ruptura exigiu um trabalho de diálogo com as sensibilidades dos próprios sujeitos que resistem. As crises ou divergências, as negações e aproximações não são sinais de fracasso, elas compõem o processo.

V.1.2: Diálogos com o Museu da Inconfidência:

O Museu-Escola esteve estreitamente relacionado à reconstrução do Museu da Inconfidência, empreendida a partir da década de 1970, conforme texto do diretor da instituição Dr. Rui Mourão, tanto por ser viabilizado dentro deste movimento quanto por contribuir com ele.

Para Rui Mourão, a instituição estava em franca decadência quando ele assumiu a direção. Faltavam profissionais e investimento. Por isso uma de suas primeiras providências foi a contratação de uma restauradora, uma historiadora e uma educadora, respectivamente: Maria José de Assunção da Cunha, Suely Maria Perucci Esteves e Elizabeth Salgado de Souza. Para ele, "essa saída para o ensino é que imprimiria rumo verdadeiro à tarefa de reconstrução do Museu."

> *Até hoje, companheiros de especialidades museológicas mais tradicionais, de mentalidade mais ortodoxa, são levados a desmerecer a atividade pedagógica, que consideram sem muita importância, revelando pasmosa incompreensão do processo global em que se acham inseridos. Eles ignoram que naquele setor foi gerada a energia, a força revitalizadora que acabou por arrastar o conjunto das atividades da casa. Na área educacional é que foi possível introduzir o fator ideológico.* (MOURÃO, 2005:209)

O texto do diretor do Museu toca, sutilmente, em um problema havido no interior da casa, registrado nos relatos das Atas.

Em reunião de planejamento, realizada na Casa do Pilar, em 08/10/1986, a equipe do Museu-Escola assim registrou na Ata:

> *De volta a oficina os monitores se reuniram com a coordenadora foi quando ela chamou a nossa atenção para o fato de não estarmos usando o objeto museu como apoio para o nosso trabalho. Analisamos a oficina de literatura e redação como exemplo do que foi dito acima, uma vez que nós não nos lembramos da exposição de Lygia Vellasco, promovida pelo Museu da Inconfidência, a qual muito ajudaria na discussão do tema do dia. Levamos o problema de o Museu acabar ficando distante por causa da atitude de discriminação que as pessoas que nele trabalham assumem com relação ao nosso trabalho.*
> *A coordenadora lembrou que anteriormente os problemas podiam ser resolvidos a nível de coordenador-monitores. Agora existem outras pressões que impedem este relacionamento. Ela colocou então que devemos voltar a encarar o Museu como ponto de apoio para nosso trabalho e que o nosso incentivo deve ser o nosso próprio trabalho.* (Ata de 1986, fl. 32)

Em seguida, na reunião do dia 31/10/1986, os monitores registram em uma nota de observação: "Nesta reunião foi redigido documento para ser encaminhado à coordenação do Museu da Inconfidência. Assunto: Maior respeito com relação ao nosso trabalho." (registrado na Ata de 1986, fl. 38)

Tais documentos evidenciam tensões internas, que podem ser explicadas pelas divergências de áreas, conforme indícios do texto de Rui Mourão, e por alguns relatos orais, que comentam os problemas havidos em função das diferentes perspectivas de compreensão do objeto museológico.

Os documentos também dão indícios da hierarquização das relações, ocorrida com a entrada de outros funcionários. Assim, as relações anteriormente pautadas em um diálogo mais direto entre os membros da equipe foram modificadas, porque outras áreas passavam a atuar fortemente sobre as ações a serem desenvolvidas pelo Museu-Escola.

Esta nova fase foi relembrada por Elizeth Aparecida Lima quando falou da diminuição de freqüência de Bete Salgado nas atividades com as crianças: "...a partir de 84,85, eles começaram a burocratizar muito o trabalho da Bete enquanto coordenação". A

mudança advinda dessa burocratização apareceu nos registros de Ata, em momento de tensão envolvendo o grupo de monitores e a coordenadora, em fins de 1986, quando as atividades foram suspensas:

> *Ainda nesta conversa a Coordenadora explicou ao grupo que iremos interromper as atividades por tempo indeterminado, porque vamos trabalhar na organização sistemática do M/E até hoje, o que exigirá dos monitores maior disponibilidade de tempo. Isto não elimina a possibilidade de fazermos, periodicamente, algumas atividades com crianças e/ou adolescentes.*
> *Para ajudar neste trabalho, a coordenadora sugeriu que o grupo escrevesse sobre sua experiência na Oficina de Redação.*
> *(...)*
> *De volta à igreja, cada um escreveu sobre o tempo que passamos juntos, apontando falhas, criticando, elogiando e fazendo sugestões.*
> *Notamos que esta atividade acabou parecendo despedida, talvez por causa da maneira repentina pela qual os trabalhos foram suspensos, sem nenhum aviso anterior. Por isso o grupo se sentiu magoado, expressando esse sentimento nos registros.*[43] (Ata de 1986, fl. 43)

No entanto, a ampliação do quadro de funcionários do Museu da Inconfidência foi vista também como algo positivo para o Museu-Escola, porque foi um momento de realização de muitos seminários e cursos de capacitação, envolvendo todos que trabalhavam na instituição:

> *Daí a gente ter possibilidade também de estar tendo respaldo de como trabalhar com a criançada, o que trabalhar com a criançada, como trabalhar com a criançada, o próprio museu, não se esquecendo que a história de Ouro Preto a gente tava o tempo todo trabalhando, mas o foco principal era o museu da Inconfidência.* (Elizeth Aparecida Lima, em entrevista a mim concedida em abril de 2005, p. 19)

[43] O contexto da atividade me permite afirmar que o grupo, nesta passagem, refere-se ao conjunto de crianças e monitores.

Assim, à medida que o Museu da Inconfidência ampliava seu quadro de funcionários, o Museu-Escola ampliava as possibilidades de diálogo internamente. É claro que o caráter institucional que o projeto assume exige dele adequação às normas e expectativas da instituição, o que não exclui as possibilidades de resistência.

As resistências foram flagradas na negação de levar as crianças ao Museu, justamente em um período de maior demanda por ações de interpretação do objeto museológico (era este o foco das capacitações) e, também, quando os monitores se utilizaram da escrita como formas de expressão dos problemas. Naquele contexto de crescente burocratização das relações e da hierarquização das funções, os monitores escreveram um documento para protestar junto à coordenação do Museu da Inconfidência, e produziram textos escritos para protestar junto à coordenadora do Museu-Escola.

Conforme argumentam Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin, as relações mediadas pela escrita ultrapassam os limites escolares e se assentam em nossa sociedade como forma social de dominação. "A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode chamar uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo" (VINCENT et all, 2001: 35). Ou seja, a escrita, entendida da perspectiva da forma escolar, é uma ferramenta de hierarquização e de poder, porque ela estabelece a forma de ver e expressar o mundo, em detrimento de outras formas.

Assim, as atitudes do monitores podem ser lidas, de acordo com as contribuições de E. P. Thompson, como formas de resistência cultural nas quais os instrumentos de dominação são re-significados pelas experiências dos sujeitos e retornam para a relação com outros sentidos.

Em outros momentos, os monitores resistem através de outras linguagens, como a artística:

> *Teve uma vez, que a equipe do Museu Escola tava sendo muito questionada(...)*
> *Eu não tive dúvidas. Nós fomos trabalhar no dia seguinte, todos descalços e mal arrumados, entendeu? Qual era o objetivo? O objetivo era quebrar as coisas estabelecidas.* (Bete Salgado, em entrevista a mim concedida em julho de 2005, p.*16-17)*

Flagramos nesse documento a arte cênica sendo empregada para comunicar uma mensagem aos membros do grupo e aos demais colegas do Museu, visto que, usando roupas esfarrapadas, a equipe do Museu-Escola buscava quebrar com a formalidade do ambiente de trabalho. Podemos observar que, historicamente, as vestimentas expressam relações e hierarquizações de saberes e poderes; na forma escolar contemporânea, por exemplo, o uniforme é utilizado por alunos e por funcionários menos qualificados, enquanto os demais funcionários (professores, coordenadores, e diretores) distinguem-se pelos seus trajes.

A arte, neste caso, pode também ser lida como a própria mensagem, isto é, como a própria resistência, capaz de imprimir um choque na sensibilidade do outro e fazê-lo *distrair-se* do ambiente no qual se encontrava instalado e, muitas vezes, cristalizado. A encenação, de certa forma, proporcionaria um momento de fruição estética, um "modo específico de relação com a realidade, pautado por uma sensibilidade que permita reconhecer a polissemia da vida e transcender o caráter prático utilitário da cultura capitalista." (ZANELLA, 2006, p.36)

Apesar dos momentos de tensão, a institucionalização trouxe benefícios ao Museu-Escola. Além de maior acesso a cursos de capacitação, o Museu da Inconfidência buscou difundir as ações do Museu-Escola em outras instituições.

Quando o diretor do Museu da Inconfidência exerceu a coordenação do Programa Nacional de Museus, teve a oportunidade de levar as idéias pedagógicas do Museu-Escola para outras regiões do Brasil. Para ele, foi fundamental a parceria com Maria Stella Fonseca, então na direção do Mobral, pois eles conseguiram criar núcleos de implantação de tais propostas educativas e de discussão em congressos e seminários.

Personalidades de destaque no cenário nacional, quando visitavam o Museu da Inconfidência demonstravam o interesse em conhecer o projeto educativo. Na ata de 1986 há registros das visitas da atriz Kate Lyra, que reservou uma tarde para participar das atividades na Casa do Pilar, e da então primeira-dama do Brasil, Senhora Marly Sarney, que conversou com as crianças e foi presenteada com desenhos e poesias por elas produzidos.

De forma ambivalente, outro fator de contribuição da divulgação do projeto foi a carência de recursos do Museu, o que impedia a contratação definitiva dos monitores. Assim, eles ficavam um tempo no Museu-Escola e, depois, eram contratados por outras instituições:

> *Contratados por outros órgãos, iam ser responsáveis pela proliferação de cursos semelhantes no setor de extensão da universidade, em instituições várias e museus, até em Belo Horizonte. Se o trabalho desenvolvido nos vários destinos esteve sempre umbilicalmente vinculado ao que se praticava no Museu da Inconfidência, não quer dizer que esse processo de expansão não agregaria novas contribuições enriquecedoras. A professora Maria Zélia Trindade, no Instituto de Arte e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto, experimentaria técnicas novas, como o álbum de figurinhas do acervo da cidade, e o pintor Gélcio Fortes, que integrou a equipe pedagógica do Inconfidência, depois de oferecer oficinas de leitura da paisagem no distrito de São Bartolomeu, continua dando a sua contribuição, sempre com muita originalidade, no Museu Guignard, de que é diretor.* (MOURÃO, 2005: 213-214)

De qualquer forma, o Museu-Escola e o Museu da Inconfidência caminharam lado a lado na elaboração dos sentidos a eles atribuídos. Se, por um lado, o Museu-Escola assumiu gradativamente uma forma institucional e beneficiou-se do prestígio da casa que o abrigava, por outro lado, o Museu da Inconfidência beneficiou-se das atividades educativas do Museu-Escola. Isto é evidente nas proporções atingidas pela Área Pedagógica do Museu, que atualmente é uma das maiores do país; na melhoria da relação entre a comunidade e o Museu e, também, na divulgação do nome da instituição, à medida que o Museu-Escola desenvolvia-se e conseguia dialogar com outras instituições nacionais e internacionais.

V.2: Esforços de intercâmbio nacional e internacional:

Uma das formas de diálogo do Museu-Escola com outras propostas de trabalho foi através da participação em fóruns de discussão de diversas temáticas. Os monitores e a coordenadora participavam de seminários sobre patrimônio, memória, história e educação. Há registros da apresentação das propostas metodológicas do Museu-Escola em encontros regionais de História, em Minas Gerais, e em diversos encontros realizados no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFOP.

Outras vezes eles participaram dos encontros promovidos por órgãos de fomento à cultura, como o Encontro de Coordenadores do Projeto Fazendo Artes, promovido pela FUNARTE, ocorrido em Salvador-BA, em outubro de 1982.

À medida que o projeto foi se desenvolvendo, a equipe do Museu-Escola participou de fóruns de discussão como convidada, para comunicar a experiência ou para oferecer cursos de capacitação. E, ainda, elaborou propostas de trabalho conjunto com outros museus e instituições em Ouro Preto e região, como é o caso do Museu Casa Guignard, da Universidade Federal de Ouro Preto e do EMBRAPA.

O Museu-Escola dialogou, ainda, com propostas de trabalho realizadas em outros países. Em muitas oportunidades de divulgação de sua proposta o Museu-Escola foi recebido com entusiasmo e até premiado.

Em matéria publicada no Jornal Dito & Feito[44], intitulada Crianças de Ouro Preto foram à Noruega, lê-se que:

> *Uma professora e dois alunos do Projeto Museu-Escola foram representar o Brasil num encontro de Cidades, Patrimônio Cultural da Humanidade, na Noruega. O projeto foi considerado o melhor caminho para educação patrimonial de jovens moradores em cidades históricas. (...)*

[44] Informativo Oficial da Prefeitura de Ouro preto, ano 2, n.17, datado de 30 de junho de 1995.

De acordo com texto escrito por Rui Mourão[45], naquele evento o projeto classificou-se em 5º. lugar, entre dezenas de trabalhos do mundo todo que lá se apresentaram.

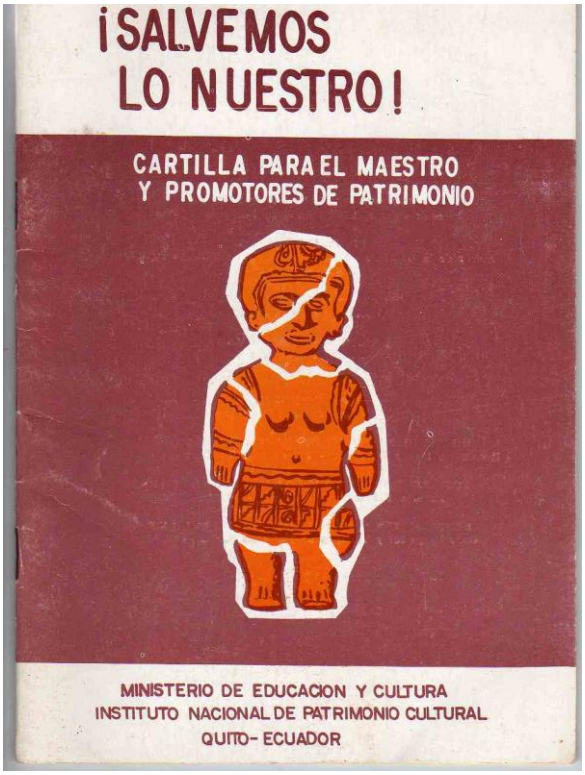
Por ocasião de um seminário realizado em Quito, no Equador, Bete Salgado relembra em uma de suas entrevistas, que o trabalho por ela apresentado foi muito bem aceito; tanto que de lá partiu um convite para realização de palestra em Lima, no Peru.

Em Quito, Bete Salgado representava o Brasil no Curso Taller Museo y Educacion, realizado entre 8 e 21 de novembro de 1982, organizado pela Asociación Ecuatoriana de Museos, el Proyecto Regional de Patrimonio Cultural UNESCO/PNUD, com la colaboración de la Secretaría del Convenio Andrés Bello y del Instituto Italo Latinoamericano"[46] . O trabalho por ela apresentado foi intitulado *Educación Atraves de la Memoria.*

Em Lima, Bete Salgado proferiu a palestra intitulada *Programas Educativos: Museo/Escuela del Museo de Inconfidencia*, no dia seis de dezembro de 1982, para participantes do Cursillo sobre Montaje de Exhibiciones Educativas, organizado pelo Museo del Banco Central de Reserva del Perú.[47]

Através desses fóruns de discussão, Bete Salgado entrava em contato com outras práticas de trabalho relativas aos bens culturais. As cartilhas,elaboras pelo Ministério de Educação e Cultura do Equador e pelo Instituto Nacional de Cultura do Peru e distribuídas no Curso Taller, em Quito, evidenciavam preocupações com o futuro das identidades nacionais, frente à descaracterização dos bens culturais, à intensificação de atividades turísticas e à invasão de outras culturas no seu território nacional.

[45] Mourão, Rui. Museu-Escola. **Jornal O Inconfidente**, ano VII, n. 101, Ouro Preto, agosto de 2004. p. 3.
[46] Transcrição conforme certificado de participação conferido a Elizabeth Salgado de Souza, assinado por Carlos Martínez, Hernán Crespo e Sylvia Mutal.
[47] Transcrição conforme certificado de participação conferido a Elizabeth Salgado de Souza, assinado por Cecilia Bákula de Fosca.



As imagens da capa sugerem duas idéias que percorrem os textos: a de destruição dos bens culturais e da necessidade de aproximação com as escolas e outras instituições, a fim de educar as pessoas para preservarem desses bens.

Outra preocupação presente em tais cartilhas é em relação ao meio ambiente e ao patrimônio natural daqueles países. Os organizadores das cartilhas esperavam que elas pudessem ser lidas por um público amplo, e que pudessem contribuir para as práticas educacionais de professores e de promotores culturais.

Sua linguagem é clara e há uma preocupação com as definições conceituais, que são apresentadas de forma didática:

> *Patrimonio Cultural es el conjunto de las creaciones realizadas por un pueblo a lo largo de su historia. Esas creaciones lo distinguen de los demás pueblos y le dan su sentido de identidad.*
> *Así, el pueplo ecuatoriano posee un riquísimo patrimônio cultural que se remonta a las épocas prehispánicas, pasa por el legado de los 300 años de Colonia y continúa con los logros del período Independiente hasta huestros dias.* (Ministério da Educacion y Cultura. **Cartilla para el maestro y promotores de patrimônio**. Quito, Equador, s/d, p.05)

Embora a concepção de patrimônio por elas empregado esteja bastante vinculada à idéia de legado, ou seja, de herança pronta, vinda do passado, deixada para as futuras gerações, os bens culturais eram vistos como instituintes de uma identidade sempre em formação:

> *Aquellos objetos antiguos y mas recientes creados por nuestro pueblo Forman parte del proceso dinâmico de la cultura, en que se van inventando, cambiando, adptando los elementos de nuestro modo de vida peculiar.*(Idem, p. 06)

Advogava-se o cuidado com bens culturais representativos da diversidade cultural nacional e apresentava-se uma distinção entre "bienes materiales" e "bienes espirituales."

Essas discussões foram travadas no interior do Museu-Escola, tanto porque a equipe se reunia para estudar os textos trazidos de tais encontros, quanto porque esses temas estavam em pauta também no Brasil.

Segundo a museóloga Maria Célia Teixeira Moura Santos, há uma estreita relação entre os debates em torno da identidade nacional brasileira e a implantação de museus e políticas museológicas ou culturais no Brasil. Ainda no século XIX, ao tornar-se uma nação independente, o recém-nascido Estado Nacional criou o Museu Nacional. No início do século XX, o governo federal intensificou a criação de instituições museológicas e de órgãos de proteção à memória, como o SPHAN: Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

O terceiro momento destes debates ocorreu com a reabertura política, iniciada em fins da década de 1970 e continuada nos anos oitenta. A preocupação do governo federal, naquele momento, não era construir novos espaços de memória, mas sim, divulgar as memórias até então preservadas por ele. Assim, o Sistema Nacional de Museus e a Coordenadoria Geral de Acervos Museológicos foram criados para "atuar integrados à política cultural vigente no período, onde a ênfase é dada à difusão e ao desenvolvimento." (SANTOS, 1996:31)

A política museológica voltada para a difusão das memórias, preservadas pelo Estado, contou com investimentos em ações educativas de interação entre instituições museológicas e comunidades locais ou público visitante. O desenvolvimento de tal política ocorreu paralelamente à crescente demanda por memórias plurais, fenômeno vivido no Brasil a partir da reabertura política.

Portanto, apesar de trazer contribuição desses fóruns, Bete Salgado percebia problemas que ela não pretendia reproduzir no Museu-Escola:

> *Em Quito aconteceu uma coisa muito interessante (...). Na hora de receber o diploma, como eles tinham enfatizado muito a participação indígena, a população indígena de Quito é muito grande, e eu então fui até o centro e comprei uma roupa típica indígena e me vesti. Foi uma confusão (...) então o índio era muito bonitinho enquanto objeto museológico. Mas na hora que eu me visto de índio, aí eu causo um mal estar.* (Bete Salgado, em entrevista a mim concedida em julho de 2005, p.08)

Outros textos lidos pela equipe do Museu-Escola trazem indícios dos debates ocorridos em nível local e nacional. No livro *Ouro Preto: contemporaneidade e preservação*, escrito por Luiz Felippe Perret Serpa e José Maria Pena _ àquela época coordenador do Projeto Cultural de Ouro Preto do Convênio SPHAN/PRÓ-MEMÓRIA/UFOP/Prefeitura Municipal de Ouro Preto e técnico metalúrgico do Núcleo de Fundição do Departamento de Metalurgia da Escola de Minas da UFOP, respectivamente_ há uma denúncia ao contraste entre a preocupação com a preservação de prédios e casas

históricas de Ouro Preto, representativos das elites brasileiras, e o descaso com as moradias de populações mais carentes.

O livro fora publicado em 1981 e é construído a partir de imagens fotográficas. No exemplar de Bete Salgado, autografado em 25 de agosto de 1983, um dos autores escreve: "Esse é o outro lado de Ouro Preto e da história do Brasil que as classes dominantes e a intelectualidade tentam abafar."

Por outro lado, outros livros focavam mais especificamente os trabalhos de preservação dos bens culturais, como o organizado pela Pastoral da Criança, em 1982: *Patrimônio Cultural Segundo a Pastoral de Cultura*, e o livro *Projeto Figurinhas: relato de uma experiência*, escrito por Ercídia Batista de Amorim _ àquela época professora lotada na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e participante do projeto Ouro Preto na Escola, promovido pelo SESu/MEC.

Esses dois últimos livros foram patrocinados pelo governo do estado de Minas Gerais e o Álbum de Figurinhas ainda contou com o apoio da ALCAN, mineradora instalada em Ouro Preto. É interessante notar que no livro *Ouro Preto: contemporaneidade e preservação*, a imagem da fábrica de alumínios fecha o livro, sem qualquer referência aos impactos ambientais por ela causados, enquanto na página vinte lê-se: "Ouro Preto é um paradigma do problema contemporâneo brasileiro: identidade cultural e desenvolvimento. O que somos e para onde vamos?"

Na relação com esses debates, as perspectivas de trabalho eram amplas e, às vezes, contrastantes. Todas essas preocupações foram levadas para o Museu-Escola e discutidas em grupo, conforme os relatos orais e outras fontes. Fazia parte das preocupações do Museu-Escola as discussões sobre a questão da identidade nacional como diluidora das diversidades culturais, a depredação dos bens culturais e naturais, a valorização do patrimônio enquanto mercadoria... enfim, o Museu-Escola dialogava com os debates em voga.

Além disso, o Museu-Escola também se interessava pelo cotidiano na cidade. O trabalho desenvolvido buscava articular as discussões absorvidas em fóruns sobre história,

museu, memória e patrimônio às experiências cotidianas vividas na cidade e, ainda, aos debates sobre educação. Como produto de uma articulação própria dessas idéias, o Museu-Escola via Ouro Preto como uma cidade múltipla, cheia de contrastes e, sobretudo, como um lugar de conhecimento histórico-educacional, isto é, como um espaço *no qual e do qual* se aprende.

Assim, aprendia-se com sua arquitetura, seus saberes e fazeres, suas instituições e o traçado de suas ruas; aprendia-se com as pessoas que ali viviam e com outros que por ali passaram deixando suas marcas; aprendia-se com o passado e com o presente. Para aprender era preciso observar, isto é, andar pela cidade e comunicar-se com o outro, através de diferentes linguagens. E, como o aprender envolvia, por vezes, a reeducação das próprias sensibilidades, o processo era feito de forma conjunta. Os adultos colaboravam para que as crianças encontrassem caminhos para responder às suas curiosidades, enquanto as crianças ajudavam os adultos a reverem suas experiências vividas. Com apoio mútuo, criou-se um projeto consistente, que agia, em grande parte das vezes, a contrapelo das tendências de relação com o patrimônio e a educação.

Na década de 1990, o Museu-Escola tinha uma proposta de trabalho consistente e socialmente reconhecida. E seus produtos começavam a ser publicados, contribuindo para o processo de difusão de suas idéias. O kit pedagógico Pedaços do Tempo colaborou muito na divulgação do trabalho do Museu-Escola no Brasil e em terras estrangeiras.

Em 24 de setembro de 1997, o Museo de la Educacion do Ministerio de Educacion de Cuba enviou, para as instituições envolvidas na elaboração do kit, uma carta assinada pelo doutor em ciências pedagógicas Manuel Curbelo Vidal, na qual consta um parecer sobre o vídeo do Pedaços do Tempo. O vídeo fora enviado a Havana com o título Identidad, Memoria y Patrimonio.

Através da carta, Manuel Curbelo Vidal reconhece seu potencial educativo do vídeo, "la gran professionalidad de sus artesanos y pedagogos" e a importância, na atualidade, das temáticas por ele abordadas. Ele conclui o documento com as seguintes palavras: " En resumen este vídeo que se analiza, es uma buena experiencia de avanzada em materia educacional".

Em outubro de 2004, a professora da Universidade Federal da Bahia e da Université Du Québec, em Montreal, Heloísa Helena Gonçalves da Costa enviou à Sra. Nelma Marçal Lacerda Fonseca, do Centro de Referência do Professor, em Minas Gerais, uma carta na qual relata uma experiência vivida com o kit Pedaços do Tempo.

Segundo o texto da carta, a professora utilizou o vídeo do kit para finalizar sua fala, quando proferiu uma palestra em Fez, no Marrocos, em dezembro de 1999:

> *Apesar das participantes não entenderem português, à exceção de uma brasileira do Espírito Santo que é esposa de um dos Ministros de Estado do atual governo do Marrocos, todos puderam perceber a beleza da mensagem que mostra o que é museu, o que é patrimônio e valoriza a troca entre as gerações. Como a minha tese de doutorado enfoca a memória como patrimônio e está bem dentro desta abordagem dialógica entre gerações, eu tomei a liberdade de usar o vídeo Pedaços do Tempo para encerrar a minha fala.*

No Brasil, o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo Museu-Escola iniciou-se já nos anos 1980. O escritor e especialista em arte-educação, Bartolomeu Campos de Queirós, em declaração datada de 1982, assim manifestou seu entusiasmo com a proposta educativa:

> *Declaro para o fim que se fizer necessário, que a Professora Elizabeth Salgado de Souza tem exercido, com especial qualidade, atividades na área de Educação Artística, junto a crianças e adolescentes, tendo como suporte os Museus histórico/artísticos de Minas Gerais sem contudo se distanciar dos reais objetivos que norteiam as funções precisas da Educação Através da Arte. Seu trabalho é reconhecido como um dos mais significativos no gênero, recebendo, por ser assim, apoio e incentivo das diversas entidades oficiais do Governo. Sua consciência e conhecimento, sua crença nos valores da arte como eficaz prática da educação permanente, seu amplo conceito de cultura, têm efetivado seu trabalho como de grande relevância cultural.*[48]

[48] Naquele momento, Bartolomeu Campos de Queirós era Membro do Conselho Estadual de Cultura, Assessor Cultural da Secretaria de Estado da Educação e Consultor do Projeto Fazendo Artes da Funarte.

Os convites para proferir palestras e ministrar cursos, feitos a Bete Salgado, como coordenadora do Museu-Escola, foram muitos e intensificam-se, sobretudo, a partir dos anos 1990. Ao mesmo tempo em que isso pode ser atribuído ao crescimento profissional da coordenadora do Museu-Escola, é, também, sinal claro da maturidade alcançada pelo projeto, como construção coletiva _ maturidade esta constantemente citada nas cartas-convite.

A procura por parte das instituições museológicas, já na década de 1980, pode ser flagrada na declaração assinada pelo Diretor do Museu Bi Ferreira, na cidade de Lavras-MG, atestando o comparecimento de Bete Salgado como palestrante, no dia 30 de outubro de 1987, em processo de capacitação de funcionários da instituição. A palestra intitulou-se *O Museu enquanto recurso didático*.

Ainda na década de 1980, além de participar de projetos de capacitação de docentes, Bete Salgado atuou na "elaboração da Nova Proposta Curricular de Estudos Sociais" do Estado de Minas Gerais, em 1986; participou como convidada do núcleo de professores que elaborou o "material pedagógico para as classes de CBA à 4ª. Série em Estudos Sociais", em 1987; e compôs, também como convidada, a Comissão Municipal de Educação encarregada da "discussão e elaboração da política educacional" de Ouro Preto, em 1983.[49]

Contudo, as consultorias, as palestras e os cursos, inclusive solicitados por universidades, aparecem em maior volume, na documentação, a partir dos anos 1990.

Uma das frentes nas quais o Museu-Escola mais pôde discutir sua proposta de trabalho foram os cursos de formação docente. Eles ocorreram tanto dentro da cidade de Ouro Preto, quanto fora. Mas esta já é outra história.

[49] Transcrição conforme atestados de participação, assinados, respectivamente por Maria Dalva Martins (1986 e 1987), Diretora da 15ª. Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais, e por Flávio Andrade (1983), Secretário Municipal de Educação de Ouro Preto.

VI: Capítulo Final- Imagens Polissêmicas do Museu-Escola:

(...)
Nunca dês um nome a um rio:
Sempre é outro rio a passar.

Nada jamais continua,
Tudo vai recomeçar!

E sem nenhuma lembrança
Das outras vezes perdidas,
Atiro a rosa do sonho
Nas tuas mãos distraídas...

Canção do Dia de Sempre - Mario Quintana (1946)

Para o filósofo Walter Benjamin, a experiência enquanto matéria da tradição teve sua estrutura modificada com a ascensão da modernidade capitalista, mas ele não nega a possibilidade das experiências vividas em sua conturbada época de existência. Para tanto, segundo tal filósofo, é necessário sair de si e encontrar-se com o outro, passando por vias quase sempre menosprezadas pelas práticas culturais dominantes. Seu texto *Infância em Belim por volta de 1900* é emblemático. Ao rememorar a infância, nela encontra possibilidades outras de ser e de estar no mundo. Através desta rememoração Benjamin reinventa o sentido de sua vida em uma situação limite, uma vez que o texto fora escrito após um período conturbado, no qual ele cogitou o suicídio.

O filósofo não se ateve às concepções dominantes de cultura, sujeito, conhecimento, criança e tantas outras por ele lidas a contrapelo em toda a sua obra. Os lugares e sujeitos marginalizados foram re-significados no diálogo com a criança e o adolescente, de forma a trazer para o leitor a riqueza das experiências que constituíram a sua vida e as suas visões de mundo. Da mesma forma, as memórias e as experiências dos sentidos são apresentadas pelo autor como componentes de sua formação ampla enquanto sujeito inteiro.

Esta foi, certamente, uma grande inspiração para o meu processo de pesquisa e para a redação deste texto. Atenta a ela, iniciarei minhas últimas considerações sobre o Museu-Escola.

Na mônada O Corcundinha, com a qual Benjamin finaliza *Infância em Berlim por volta de 1900*, o filósofo despede-se do texto deixando suas marcas em cada linha. Nelas estão presentes a opção pelo o que não está dado, pelo que está nos subterrâneos do conhecimento histórico e educacional, quando já no início ele nos fala em "prover um pouco de luz e ar a respiradouros nas profundezas"(BENJAMIN,1994:141). Para tanto, é necessário um novo caminho, que considere uma relação mais próxima entre sujeito e experiência, marcada por uma relação entre passado e presente, pois "se durante o dia fossem vãs minhas tentativas, poderia ser que, à noite, a coisa se invertesse, e eu mesmo me tornasse presa em sonhos de olhares que apontavam para mim de tais aberturas." (Idem)

As mudanças na significação da figura do Corcundinha, ao mesmo tempo em que podem falar-nos da multiplicidade de sentidos atribuídos a uma mesma coisa, falam-nos da relação da verdade com o tempo, o que a torna, irremediavelmente, histórica. Suas imagens ou sentidos atribuídos ao Corcundinha ganham forma e se transformam na relação com o tempo e com o outro: sua mãe, a literatura, sua infância, seus sonhos... E, neste sentido, penso no Corcundinha enquanto o movimento da rememoração, pois a figura do Corcundinha vai sendo re-significada ao longo do texto, como as memórias são, ao longo da vida.

Na relação com o outro, penso que a mônada O Corcundinha ainda traz outra contribuição, esta agora atrelada à relação entre memória e inconsciente. Se pensarmos no outro que tenho dentro de mim, no meu inconsciente, posso pensar no Corcundinha como aquele que "guarda imagens de mim" ainda intocadas pelo meu consciente. Imagens que poderão se apresentar a nós em situações limites, como na proximidade da morte. Estas imagens dizem muito sobre nós, porque falam das sementes adormecidas, das potencialidades ainda não realizadas.

Ligando esta visão à imagem do Corcundinha enquanto mito ou sonho, trazemos à tona a essência da rememoração como ato político. Para Benjamin, a rememoração traz o consciente atravessado pelo inconsciente, portanto, traz a realidade atravessada pelo sonho, pelas sementes adormecidas que precisam despertar. Assim, o Corcundinha mito ou sonho, propõe-nos a busca por novos sentidos, trazendo a memória também como imaginação, ou seja, como abstração de uma realidade viciada que nos

oprime e nos faz sermos sempre iguais, impedindo-nos de transgredir a visão do novo como o sempre igual e, portanto, de vermos as brechas de ruptura presentes no novo.

Não quero e não poderia querer chegar a uma conclusão sobre o Museu-Escola, para além dos limites da minha pesquisa. Quero trazer a você, leitor(a), que acompanhou este texto, elementos para construir uma imagem deste projeto educativo, na relação com suas próprias experiências vividas. Como ato derradeiro desta empreitada, apresento as imagens do Museu-Escola, construídas na relação com minhas próprias experiências vividas e com a de algumas pessoas que dele participaram. Elas são fragmentos de um caleidoscópio que quando movimentado produz tantas outras imagens. Este é para mim, em concordância com meu referencial teórico-metodológico, um ato político no campo da construção do conhecimento educacional, pois o sentido não está dado por mim ou pelo objeto em si, ele é uma construção coletiva.

VI.1: Meu encontro com o Museu-Escola:

Na graduação eu havia sido preparada para trabalhar com a metodologia da investigação no Ensino de História, levando o aluno a "construir" conhecimento. Mas não era uma construção conjunta. Na verdade, o que fazíamos era transpor o conteúdo, de uma forma mais acessível e sedutora. No planejamento, já deveríamos prever os possíveis questionamentos dos alunos, preparando-nos para as respostas. Partíamos do presente, de uma música ou de uma matéria de jornal, por exemplo, para então introduzirmos um tema do passado; depois, dedicávamo-nos à relação entre presente e passado, destacando permanências e mudanças.

Trabalhar com fontes históricas variadas, conduzindo o aluno às críticas interna e externa dos mesmos, e planejar uma aula prevendo os detalhes de seu desenvolvimento são tarefas necessárias, mas não são suficientes. Faltava espaço para o imprevisto, para a dúvida, para o prazer da descoberta e para o outro, tanto o aluno que ensina quanto o professor que aprende. Eu estava insatisfeita, porque não me parecia que os alunos envolviam-se com a História. Como o aluno constrói conhecimento se ele já está pronto? Ele articula as pistas que apresento, mas não se envolve.

Além disso, se nos dedicávamos tanto a mostrar para os alunos que todos somos sujeitos da história, por que o aluno não poderia ser sujeito da história de sua educação?

Na verdade, eu queria algo que estimulasse mais os alunos, que fizesse sentido para as suas vidas e para a minha também. Algo que não só os preparasse para criticar a História escrita, mas que os capacitasse para viver suas próprias histórias.

À medida que fui conhecendo o Museu-Escola e percebendo sua metodologia de trabalho, descobri outras possibilidades. A interdisciplinaridade, a articulação de diferentes saberes e experiências vividas e a perspectiva política questionadora em relação à educação foram os elementos que mais me encantavam.

Além disso, hoje vejo com maior clareza que o Museu-Escola tocou em questões que sempre estiveram presentes na minha vida: a memória, que se mostrou para mim sob diferentes aspectos, quer seja na tristeza da sua destruição, quer seja no prazer da sua descoberta, quer seja na força da sua preservação ou manipulação e, sobretudo, na articulação de todos estes aspectos.

O Museu-Escola tocou-me também por seu questionamento em relação aos rumos da memória diante da indústria do turismo, novamente movimentando em mim as lembranças da minha infância e as observações da estudante de História. E alimentou uma insatisfação de quem percebe, na prática, que a educação é mais ampla do que o ensino de História, formalmente concebido de forma instrucional.

E, certamente, o Museu-Escola foi além do que eu poderia perceber conscientemente. E reconheço isso só agora, escrevendo este texto. Quando li os primeiros documentos do Museu-Escola, a observação inicial que fiz foi em relação à sua aproximação com o cotidiano de pessoas comuns. Não passou despercebida na minha leitura a presença de pessoas como Sinhá Olympia, João Pé-de-Rodo e Bené da Flauta[50], reconhecidas, naquele trabalho, como sujeitos históricos.

[50] João Pé-de-Rodo e Bené da Flauta eram homens humildes, freqüentemente vistos nas ruas de Ouro Preto, entre os anos 1970 e 1980. Sinhá Olympia era de uma família tradicional da cidade, mas, enlouquecida de amor, passou a vagar pelas ruas fazendo profecias, no mesmo período. O Museu-Escola os define como filósofos de ruas.

O Museu-Escola permitiu-me voltar às lições e sujeitos que nossa sociedade julga serem incapazes de contribuir, ou seja, sua colaboração social é pré-concebida como improvável.

Muitas vezes, mesmo aqueles sujeitos que não são assim rotulados, têm fases da vida discriminadas pela sociedade. É o caso de idosos, crianças, adolescentes e mulheres que se dedicam à vida doméstica, entre outros.

A minha vida é plena da contribuição desses sujeitos! Dialogando com eles eu pude perceber outras dimensões de vida, que não teria percebido em um banco de escola, por exemplo.

Tentarei recordar alguns, começando pelo Jasso[51], um deficiente físico que vivia em Três Ranchos, na minha infância, e fazia grandes esforços para dialogar com o outro.

Quando o Jasso chegava lá em casa, suas mãos vinham cheias de balinhas. Ele subia os degraus da porta da sala com tanta dificuldade, estendia para mim suas mãos calejadas pelo uso de enxada, entregava-me as balinhas e, depois de fazer diversas tentativas, pronunciava: *afé*! Naquele momento a mamãe já estava com a xícara de café quentinho para lhe servir. Ele ia embora com a mesma dificuldade de movimentação, deixando no chão da sala as marcas dos seus pés empoeirados, que nunca haviam experimentado um sapato porque eram retorcidos.

Também não posso esquecer-me da D. Amazília Vaz e de suas lições.

A D. Amazília, foi uma amiga especial. Sua irmã, D. Galdência, tinha a saúde frágil e a D. Amazília ia à minha casa chamar o papai para cuidar da irmã, freqüentemente. Encontrávamo-nos também nas reuniões das Comunidades Eclesiais de Base. Ela ia acompanhando a D. Ilda, sua filha, e eu acompanhando a mamãe. Logo, ficamos amigas. Ela uma senhora com, aproximadamente, setenta e cinco anos e eu, com quinze.

Ela sempre brincava, exceto quando recordava seus pais. Sua voz mudava, sua expressão era de total respeito enquanto contava as histórias de sua infância e mocidade. A forma como ela dizia "o papai", "a mamãe" não deixava dúvidas em relação às advertências do meu pai: "os pais mandam nos filhos até depois de mortos." Hoje, quando

[51] Não foi possível obter o nome completo dele.

vejo meus tios e minha mãe sofrendo pela perda dos pais, recordo a D. Amazília e concordo com a mamãe: "pai e mãe fazem falta para os filhos em qualquer idade."

Além de ser prazeroso conversar com D. Amazília, ela também me ensinava muito com suas histórias. Mas a maior lição que ela me deu foi em visita à D. Lola.

A D. Lola[52] morava sozinha lá na roça e tinha problemas de tireóide. Ela tinha bócio e, por isso, muitas pessoas a discriminavam. Raramente ela ia à cidade, porque dependia de carona. A D. Amazília me convidou para irmos visitá-la. Deveríamos ir a pé, porque ela queria me mostrar que tinha ótimo condicionamento físico. Ela até me desafiou, dizendo que eu me cansaria primeiro! E foi difícil acompanhá-la!

Saímos de madrugada e fomos agraciadas pelas belezas do caminho: o sol subia lento atrás da serra, aquecendo o chão vermelho da estrada e fazendo-o exalar o cheiro da chuva; as gotinhas de água ainda se despediam das folhas, deixando brilhantes as nuanças do verde!

Andamos, rimos e contamos muitos casos!

Quando chegamos à casa da D. Lola, um vento frio de chuva batia em nossos corpos, enquanto eu fotografava mentalmente aquela cena: a satisfação de quem chega e de quem é visitado, o abraço das amigas, as paredes sem reboco, o filtro de barro na cantoneira de madeira e a delicadeza da D. Lola, servindo-nos marmelada com queijo fresco.

Depois de umas duas horas, voltamos para casa. Não me recordo se meu pai nos buscou ou se voltamos a pé, novamente. Mas jamais me esqueci da satisfação da D. Amazília, realizada por seu gesto de amor e por esbanjar saúde! Eu estava feliz pelo passeio e triste por perceber que a beleza daquele dia também mascarava o descaso da nossa sociedade com os idosos, que precisam se superar para provar que estão vivos.

E, aproveitando, recordo a última lição da minha avó Leonor Félix da Cunha, porque se o valor dos idosos é questionado, mais ainda é o dos que estão à beira da morte.

Depois de oito meses de tratamento contra um tumor no intestino, aos 82 anos, sofrendo de demência e com o organismo debilitado, ela teve que se submeter a uma segunda cirurgia. Após quinze dias, surge a necessidade da terceira intervenção cirúrgica. O médico prepara a família para o pior. Em menos de duas horas ela sai do centro cirúrgico e

[52] Não foi possível obter o nome completo.

volta para o quarto. Nem passou pela UTI! Muito feliz por sua recuperação, cheguei bem perto do ouvido dela e disse:

– Vovó, já *vou embora*. Continue assim, com toda esta força, viu?!

Ela voltou os olhos para mim, deu um sorriso e disse:

– Esta força vem de todo coração!

Quando fui entrevistada pelo Grupo Memória, na FE-UNICAMP, durante o processo seletivo, a Professora Vera Lúcia Sabongi De Rossi ficava me olhando e observando as respostas que eu dava, travando um diálogo silencioso com ela mesma. Saí da sala de entrevistas preocupada com o que ela estava pensando.

Em março de 2008, quando eu ingressei no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, matriculei-me no *Seminário Conhecimentos Histórico-Educacionais: referenciais teórico metodológicos*, oferecido pelas professoras Dra. Ernesta Zamboni, Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha, Dra. Maria do Carmo Martins, Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani e Dra. Vera Lúcia Sabongi De Rossi. Esta última foi responsável pela abertura dos trabalhos. Na conversa de boas vindas, à medida que ela nos aconselhava, dizia que a pesquisa faz sentido quando o nosso projeto sai do nosso bolso, um bolsinho que fica do lado esquerdo do peito. Ela me olhou naquele momento. Não sei se estava verbalizando as observações silenciosas que havia feito sobre minha entrevista; mas eu compreendia bem aquelas palavras, sem nenhum embaraço.

VI.2: Imagens de lampejo - encontros do ocorrido com o agora:

Outro dia, no seu galeguês, a pequena me segredou q/ está querendo conhecer a sua tia contadora de história, aquela q/ tem o poder de trazer a lua e o sol prá bem pertinho das nossas mãos, que enche nossos sapatos de poeira dos astros dos reinos da carochinha.

É isso ai, amiga, estamos esperando a sua visita, agora em casa nova e pronta para receber a sua alegria.

(...) Não esqueça de dar um abraço na criançada do museu e na Elizeth, Nirce e na Sú[53]

Mário Barão foi aluno da Escola de Minas de Ouro Preto, morador da República Pulgatório e monitor do Museu-Escola, em meados dos anos 1980, na área de música. Nessa carta, ele comunica o nascimento da filha Ticiana e compartilha sua alegria com os amigos do Museu. Atualmente, vive no Rio de Janeiro.

Nos anos 80, estudante de Letras, aprendi a defender uma escola mais libertadora e acreditava ser possível ensinar a Língua Portuguesa de um jeito diferente daquele que era comum na época. Foi o Museu-Escola que tornou possível a prática destes ideais. Foi lá que aprendemos coletivamente (isto é importante realçar!): a planejar, a fazer, a refletir sobre o fazer, a refazer... Foi lá que vimos, de verdade, pela primeira vez, o trabalho com a língua (falada e escrita) fazer sentido para quem ensina e para quem aprende: o texto ser valorizado em suas manifestações culturais; a palavra como fonte de prazer, liberdade e, ao mesmo tempo, de resgate da cidadania. Foi lá que a alegria de ser professora começou fazer sentido... Foi lá que eu vi o prazer de aprender: nosso e dos meninos e das meninas que se juntavam a nós para ouvir e contar histórias. Depois de lá, foi só acreditar mais e mais e continuar aprendendo![54]

Roselene dos Anjos é graduada em Letras (Licenciatura Plena Português e Inglês e Bacharelado em Tradução), pela UFOP, em 1986; pós-graduada em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, pela UNICAMP, em 1990 e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, pela PUC-São Paulo, em 2002. Possui especialização em Fundamentos Didáticos da Formação de Professores, pela Faculdade de Educação da UNICAMP (2009) e atualmente é Professora do Curso de Letras da Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista.

[53] Carta de Mário Barão endereçada a Elizabeth Salgado de Souza, datada de novembro de 1985.
[54] Depoimento de Roselene dos Anjos, concedido a mim em agosto de 2010, via correio eletrônico.

De março de 1986 a janeiro de 1988 trabalhei no Setor de Atividades Educativas e Culturais do Museu da Inconfidência, desenvolvendo pesquisa em História e Metodologia de Ensino baseado na proposta pedagógica "Brincando se aprende a História", realizando aí meu estágio de final de curso, plenamente aceito na Universidade Federal de Ouro Preto. Tributo a essa experiência uma visão mais ampla e promissora do ensino de História. Pude também vislumbrar um campo de atuação do professor de História fora do âmbito escolar e a importância do historiador (embora não tenha sido reconhecida, ainda, essa profissão) no corpo técnico de um museu. Os resultados do projeto renderam à coordenadora a elaboração de material pedagógico intitulado "Pedaços do Tempo", que reputo como dos mais interessantes que trabalhei na perspectiva da relação História e Memória, e da ênfase em educação patrimonial.

Entre os anos de 1999 e 2005 trabalhei como superintendente na Fundação Pró-Memória de Indaiatuba (SP), levando para lá a minha experiência, onde desenvolvi o Programa de Integração Museu-Escola., e dei prosseguimento a outros já existentes lá, como o Programa de Integração Arquivo-Escola.[55]

Sônia Maria Fonseca é Graduada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (1988). Mestre em História (História da Arte e da Cultura) (2001) e doutora na área de Filosofia e História da Educação (2010), pela Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) no GT Histedbr/UNICAMP. Desenvolve pesquisas na área de História da Educação, principalmente educação colonial. Desde 2008, trabalha com EAD no curso de Licenciatura em Pedagogia (PAIEF) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

E por isso é que eu coloco o Museu-Escola como uma referência bem forte do que penso de educação, do que eu ainda gostaria de saber, sobre educação. Quem dera que toda escola pudesse ser um Museu Escola, sem essa preocupação com nota, sem essa preocupação com critérios nenhum de avaliação, lá não existe. Por não ter esse critério de

[55] Depoimento de Sônia Maria Fonseca, concedido a mim em agosto de 2010, via correio eletrônico.

avaliação, a meninada se solta, a meninada mostra mais e você pode correr o risco de você ter um aluno de manhã que não produz nada, que na sala de aula não te dá uma resposta concreta para aquilo que você está propondo a ele e chegar a tarde essa mesma criança te responder através do teatro, através da música, através de um desenho, porque ele consegue se soltar ali. Ele percebe que não tem nota, ele percebe que não tem castigo, não tem dever de casa, ao mesmo tempo que tem uma cobrança do compromisso, a criança tem que ser assídua, tem que estar participando, ela faz isso com total prazer. Com total liberdade e a resposta é outra. Bem outra.[56]

Elizeth Aparecida Lima foi monitora do Museu-Escola entre 1982 e 1986. Graduou-se em História pela UFOP, em 1995. É professora de educação básica, atuando nas redes pública e particular de ensino de Ouro Preto.

...eu havia acabado de me graduar em pedagogia em 1986; era meu primeiro emprego na área de educação e durante a minha formação profissional eu não tive a oportunidade de vivenciar ou de conhecer trabalhos que fugissem da prática tradicional de ensino. E o museu-escola me deu essa oportunidade de vivenciar uma prática diferente daquela que eu tinha vivenciado nos meus estágios durante a formação de graduação. Então era tudo muito novo para mim. Um grande desafio, né?! Porque um recém-formado tem toda a teoria ali (que você estudou ao longo dos anos), mas você não tem ainda a prática de ensino; uma prática completa de ensino. E quando tem, você tem aquela prática muito voltada para aquela questão tradicional.

(...) E o museu-escola dava essa oportunidade, porque era uma coisa diferente. Nós não tínhamos que aplicar prova, ter diário de classe, etc. Então era uma coisa mais livre, mais aberta, mais solta. Não estávamos preocupados se ao final do ano, aquelas crianças iam ser aprovadas ou reprovadas. E na minha formação acadêmica na área de pedagogia, você vivencia mais isso. (...)

Então foi muito rico, foi muito rico, tanto é que quando eu saí do museu-escola e fui para a sala de aula _ que era a primeira vez, que eu ia assumir uma sala de aula

[56] Entrevista de Elizeth Aparecida Lima, a mim concedida em abril de 2005, p. 24-25.

enquanto minha; lecionar mesmo, estava assumindo o magistério_ a experiência que eu tive do Museu-Escola foi toda aproveitada no mercado para docente ao longo dos 10 anos que eu fui professor no magistério de 2º grau.[57]

Rafael Magdalena foi monitor do Museu-Escola entre 1987 e 1988. Graduou-se em Pedagogia pela UNESP-Araraquara, em 1986 e em História pela UFOP, em 1990. Atuou como professor de educação básica na rede pública de ensino de Ouro Preto, integra o corpo técnico-administrativo da UFOP, onde é, atualmente, Pró-Reitor de Assuntos Comunitários.

A ação educativa, pode-se dizer, representou o ponto de partida da grande transformação estrutural que vem ocorrendo no Museu da Inconfidência. O comprometimento com a atividade pedagógica é que promoveu a grande translação do órgão, que abandonou a sua antiga condição de mero repositório arqueológico de peças relacionadas com a memória de situações e personagens mumificados, vindo se integrar na claridade do mundo contemporâneo – a atualidade com seus problemas -, disposto a contribuir para a evolução da sociedade em que se acha inserido.[58]

Rui Mourão é diretor do Museu da Inconfidência, desde 1974. É escritor romancista e ensaísta, membro da Academia Mineira de Letras.

Então o Museu-Escola realmente foi um filho mesmo, foi uma construção que à medida que se transcorria o tempo, eu tive como o meu principal objetivo de vida, inclusive. O que norteava a minha vida era realizar esse trabalho, talvez por isso tanta paixão durante a entrevista e, talvez por isso também, a minha dificuldade em me aposentar e sair de Ouro Preto.

[Bete se emociona e continua falando com a voz embargada]

[57] Entrevista de Rafael Magdalena a mim concedida em março de 2005, p.04.
[58] Mourão, Rui. Ao Sabor e aos Saberes de Paulo Freire. In. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 31, 2005, p.217/218.

(...) falar de um filho é defendê-lo até o fim.

(...) E também quando o Centro de Referência do Professor convida o Museu, né?, para participar da confecção desse vídeo Pedaços do Tempo, para mim foi o coroamento; tanto é que depois disso concretizado é que eu começo a pensar em me aposentar. Primeiro porque realmente novas pessoas estavam chegando, com novas idéias e quem sabe as minhas idéias já estavam muito apegadas, né?, ao filho [risos...]. *Então eu percebi que eu tinha que deixar meu filho adolescente ir namorar, e fazer qualquer coisa, que ele já não era mesmo mais meu.*[59]

Elizabeth Salgado de Souza foi coordenadora da Área Pedagógica do Museu da Inconfidência, de 1981 a 1999. Atualmente é professora de Prática de Ensino de História, na UESC-BA.

VI.3: Considerações finais:

Nas páginas anteriores, apresentei o Museu-Escola na relação com a educação política dos sentidos, mais especificamente na cidade de Ouro Preto.

Prefiro não ler este projeto como diretamente articulado à noção de "educação patrimonial", mas, sim, como atinente aos processos historicamente datados de "educação política dos sentidos" (GAY, 1988) _embora tenha clareza que ambos sejam historicamente forjados e passíveis, sempre, de re-significação pelas práticas culturais, educacionais. No caso da noção de "educação patrimonial", trata-se_ como já foi demonstrado antes_ de uma construção cultural historicamente situada, diretamente relacionada ao período de acirramento das contradições da modernidade capitalista. Tal período desencadeou um processo de lutas por memórias como forma de fazer frente aos desenraizamentos culturais e ao esfacelamento das relações sociais, prevalecentes num mundo que prima pela reificação de coisas e pessoas. Contudo, percebo, na relação com autores, tais como Huyssen, que hoje as práticas altamente modernas _inclusive em nosso país_ têm

[59] Depoimento de Elizabeth Salgado de Souza, em entrevista a mim concedida em agosto de 2009, parte 4, p.3.

conseguido, culturalmente, transformar nossos desejos mais amplos por memórias _ e neste caso por uma dada educação patrimonial_ em instrução dos cidadãos de modo a moldá-los às lógicas dominantes, sobretudo como consumidores passivos de mercadorias.

Como experiência vivida de educação política dos sentidos, o Museu-Escola instituiu, explicitamente, práticas racionais e sensíveis, favorecendo a aproximação entre os sujeitos envolvidos, entre os sujeitos e os objetos, estimulando a compreensão dos bens culturais a partir de diferentes dimensões da vida individual e coletiva das pessoas, bem como, algumas vezes, atuando na reprodução do *status quo.*

Nesse sentido, o Museu-Escola promoveu, em grande parte das vezes, significativas rupturas no processo de educação política dos sentidos na cidade patrimônio, porque a educação foi concebida naquele projeto a contrapelo das tendências de distanciamento em relação à cidade, cada vez mais transformada em objeto de culto e mercadoria, pela indústria cultural.

No processo de pesquisa, muitos foram os momentos em que percebi a relação do tema e do objeto com minhas experiências vividas e tentei trazer isso para o leitor, como reconhecimento da ação de outros espaços e sujeitos que atuam em nossa educação, isto é, em nossa formação como pessoas inteiras.

Em relação ao objeto de pesquisa tive duas preocupações fundamentais: conseguir tecer uma narrativa coerente sobre o mesmo e não encerrá-lo dentro desse discurso. Para isso, reuni diversas fontes, muitas delas em pequenos fragmentos, como forma de apresentação ao leitor.

Ao pesquisar esta experiência educativa, não busquei trazê-la para o presente, como exemplo a ser seguido. O que me instigou foi a possibilidade de promover um encontro entre passado e presente, para que pudéssemos pensar, juntos, em diferentes formas de agir no agora, a partir das contribuição do Museu-Escola.

No percurso desta pesquisa, as palavras de Mário Quintana vieram ao encontro das minhas reflexões, na esperança de compartilhar *a rosa do sonho* e de viver, quiçá, um momento de "distração coletiva", como nos fala Walter Benjamin no ensaio A Obra de Arte na Era da Reprodutibilidade Técnica, publicado inicialmente em 1935. (BENJAMIN, 1994: 192)

Ao nos voltarmos para aquelas experiências educativas não encontraremos um objeto ideal ou idealizado, visto que ele se constitui na relação tensa e conflituosa com os próprios modelos com os quais procurou romper. Dessa forma, quando trazemos à tona essas tensões, com elas trazemos as amálgamas de diferentes práticas culturais, que também constituem os sujeitos do Museu-Escola. Afinal, esses são sujeitos históricos; eles não vivem alheios ao tempo e espaço em que se inserem.

Todavia, encontramos muitos movimentos de ruptura com as práticas culturais dominantes, quer sejam nos campos da memória, quer sejam no campo da educação.

O Museu-Escola promoveu rupturas na forma escolar de socialização, na forma de conceber o espaço, o tempo da cidade e na relação cultural que seus moradores podem com ela estabelecer. Em suas escolhas metodológicas, ao invés de distanciar-se das pedras da cidade, isto é, dos bens culturais materiais (tombados e protegidos pelo IPHAN) ou das memórias das elites (re)atualizadas em monumentos e comemorações, tais experiências educativas foram desenvolvidas de forma a estimular a (re)significação destas pedras, que também constituem as memórias e histórias locais. Através do diálogo, da reinvenção das relações interpessoais, das pesquisas, das brincadeiras e da arte, os sujeitos do Museu-Escola puderam "descobrir-se" na cidade e reinventar outras possibilidades de se relacionar com ela. Puderam ser arrancados do *continuum* da história e das fantasmagorias.

Ao atentar para o papel político assumido pelo Museu-Escola na cidade de Ouro Preto, podemos pensar na dimensão política das práticas educativas voltadas para as memórias e nos posicionamentos que podemos assumir frente à "agorabilidade" revelada nas rememorações. Se na maioria das vezes nossos sentidos são educados para passarmos pela cidade, valorizando as marcas deixadas ou fabricadas apenas pelo outro, devemos assumir esta "agorabilidade" como momento de despertar (BENJAMIN, 2006: 528) e, portanto, imprimir neste espaço também as nossas próprias marcas. (MEIRIEU, 2001)

Há uma passagem do livro *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*, escrito por Ecléia Bosi, no qual a autora afirma que nas memórias narradas "fica o que significa" (1994:69); ou seja, não é o ocorrido que vem à tona, necessariamente, mas o que significou o ocorrido. Para Walter Benjamin, a rememoração produz imagens do ocorrido, que são (re)atualizadas a cada instante:

> *Todo presente é determinado por aquelas imagens que lhe são sincrônicas: cada agora é o agora de uma determinada cognoscibilidade. Nele, a verdade está carregada de tempo até o ponto de explodir. (...) Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação.* (BENJAMIN, 2006: 504-505)

As memórias do Museu-Escola, produzidas nas entrevistas, depoimentos e outros tipos de documentos, potencializaram-nos a construção de imagens, de significados relativos ao projeto. Tais memórias acham-se atravessadas por dimensões conscientes, mas, também, inconscientes, reveladoras de suas escolhas e trajetórias profissionais. E é exatamente aqui que o ocorrido encontra o agora, produzindo em minhas sensibilidades uma imagem constelar.

Interessa-me atentar para o que foi revelado pela sensibilidade dos sujeitos que rememoram o Museu-Escola, pois há um fio condutor presente em todos os depoimentos: o reconhecimento da necessidade de se pensar a educação como vida. E vida comprometida com a singularidade, a inteireza do ser, na relação com uma dimensão social mais ampla.

Acredito que este seja um desafio de qualquer atividade educativa voltada para o patrimônio, ou não, na atualidade, assim como foi para o Museu-Escola.

O que torna o Museu-Escola objeto de análise no interior de um grupo de pesquisas científicas é revelado no encontro do ocorrido com o agora: a educação ainda não sucumbiu totalmente aos interesses dominantes da modernidade capitalista. Há resistências, sobretudo culturais. Por vezes, elas são como sementes adormecidas: sonhos cultivados e, algumas vezes, ainda não concretizados plenamente. Mas os sonhos são como estrelas, que mesmo distantes, iluminam nossos caminhos.

VII- Documentos analisados:

1- Arquivo da Área Pedagógica do Museu da Inconfidência:

- Ata de Registro de Atividades Pedagógicas na Casa Setecentista do Pilar, ano de 1986.
- Ata de Registro de Atividades Pedagógicas na Casa Setecentista de Mariana, ano de 1987.
- Recortes do jornal Dito & Feito: Informativo Oficial da Prefeitura de Ouro Preto, 30 de junho de 1995. Ano 2, n. 17
- Bilhetes e rascunhos de planejamento de atividades.

2- Jornais:

- MOURÃO, Rui. O museu-escola. **O Inconfidente,** Ouro Preto, n. 101, agosto de 2004. p.3
- SALGADO, Bete. Plantando a semente. **Isto é Inconfidência**: boletim informativo do Museu da Inconfidência, n. 2, 1999, p.7.

2.1: Recortes de Jornais, cujas referências não foram completamente identificadas:

- "Professora Mineira Destaca Seminário", Jornal de Petrópolis, 07/07/1983.
- "Crianças são convocadas a estudar história e cultura da cidade no Museu-Escola." Artigo de Guilherme Mansur (recorte de jornal local de Ouro Preto, s/d)

3- Artigos e livros:

- IPHAN. Projeto Museu/Escola dá nova dimensão ao Museu da Inconfidência. **Boletim do SPHAN/Pró-Memória**, n.13, jul-ago. 1981, p. 12. Disponível em: http://www.iphan.gov.br/revistadopatrimonio/ (último acesso em junho de 2010)
- MOURÃO, Rui. Ao sabor e aos saberes de Paulo Freire. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional,** n.31, 2005, p.206-219.
- MUSEU da Inconfidência. São Paulo: Banco Safra, 1995. (vários colaboradores)

- SOUZA, Elizabeth Salgado de. Museus: testemunhas do tempo. **Amae Educando**, ano XXV, n. 228, p. 4 – 7, Jun. 1992.
- SOUZA, Elizabeth Salgado de. Brincando se aprende a contar história. **Fazendo Artes**.FUNARTE, n.10, 1982.
- SOUZA, Elizabeth Salgado de. **Os olhos do Marét**. Belo Horizonte: MinC/IPHAN/Museu da Inconfidência, 1997.
- SOUZA, Elizabeth Salgado de, RORIZ, Ana. **Pedaços do tempo**. Belo Horizonte: Centro de Referência do Professor, 1996.
- SOUZA, Elizabeth Salgado de. Saberes e Fazeres do Patrimônio Imaterial de Ouro Preto. **Revista da Academia Mineira de Letras.** Belo Horizonte: Academia Mineira de Letras, ano 84, v. XLIII, jan-mar. 2007.p. 99-105.

4- Documentos diversos do acervo pessoal de Elizabeth Salgado de Souza (Bete Salgado):

- Certificados de participação em cursos como docente e consultorias;
- Correspondência pessoal e profissional;
- Rascunhos de planejamentos;
- Artigos não publicados;
- Fotografias;
- Curriculum Lattes. Elizabeth Salgado de Souza. lattes.cnpq.br

5-Entrevistas:

- SANTOS, Ângelo Oswaldo de Araújo. Entrevista concedida a Nara Rúbia de Carvalho Cunha, setembro de 2004. 20min. Transcrição 02p.
- SALGADO, Bete. Entrevista concedida a Nara Rúbia de Carvalho Cunha, julho de 2005. 90 min. Transcrição 17p.

- SALGADO, Bete. Entrevistas concedidas a Nara Rúbia de Carvalho Cunha, agosto de 2009. Parte 1: 43:58min. Transcrição 10p.; parte 2: 45:44 min. Transcrição 09p.; parte 3: 39:41 min. Transcrição 09p.; parte 4: 19:42 min. Transcrição 05p.
- FERREIRA, Heloísa Cristiane. Entrevista concedida a Nara Rúbia de Carvalho Cunha, agosto de 2008. 18:49min. Transcrição 07p.
- LIMA, Elizeth A. Entrevista concedida a Nara Rúbia de Carvalho Cunha, abril de 2005.120 min. Transcrição 33p.
- MAGDALENA, Rafael. Entrevista concedida a Nara Rúbia de Carvalho Cunha, março de 2005. 30min. Transcrição 10p.

6- Imagens iconográficas:

- Postais da exposição Ouro Preto, Imperial Cidade – 1823-1889 (organizada pelo Museu da Inconfidência, aberta a visitação no período entre 22 de maio a 09 de julho de 1998, na Sala Manoel da Costa Athaíde, anexo do Museu da Inconfidência, Ouro Preto-MG.), comercializados na loja de *souvenirs* do Museu da Inconfidência.
- Fotografias e postais de Ouro Preto – Acervo pessoal do Sr. Nominato José de Carvalho.
- GUEDES, Dimas. **Ouro Preto: contemplações**. São Paulo-SP: Lemos Editorial, 2007.

VIII- Bibliografia:

AMENO, Helena Alvim. Memória e Patrimônio Histórico. **LPH: Revista de História**, Departamento de História, Universidade Federal de Ouro Preto-MG, v.2, n. 1, p.92-93, 1991.

ANASTASIA, Carla Maria Junho; LEMOS, Carmem Silva; JULIÃO, Letícia. Dos bandeirantes aos modernistas: um estudo histórico de Vila Rica. **Oficina do Inconfidência**, Ouro Preto-MG, n. 0. dez 1999.

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.

BARÃO, Adriana. Educação em Museus: processos e perspectivas. **Anais eletrônicos do VI Seminário do Centro de Memória da UNICAMP**, 2009.1 CD-ROM.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo-SP: Brasiliense, 1985.

_____. **Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única**. São Paulo-SP: Brasiliense, 1995.

_____. Obras Escolhidas III: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. São Paulo-SP: Brasiliense, 1989.

_____. Teoria do Conhecimento: Teoria do Progresso**.** In: **Passagens**. Belo Horizonte-MG: Editora da UFMG/ Imprensa Nacional do Estado de São Paulo, 2006.

BERNARDES, Maria Elena. História Reconstruídas: Laura Brandão na memória de seus descendentes. **História Oral**: **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, v. 8, n. 2, p.111-125, Jul/Dez. 2005.

_____. Memória e Reconstituição de Experiências Comunitárias. (mimeo). Publicado com o título: Memória e Constituição de Espaços de Cidadania. **Fênix: Revista de História e Estudos Culturais**, v. 5, n. 2, abr./mai./jun. 2008. Disponível em www.revistafenix.pro.br.

BERTRUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de e OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Edward P. Thompson: história e formação**. Belo Horizonte-MG: Editora da UFMG, 2010.

BICHARA, Marcia Regina Poli. **Focando a Discriminação em Sala de Aula: memória, história e ensino de história**. 2005. 288p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BORTOLOTTI, Adriana; CALIDONI, Mario; MASCHERONI, Silvia e MATTOZZI, Ivo. **Per l' educazione al patrimonio culturale. 22 tesi**. Milão-Itália: Franco Angeli, 2008.

BRESCIANI, Stella. Cidades: espaço e memórias. In: São Paulo. Secretaria Municipal de cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. **O Direito à Memória**: patrimônio histórico e cidadania. São Paulo-SP: DPH, p.161-166, 1992.

BRESCIANI, M. Stella M.; NAXARA, Márcia (org.). **Memória e (Re) Sentimento: indagações sobre uma questão sensível.** Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1994.

BUENO, Maria de Fátima Guimarães. **O corpo e as sensibilidades modernas: Bragança (1900-1920)**. 2007. 314p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2007.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa, in Teoria e Educação, n.2, Porto Alegre: Pannônica, p.177-229, 1990.

CHIOZZINI, Daniel. Turismo cultural e educação patrimonial mais próximos. **Revista Eletrônica do IPHAN**, n.03, jan./fev. 2006. (Dossiê Educação Patrimonial/reportagens)

CHOAY, Françoise**. A Alegoria do Patrimônio**. São Paulo-SP: Editora UNESP, 2006.

DREZZA, Fernando. **A Morte de Natália: potencialidades de um documento literário brasileiro para a educação política dos sentidos na contemporaneidade**. 2008. 73p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.

ESTANISLAU, Lídia Avelar. Memórias e Patrimônio Histórico. **LPH: Revista de História,** Departamento de História, Universidade Federal de Ouro Preto-MG, v. 2, n.1, p.94-98, 1991.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.) **Pensadores Sociais e história da educação**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. [et al.]. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação da história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, n. 1, v.1, p. 139-160, jan./abr. 2004.

FERRARI, Aída Lúcia. Educação Patrimonial. In.: **Reflexões e Contribuições para a Educação Patrimonial.** Belo Horizonte-MG: Secretaria de Estado de Educação, p.107-120, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

FRIEIRO, Eduardo. **Feijão, angu e couve**: ensaio sobre a comida dos mineiros. Belo Horizonte-MG: Ed. Itatiaia/São Paulo: Ed. da USP, 1982.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. Campinas-SP: Perspectiva/FAPESP/UNICAMP, 1994.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério.**O almanaque, a locomotiva da cidade moderna**: Campinas, décadas de 1870, 1880. 1998. 341p. Tese (Doutorado em História) _ Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1998.

_____. 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, p.287-330, 2004.

_____. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (orgs). **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, p.49-67, 2005.

_____. Memória, tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. **Cadernos CEOM**. Chapecó-SC: Argos, ano 21, n.28, p.15-30, jun.2008. (A)

_____. 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. (B)

_____. **Ensino de História: saberes e poderes na contemporaneidade**. 2008 (C) (mimeo)

_____. **Educação Patrimonial: rememoração de uma experiência vivida**. 2009 (no prelo)

_____. A cidade como espaço de aprendizagem da história: em foco um projeto de educação patrimonial. SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, p. 600-620, 2010.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério; MARTINS, Maria do Carmo; PIMENTA, Heloisa Helena R.; ROSSI, Vera Lúcia S. De; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Memórias e histórias da escola.** Campinas: Editora Mercado das Letras, 2008.

GAY, Peter. **A Experiência Burguesa: da Rainha Vitória a Freud** - A Educação dos Sentidos. São Paulo-SP: Cia das Letras, 1988.

_____. **A Experiência Burguesa: da Rainha Vitória a Freud –** O Coração Desvelado. São Paulo-SP: Cia das Letras, 1999.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo-SP: Ed. da UNESP, 1991.

GODOY, Maria do Carmo. Patrimônio Cultural: conceituação e subsídios para uma política. **Anais do IV Encontro Estadual de História: História e Historiografia em Minas Gerais**. Belo Horizonte-MG: ANPUH/MG, p. 72-78, 1985.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Memória coletiva e história científica. **Revista Brasileira de História**, v. 14, n. 28, p. 180-193, 1994.

HADLER, Maria Sílvia Duarte. **Trilhos da Modernidade**: memórias e educação urbana dos sentidos. 2007. 326p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2007.

HORTA, Maria de Lourdes P; GRUNBERG, E. e MONTEIRO, Adriane Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília-DF: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

HUYSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro-RJ: Aeroplano, 2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas: Autores Associados, n.1, jan/jul., p.9-43, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas-SP: Editora da UNICANP, 2004.

LOPES, Fátima Faleiros. **A cidade e a produção de conhecimentos histórico-educacionais**: aproximações entre a Campinas moderna de José de Castro Mendes e a Barcelona modelo. 2007. 294p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2007.

LÖWY, Michael e SAYRE, Robert. **Revolta e Melancolia**: o romantismo na contramão da modernidade. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e Educação para o Patrimônio. **Educação em Revista**. Belo Horizonte-MG: FaE/UFMG, n.47, p.135-155, jun. 2008.

_____. **Una storia piena di beni culturali per l'educazione al patrimônio.** 2008. (texto inédito)

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 www.meirieu.com . Último acesso em agosto de 2010.

MIRANDA, Sônia Regina. Olhares sobre a cidade, atravessados pelo tempo: o urbano em seus subterrâneos educativos. SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, p. 621-638, 2010.

MURICY, Kátia. A magia da linguagem – filosofia, linguagem e escrita em Walter Benjamin. **Revista Educação**. São Paulo-SP: Editora Segmento, p.76-85, mar. 2008. (Volume especial: Benjamin Pensa a Educação)

NASCIMENTO, Silvana Sousa do. O desafio de construção de uma nova prática educativa para museus. In: FIGUEIREDO, Betânia e VIDAL, Diana Gonçalves. (orgs.). **Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna**. Belo Horizonte-MG: *Argvmentvm*/CNPQ, 2005. p.221-239.

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

OLIVEIRA, Alexandre Augusto de. **O Olhar Fotográfico de 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.

ORIÁ, José Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (org.) **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo-SP: Contexto, 1997.

ORIÁ, José Ricardo. Educação Patrimonial e Cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo-SP, n. 25/26, v. 13, p. 265-276, set. 92/ago. 93.

PAIM, Elison Antônio. Um pouco da história da museologia brasileira: entrevista com a museóloga Magaly Cabral. (mimeo). Publicado em **Cadernos do CEOM**. Chapecó-SC: Editora Argos, n. 26, mai. 2006.

PEREIRA, Junia Sales [et al.]. **Museu-Escola: diálogos e práticas**. Belo Horizonte-MG: Rona Ltda, 2007.

PEREIRA, Junia Sales. Arbítrio e sensibilidade na aprendizagem histórica atravessada pelos museus. CUNHA, Ana Maria de Oliveira [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, p. 509-528, 2010.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI: do monumento aos valores**. São Paulo-SP: Estação Liberdade, 2009.

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

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2007.

SANTOS, Maria Célia T. M. O papel dos museus na construção de uma "identidade nacional." **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro-RJ, v. 28, p. 21-35, 1996.

_____. **Repensando a Ação Cultural e Educativa dos Museus**. Salvador-BA: Editora da UFBA, 1993.

SANTOS, Afonso Carlos Marques dos. Memória cidadã: história e patrimônio cultural. **Anais do Museu Histórico Nacional,** Rio de Janeiro-RJ, v.29, p. 39-56, 1997.

SEIXAS, J.A. Percursos de memórias em terras de História: Problemáticas atuais. In Bresciani, M. Stella M.; Naxara, Márcia (org.). **Memória e (Re) Sentimento: indagações sobre uma questão sensível.** Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2001, p.37-53.

SILVA, Helenice Rodrigues da. "Rememoração"/comemoração: as ultilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História**, v. 22, n. 44, 2002.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Entre o Asfalto e a Terra: a fecundidade educativa do cotidiano poético da cidade. SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, vol. p. 582-589, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza B. A Memória em Questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Vigotski: o manuscrito de 1929**. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, n.71(especial) jul. 2000, p.166-193.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, abr. 2000.

SOARES, André Luís Ramos. [et al] . **A Educação Patrimonial como um instrumento de preservação e democratização da memória e do patrimônio nos museus**. (mimeo)

SOUZA, Solange Jobim. Walter Benjamin e a infância da linguagem. **Revista Educação**. São Paulo-SP: Editora Segmento, p. 36-47, mar. 2008. (Volume especial: Benjamin Pensa a Educação)

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 1981.

_____. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1998.

_____. Educação e experiência. In. **Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro-SP: Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON. Paul. **A voz do passado** - História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

(VÁRIOS) Dossiê: Práticas de Memória e Ensino de História. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.47, jun. 2008

VEIGA, Cynthia G. Educação Estética para o Povo. In. VEIGA, Cynthia G.; LOPES, Eliane Marta T. e FARIA FILHO, Luciano M. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte-MG: Editora Autêntica, 2000.

VEIGA, Cynthia G. e FARIA FILHO, Luciano M. Belo Horizonte: a escola e os processos educativos no movimento da cidade. **Revista Vária História**. Belo Horizonte-MG, n.18, nov. 1997

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte-MG, n33, jun. 2001.

VISCARDI, Cláudia M. R. A Capital Controversa. **Revista do Arquivo Público Mineiro**. Belo Horizonte-MG, v. 2, n. 43, p. 28-43, jul/dez. 2007.

ZANELLA, Andréa Vieira. "Pode até ser flor se flor parece a quem o diga": reflexões sobre Educação Estética e o processo de constituição do sujeito. In: DA ROS, Silva Zanatta; MAHEIRIE**,** Kátia e ZANELLA, Andréa Vieira. (orgs.) **Relações estéticas, atividade criadora e maginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis-SC: NUP/CED/UFSC, 2006.

XIX- Anexos:

XIX.1: Carta de apresentação ao Diretor do Museu da Inconfidência:

Ouro Preto, 19 de outubro de 2009

Ilmo. Sr. Rui Mourão
Diretor do Museu da Inconfidência
Ouro Preto-MG

Senhor Rui Mourão,

Sou professora de Educação Básica, formada em História, pela UFOP e, atualmente, dedico-me à pesquisa científica na área de Educação.

Estou há seis anos pesquisando o projeto de Museu-Escola, desenvolvido no Museu da Inconfidência. Inicialmente, aproximei-me do projeto por uma necessidade profissional; quis conhecê-lo para aprender com ele, visto que em minha prática educativa priorizei o diálogo com bens culturais na produção de conhecimento.

No entanto, os estudos iniciais me levaram a inquietações relativas ao Museu-Escola. E, em 2008, ingressei no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, com o projeto intitulado "Entre Silêncio e Monumentos: memória, história e patrimônio no processo educativo", tendo como objeto de estudo o Museu-Escola do Museu da Inconfidência, na década de 1980. Faço parte, desde então, do grupo de pesquisas Memória, História e Educação e, sob a orientação da Professora Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani, dedico-me às temáticas da Educação Patrimonial e da Produção de Conhecimentos Histórico-Educacionais, com ênfase na relação entre Memória e Educação Política dos Sentidos.

Ao longo dos últimos seis anos, reuni fontes de natureza variada para pesquisar o Museu-Escola, tais como material pedagógico, artigos, fotografias e literatura infanto-juvenil. Entre 2004 e 2005, pesquisei e acompanhei algumas atividades na Área Pedagógica da Casa do Pilar. E, mais recentemente, iniciei a produção de documentos de fonte oral, entrevistando ex-monitores e ex-alunos do Museu-Escola.

Como nossa análise tem caráter histórico-educacional, além de nos dedicarmos à caracterização teórico-metodológica do Museu-Escola, também investigamos suas relações com diferentes instituições em um momento singular, como foi a década de 1980, tanto para Ouro Preto, quanto para o Brasil.

Acreditamos assim, minha orientadora e eu, que para analisar o objeto, devemos recorrer a diferentes vozes que colaboraram com sua constituição e desenvolvimento. Neste sentido, venho através desta, em meu nome e em nome da Professora Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani, solicitar sua colaboração com nossa pesquisa, verificando a possibilidade de o senhor conceder-me uma entrevista a ser gravada e, posteriormente, transcrita.

No aguardo de uma reposta, desde já agradecemos.

XIX.2: Roteiro para entrevista com o Diretor do Museu da Inconfidência:

Data de realização: 03/11/2009 (sem gravação) e 08/02/2010 (com gravação), às 14h, no Museu da Inconfidência:

OBS.: Por problemas técnicos, a gravação da entrevista não foi recuperada.

Perguntas esboçadas:

1- Dr. Rui Mourão, em texto sobre o Museu-Escola, publicado na Revista do Patrimônio, em 2005, o senhor afirma que "(...) essa saída para o ensino é que imprimiria rumo verdadeiro à tarefa de reconstrução do Museu".
Neste caso, em que medida o Museu-Escola contribui com a reconstrução do Museu da Inconfidência? E como se dá, internamente, o diálogo entre os profissionais ligados à educação e os demais, ligados à museologia e a outras áreas de atuação?

2- O Museu-Escola começa a se desenvolver no Museu da Inconfidência na década de 1980, em um contexto de reabertura política e de intensas movimentações sociais no Brasil. Muitos destes movimentos estavam comprometidos com reivindicações das chamadas minorias étnico-culturais. Dentre as reivindicações das minorias está o direito à memória como condição de cidadania e a luta por democracia. Os debates empreendidos nestes movimentos estavam presentes no cotidiano de muitas instituições educativas e culturais, quer seja na elaboração de novas propostas curriculares, quer seja na demanda pela revisão do conceito de patrimônio (de histórico a cultural), por exemplo.
Neste período, além de diretor do Museu da Inconfidência, o senhor era coordenador do Grupo de Museus e Casas Históricas de Minas Gerais e do Programa Nacional de Museus, o que lhe possibilitava uma visão abrangente deste processo. Assim, como o senhor via a inserção do Museu-Escola naqueles debates e movimentações sócio-culturais?

3- Em 1983, aconteceu no Museu Imperial, em Petrópolis, um seminário que introduzia uma metodologia de educação patrimonial no Brasil, atualmente mais identificada como Metodologia Horta. Em 1999, o IPHAN publicou o Guia Básico de Educação Patrimonial, que sintetiza a Metodologia Horta, e o divulgou em todo o país. Enquanto o Kit Pedaços Tempo, material pedagógico que se baseia na metodologia do Museu-Escola, foi publicado pelo Museu da Inconfidência e o

Centro de Referência do Professor (SEE-MG) e distribuído nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais.

Tanto a Metodologia Horta quanto o Museu-Escola são atividades educativas para o patrimônio, desenvolvidas na década de 1980, em duas das principais instituições do IPHAN. No entanto, a Metodologia Horta foi divulgada como a metodologia de educação patrimonial, preterindo outras atividades educativas desenvolvidas no país, inclusive o Museu-Escola.

Em sua opinião, por que o IPHAN preferiu divulgar a Metodologia Horta, em detrimento da metodologia do Museu-Escola?

4- O Museu-Escola envolveu outras instituições educativas e culturais de Ouro Preto, Mariana, Belo Horizonte e até cidades de outros Estados brasileiros, quer seja através de consultorias ou formação de professores, quer seja através de parcerias em projetos ou no diálogo cotidiano.

Que contribuições a relação com outras instituições trouxe para o Museu-Escola e o próprio Museu da Inconfidência? E que contribuições o Museu-Escola levou para aquelas instituições?

5- Ainda no texto publicado na Revista do Patrimônio, o senhor fala de descontinuidades entre o Museu-Escola atual e aquele que se iniciou em 1981.

Quais seriam estas descontinuidades e os novos desafios do Museu-Escola, atualmente?