



Heli Sabino de Oliveira  
Organizador

# Caderno Pedagógico 1

## EJA, ESPAÇO E CULTURA: Direito à Cidade

FaE/UFMG  
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte  
Belo Horizonte, 2020

## EJA e os Espaços de Memória e de Cultura

Heli Sabino de Oliveira  
Júlio César Virgínio Costa

# 2

## Capítulo

*Caras professoras e caros professores,*

As/Os educandas/os de EJA da turma em que você leciona já visitaram, de forma mediada pela escola, algum museu de Belo Horizonte? Como ocorreu o planejamento? Qual concepção de museu adotada? De um “museu templo” e/ou “teatro da memória”, ou de um “museu fórum” ou “laboratório da história”? Houve espaço para a discussão do que representa uma exposição museal? A categoria Patrimônio foi fundamentada em alguma atividade antes, ou mesmo após a visitação? Os objetos expostos no museu indagavam a memória coletiva das/os estudantes? Como a visita repercutiu em sala de aula?

Ao transitar pelo centro da capital mineira, você já se perguntou pela historicidade dos objetos que compõem a cidade? Como docente que atua na EJA, você já pensou na possibilidade de ensinar História por objeto? Já se atentou para as especificidades das estátuas? Onde se situam, que personalidades representam? Quantas representam o sexo masculino e quantas representam o feminino?

Há algum movimento cultural no entorno da escola onde atua como educa-

dora/or de EJA? Como os saberes e experiências da periferia podem ser mobilizados nos trabalhos cotidianos da EJA?

Este capítulo tem por objetivo responder a essas e outras indagações, a fim de colocar em relevo o potencial educativo dos espaços de memória e de cultura na Educação de Jovens e Adultos, algo nem sempre incorporado ao currículo dessa modalidade. Como sabemos, uma das marcas distintivas da EJA é o fato de seus sujeitos terem sido excluídos da Educação Básica na infância e na adolescência, conforme destaca o artigo 37 da Lei nº 9.394, de 1997. No entanto, em vez de pensar na falta e na carência dos sujeitos e dos espaços onde eles residem, o presente capítulo busca demonstrar as possibilidades educativas suscitadas pelas especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, bem como em relação aos espaços de memória e de cultura que marcam a cidade onde estão inseridos.

A primeira seção desse capítulo apresenta inicialmente um “Causo Pedagógico”, que descreve a visita de uma turma externa de EJA a um museu de Belo Horizonte. Trata-se de uma turma bastante peculiar: homens negros, vendedores ambulantes e prestadores de serviços gerais na Rodoviária. Todos oriundos do campo. Como veremos, essas especificidades dos sujeitos interferiram na visita, mediada pelo professor, ao Museu de Artes e Ofícios.

A segunda seção aborda o caráter multifacetado do museu e suas potencialidades educativas na EJA. Trata-se de uma “Escrita Acadêmica”, elaborada pelos professores Heli Sabino de Oliveira e Júlio César Virgínio da Costa, que problematiza a relação entre cidade, museu e Educação de Jovens e Adultos. Na obra “Espelhos das Cidades”, de Jeudy (2005), o autor chama a atenção para o fato de que as cidades contemporâneas têm se preocupado em vender suas imagens para grupos estrangeiros e turistas como um lugar atraente, destituindo-as, assim, de contradições próprias das sociedades capitalistas urbanas e industriais. Os museus aparecem, via de regra, como elementos de grife das cidades, como locais de contemplação que conservam o aspecto da memória de um grupo que se pretende preservar. Os museus são, não raro, lugares assépticos, criados para atender turistas e grupos de classe média. Os objetos exóticos são pensados destituídos de sofrimento e das relações de trabalho que os gestaram. Assim, os sujeitos são instigados a comparar objetos antigos com objetos atuais, identificando semelhanças e diferenças, bem como a pensar suas permanências e mudanças. O museu precisa ser pensado não apenas por aquilo que expõe e se pretende conservar como memória, mas também pelos seus silêncios.

A terceira seção desse capítulo apresenta dois relatos de experiência. O primeiro deles aborda a inserção de três jovens que participaram do projeto de extensão (Ariel Boaz, Marcial de Carvalho Junior e Sâmella Andrade), que precedeu à construção desse caderno pedagógico, em uma turma de alfabetização na Regional Norte de Belo Horizonte. Os estudantes de licenciatura descrevem, em linhas gerais, o ingresso deles na turma e a visita mediada que realizaram ao circuito dos museus, na Praça da Liberdade.

De saída, eles destacaram três estranhamentos que tiveram ao entrar em contato com a turma de alfabetização: a) estranhamento geracional. Como a turma possuía estudantes com idade oscilando entre 40 e 91 anos de idade, os extensionistas ficaram perplexos em notar que uma das professoras era bem mais jovem que a maioria dos estudantes da turma para a qual lecionava. Durante todo o processo de escolarização que tiveram, os extensionistas se relacionaram apenas com professores com idades superiores à idade dos estudantes. Agora, estavam tendo a oportunidade de conhecer uma experiência pedagógica em que essa lógica era invertida; b) estranhamento causado pelos efeitos do patriarcado. Os jovens extensionistas perceberam empiricamente que a turma de EJA de alfabetização era constituída majoritariamente por mulheres, que foram impedidas de estudar, por seus pais, quando crianças, e por seus maridos, quando adultas. O patriarcado aparece como um elemento estrutural que limita o desenvolvimento das potencialidades cognitivas femininas e como parte constitutiva das turmas de EJA com alunas/os com idade acima dos 40 anos; e c) estranhamento em relação à origem geográfica da turma. Os extensionistas foram surpreendidos ao notar que a turma de alfabetização era composta por pessoas oriundas de áreas empobrecidas e esquecidas pelas políticas públicas, especialmente dos Vales do Mucuri e Jequitinhonha e Nordeste brasileiro. Ao realizar o diagnóstico da turma, decidiram, com apoio da direção da escola e da professora responsável, realizar uma visita ao Museu Memorial Vale. O relato que se segue aprofunda o nível de perplexidade dos jovens extensionistas, impactados pela capacidade das mulheres da EJA interagirem com os objetos do museu, tendo como referência suas memórias e experiências no campo e em uma sociedade de classes, marcada pelas desigualdades sociais.

O segundo relato põe em evidência uma experiência cultural que busca transformar o estigma em um emblema, a periferia em um espaço de saberes e aprendizagem. Os professores Frank Ribeiro e Sirlene Ribeiro cresceram em uma área pejorativamente descrita pelos bairros vizinhos como “favela do Pau Comeu”. Tomando como referência literaturas periféricas e marginais, os autores passaram a desenvolver o Projeto “Palco Meu– Educação Cultura e Paz”. Trata-se de um projeto sociocultural de

um grupo de moradores voluntários do bairro Primeiro de Maio e Minas-lândia, localizados no extremo sul da região Norte de Belo Horizonte. Sua missão principal é promover a cultura da paz por meio de ações educativas e culturais em um momento de aumento da violência urbana, envolvendo principalmente adolescentes e jovens pobres e em sua maioria negros. Com vistas à melhoria da sociabilidade entre os moradores, o Projeto tem desenvolvido diversas atividades socioculturais, entre elas o “Cinema na Praça” – atividade cultural, com exposições regulares de filmes, desenhos e vídeos educativos, realizada nas ruas e praças do bairro – além de cursos, oficinas e palestras destinadas à promoção da cultura da paz, com destaque para as oficinas “Literatura e Periferia” e “Memória e Cidadania”.

A quarta seção apresenta duas sequências didáticas, ambas colocando em relevo a cidade como espaço de cultura e memória. A primeira, tendo como fundamento os princípios de ensinar História por objeto, indaga sobre as estátuas que marcam a paisagem da capital mineira. E por meio da observação da materialidade dessas estátuas, pergunta quem as produziu, de que material foram feitas, o que representam, qual a sua localização inicial e atual, quantas são de homens, quantas são de mulheres, de crianças, e de outros segmentos da sociedade. Essa sequência pretende instigar professoras e professores da Educação de Jovens e Adultos a desenvolverem um olhar crítico sobre as paisagens urbanas. Para Nayara da Silva de Carie, Giselle Correia Franco, Hilário dos Santos e Débora Silva, a estatuária de uma cidade testemunha vários passados que permanecem materialmente entre nós e é nesse entrecruzamento de passados, histórias e vivências que construímos nossas vidas.

A segunda sequência didática tem como foco uma visita mediada ao museu. Júlio César Virgínio da Costa, partindo do pressuposto de que o museu é um lugar bom para se pensar, organiza uma sequência didática, tendo como ponto de partida a construção de um museu vivo em sala de aula. Trata-se de uma proposta que ilustra bem a ideia de museu fórum, amplamente defendida no capítulo.

## 2.1 Causo – Educandos de EJA ministram aula em museu de Belo Horizonte

O professor Mohamed trabalhava, em 2011, com uma turma externa de Educação de Jovens e Adultos, em uma sala de aula localizada na Rodoviária de Belo Horizonte. Em razão da singularidade dos trabalhos realizados por seus educandos (todos do sexo masculino e negros), notou que

as atividades pedagógicas propostas diariamente por ele não poderiam se estender para a aula seguinte.

Grosso modo, a turma se dividia basicamente em dois grupos de trabalhadores: de um lado, um aliado do mercado de trabalho formal, vivendo de bicos; de outro, um grupo, com carteira assinada, com direito a férias e ao décimo terceiro. Enquanto no primeiro grupo destacavam-se ambulantes, no segundo sobressaíam funcionários da empresa terceirizada Minas Gerais Administração e Serviços S.A (MGS), que prestava, na ocasião, serviços de faxina e vigia à Rodoviária.

Os ambulantes vendiam, dentre outros artigos, água e pipocas no trânsito, encerrando, via de regra, suas atividades cotidianas somente quando acabavam a procura por seus produtos. Em alguns casos, o término do trabalho ocorria (o que era bastante raro) quando a própria mercadoria se esgotava. Sem direitos trabalhistas e previdenciários, esses sujeitos viviam em permanentes incertezas; o que contribuía, assim, para o postergar constante de seus processos de escolarização.

Por sua vez, os educandos que labutavam na MGS, conquanto tivessem assegurados seus direitos trabalhistas e previdenciários, não gozavam de uma situação social tranquila, como se pode supor, *a priori*.

Em primeiro lugar, porque os serviços prestados por eles eram pouco valorizados socialmente. Do ponto de vista remuneratório, o salário era insuficiente para honrar com os compromissos firmados e atender, de modo pleno, às suas necessidades básicas de subsistência; o que forçava, não raro, esses trabalhadores a complementarem a renda familiar, realizando bicos nos finais de semanas e feriados. Do ponto de vista simbólico, suas ocupações quase não tinham reconhecimento social. Seus uniformes os tornavam invisíveis, nos espaços públicos, não sendo notados pelas inúmeras pessoas que circulavam diariamente pela Rodoviária.

Em segundo lugar, porque, trabalhando como vigia e em serviços gerais, eles encerravam seus expedientes no final da tarde, com os corpos extenuados, desejosos apenas de repousar e assim reabastecer suas energias para a labuta do dia seguinte. Entretanto, entre um dia e outro, havia mais um desafio diário: estudar na EJA, em um espaço adaptado para sala de aula nas dependências da Rodoviária.

De qualquer forma, para ambulantes e funcionários da MGS, a EJA era vista como um instrumento fundamental para a superação de suas condições sociais. Assim, a despeito das dificuldades impostas pelo cansaço – marca distintiva dessa turma – os educandos insistiam em estudar. Contudo, as

ausências diárias eram consideradas algo inerente àquela turma, fato que o professor Mohamed não podia ignorar.

Com efeito, ele procurava planejar atividades pedagógicas que fizessem sentido para seus educandos. Dessa maneira, o rigor na escolha de textos e vídeos era um dos imperativos na organização do trabalho escolar. O educador sabia que a presença na aula do dia seguinte era algo com que raramente contaria. Portanto, precisava elaborar atividades significativas que não deixassem nenhuma pendência para a aula seguinte.

Apesar dos limites impostos pela condição de trabalho docente, o professor se manteve firme em seus princípios educativos. Comprometido com a ampliação da visão de mundo dos educandos, ele realizava, com frequência, visitas a teatros, cinemas e museus, ou seja, espaços sociais e culturais que se encontravam distantes da realidade dos sujeitos de seu fazer pedagógico.

Cumprido sublinhar que uma das atividades mais significativas que o professor realizou durante o período em que trabalhou com a “Turma da Rodoviária” foi a visita ao Museu de Artes e Ofícios. Trata-se de um espaço que expõe instrumentos de trabalhos antigos, que permite que se compreenda as ferramentas como parte integrante do mundo do trabalho. Junto a cada peça, há uma legenda, descrevendo, brevemente, as funções e os usos das ferramentas de trabalho. Há ainda vídeos, veiculando imagens e textos sobre atividades laborais, próprios do universo temático do museu.

Do ponto de vista pedagógico, a visita ao museu suscitou três grandes estranhamentos.

O primeiro estranhamento originou-se de uma parte dos educandos. Alguns ficaram perplexos em saber que havia um museu próximo ao local onde eles cotidianamente embarcavam e desembarcavam de metrô ou de ônibus.

O segundo estranhamento adveio do próprio professor. Ele se espantou ao notar que a maioria dos educandos, oriundos do campo, conhecia, como ninguém, boa parte dos objetos que estavam expostos ali. A memória afetiva fora mobilizada para descrever experiências de trabalho na infância, adolescência e juventude. Não se tratava apenas de apreciar instrumentos de trabalhos antigos, de comparar com objetos atuais, identificando semelhanças e diferenças. Tampouco de estabelecer somente relações de permanências e mudanças. Os objetos expostos no museu, longe de serem algo que suscitasse apenas contemplação, eram fonte de sentimentos paradoxais.

Depositários de uma memória coletiva, as ferramentas de trabalho produziam, por um lado, lembranças de dor e sofrimento e, por outro lado, sentimento de alegria e prazer. Afinal de contas, esses objetos remetiam a um tempo e a um espaço distantes, em que avós, pais e amigos – hoje falecidos – reuniam-se para estabelecer relações de trabalho e de subsistência.

A visita ao museu criou, dessa maneira, uma situação de interação, de troca e de reflexões entre educador e educandos.

O terceiro estranhamento, um misto de perplexidade e indignação, não foi sentido pelo professor, nem pelos educandos, mas por uma pessoa externa ao grupo, uma integrante da direção. Sua perplexidade não estava no fato de a maioria dos educandos não saber nada sobre a existência de um museu na Praça da Estação, em um local familiar para os *belo-horizontinos*. Seu espanto não decorreu ainda dos comentários dos educandos, encantados com os objetos que fizeram parte de suas infâncias. O que a integrante da diretoria do museu achou estranho foi ver pessoas, com o uniforme da MGS, dialogando sobre as peças do museu. Sua reação imediata foi sair furiosa de sua sala e, sem meias-palavras, chamar a atenção dos “supostos” funcionários, que haviam deixado seus postos para “jogar conversa fora” durante o expediente de trabalho.

O professor interveio, prontamente, para esclarecer que se tratava de um mal-entendido. Na verdade, tratavam-se de educandos da EJA, que, durante o dia, trabalhavam na MGS, na Rodoviária, e como saíram direto do trabalho para a escola, permaneceram com o uniforme da empresa.

Sem se desculpar, a pessoa integrante da diretoria do museu virou as costas e retornou a seu escritório. Contudo, os educandos constataram empiricamente apenas o que já sabiam: o museu não é um espaço pensado para os trabalhadores, mesmo quando sua temática é instrumento de trabalho. Como tantas outras dimensões da cidade, esse espaço precisa ser ainda conquistado como direito.



*Figuras 2.1 e 2.2 - Exposições fixas do Museu de Artes e Ofícios, ofício do couro na produção de sapatos e chapéus (foto da esquerda) e ofício da produção de queijo (foto da direita)*



*Figura 2.3 - Objetos museais que mostram o ofício das cozinheiras*

## 2.2 Teorização– Os museus são bons para pensar, sentir e agir: espaços de cultura e memória

O “Causo Pedagógico” evidencia três aspectos importantes: a) o museu como instrumento pedagógico fundamental no processo de construção de conhecimento em turmas de Educação de Jovens e Adultos; b) o museu como parte integrante do direito à cidade; e c) os objetos dos museus como potenciais mobilizadores de outras experiências que a educação pode promover e despertar.

Como vimos, a visita ao Museu de Artes e Ofícios significou uma possibilidade de diálogo com a história e a memória dos educandos da EJA. Jeudy (2005) destaca o lugar ocupado pelos espaços de memória na cidade no mundo contemporâneo. Para ele, como já dissemos, os museus são, via de regra, lugares assépticos, criados para atender turistas e grupos de classe média.

Os objetos exóticos pensados são destituídos de sofrimento e das relações de trabalho que os gestaram. Assim, os sujeitos são instigados a comparar objetos antigos com objetos atuais, identificando semelhanças e diferenças, bem como a pensar suas permanências e mudanças. Como mostra o caso, quando sujeitos da EJA se apropriam desses espaços, os objetos museais são ressignificados.

Nesse sentido, cabe-nos aqui indagar: o que é um museu? Em que medida esse espaço pode contribuir com o processo educativo na EJA?

De saída, diríamos que os museus, grosso modo, podem ser compreendidos como depositários da memória de classes e de grupos sociais de um determinado tempo e espaço histórico. Trata-se, pois, de um ambiente planejado, marcado pela seleção de objetos e pela organização do espaço como centro de memória e de cultura. Para alguns, os museus são definidos como espaços de produção de conhecimento; para outros, são vistos como oportunidade de lazer, de interação e de troca. Para Mário Chagas (2007) os museus são, todavia, lugares “bons para pensar, sentir e agir”. Isso ficou patente no caso pedagógico no qual os estudantes passaram a descrever suas experiências de trabalho e de subsistência na infância e na adolescência. Situações como essas colocam “os museus (...) entre os locais que nos proporcionam a mais elevada ideia de humanidade”, como sustenta André Malraux.” (CHAGAS, STORINO, 2007, p.6).

O “Caso Pedagógico” nos permite dizer que os museus são janelas, portas e portais que ampliaram a visão de mundo dos sujeitos que visitaram o Museu de Artes e Ofícios; nesse processo, tanto os estudantes quanto o professor ficaram perplexos pelas relações de troca de saberes e experiências suscitadas pelo museu, que pode ser visto como um elo poético entre a memória e o esquecimento, entre o eu e o outro; elo político entre o sim e o não, entre o indivíduo e a sociedade.

Embora o “Caso Pedagógico” destaque um museu temático, dando ênfase a ferramentas e a ofícios de trabalho, podemos dizer que tudo o que é humano tem espaço nos museus. Quando inseridos em uma perspectiva educativa, os museus são bons para exercitar pensamentos, tocar afetos, estimular ações, inspirações e intuições, conforme evidenciado no início desse capítulo. Como vimos, a visita desses educandos da EJA ao museu de Artes e Ofícios suscitou afetos, trocas de experiências e diálogos sobre certas práticas sociais e culturais, próprias dos sujeitos da modalidade educativa Educação de Jovens e Adultos.

Parece que no “Caso Pedagógico” nos deparamos com outra gramática, para além do mero ato de decorar nomes, anotar placas e apenas contem-

plarmos atônitos. O museu se apresentou não como uma verdade exposta nua e crua contra outras evidências históricas e de vida dos educandos. O museu era parte constitutiva da memória social dos sujeitos da EJA.

Dessa forma, do ponto de vista pedagógico, os acervos e as exposições museais podem favorecer a construção social da memória e a percepção crítica sobre a cultura. Por tudo o que já foi dito, podemos afirmar que a finalidade principal de um museu é conservar, estudar, valorizar e expor ao público elementos da vida social que estejam ligados de formas diversas à história e à memória. Um museu coloca em relevo uma importante discussão histórica: o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido pelas novas gerações. Assim, os museus precisam, antes de tudo, ser indagados pela sua dimensão política.

Nesse sentido, longe de materializarem um contexto histórico através de objetos, o museu conserva a memória de grupos e de classes sociais. Cabe aqui indagar: em que medida os objetos se aproximam ou se afastam da memória das camadas populares? Que aspectos preservam da realidade de uma época, quais costumes são considerados importantes para serem preservados? Sejam quais forem as respostas, vale lembrar que o objeto que entra no museu, a partir do momento em que integra o acervo museal, deixa de exercer sua função original e passa a ser conservado para fins de preservação de memória de determinados grupos.

Os objetos expostos em um museu, com suas variedades de estilos, lugares e formas de produção, precisam de cuidados em sua seleção para uso pedagógico. Esses objetos compõem a cultura material e são portadores de informações sobre grupos sociais, técnicas de produção, condições econômicas, ritos, crenças e até apagamentos, silenciamentos e invisibilidade de grupos sociais tidos como marginais. Essas informações ou mensagens são obtidas através da *leitura* dos objetos, transformando-os, portanto, em *documentos*, ou, conforme nos apresenta Ramos (2004), em objetos geradores.

Um dos princípios fundamentais da pedagogia de Paulo Freire, que continua a desafiar os rumos da prática educativa, e especificamente os caminhos da alfabetização, é trabalhar com a seguinte questão, antes de ler palavras, temos leituras do mundo, e quando lemos palavras acontecem novas leituras do mundo (RAMOS, 2004, p.31)

Nesse sentido, Ramos (2004) vai criar o conceito de objeto gerador. Ele nos esclarece que, em certa medida, a “palavra geradora” constitui-se em

fonte de inspiração para o ensino de História em museus e, dessa forma, ele acredita que é plausível defender a ideia de uma “alfabetização museológica” com os “objetos geradores”. E o objetivo está diretamente ligado à questão da motivação de reflexões sobre as possíveis tramas entre sujeito e objeto.

Muitos objetos em exposição, como, por exemplo, objetos de devoção, utensílios domésticos, armas, moedas, simples objetos da vida cotidiana, podem, por um lado, despertar interesse por serem antigos; por outro lado, podem servir como fonte de análises, de interpretação e de crítica por parte dos visitantes de uma exposição. Circe Bittencourt (2004) afirma que:

A potencialidade de um trabalho com objetos transformados em documentos reside na inversão de um “olhar de curiosidade” a respeito de “peças de museu” – que na maioria das vezes, são expostas pelo seu valor estético e despertam o imaginário de crianças, jovens e adultos sobre um “passado ultrapassado” ou “mais atrasado” – em “um olhar de indagação”, de informação que pode aumentar o conhecimento sobre os homens e sobre sua história (BITTENCOURT, 2004, p. 355).

Portanto, a parceria entre escola e museu, ou seja, a relação socioinstitucional entre essas duas instituições, suscita múltiplas formas de cooperação e de interação baseadas em casos e modelos diversos de ação educativa. Propostas, essas ações, uma formal e a outra não formal, podem diversificar as formas de aprendizagem para melhor atender as necessidades dos alunos.

Em sociedades complexas, multiculturais e pluriétnicas, os temas da cultura constituem um desafio constante. Nessas sociedades, o desenvolvimento passa necessariamente pelo respeito à diversidade cultural e pelo exercício de novos direitos, entre os quais se incluem os direitos à cultura, à memória, ao patrimônio e ao museu. Em uma sociedade complexa como a brasileira, os museus particulares ou públicos são (ou devem ser) espaços públicos e privilegiados da res pública. Não falo da república como alguma coisa perdida num passado qualquer, mas como um desafio atualizado para os nossos museus. Pensá-los por este prisma significa também compreendê-los como lugar de direito e cidadania, como lugar de inclusão cultural, de resistência e combate aos preconceitos de toda ordem, sejam eles religiosos, raciais, sexuais ou sociais (NASCIMENTO, 2007, p.4).

Não podemos nos esquecer de que é possível levarmos em consideração que o diálogo entre educação e cultura é importante para formular diretrizes e estratégias, bem como para reafirmar o compromisso com a construção da cidadania e com o aprendizado.

Segundo Meneses (2005, p. 18), “a chamada ‘cultura material’ participa decisivamente na produção e reprodução social. [...] Os artefatos, por exemplo, são não apenas produtos, mas vetores de relações sociais”. O museu, dentro dessa lógica, somente se interessa pelos objetos por causa do sentido. E assim teria condições de análise e de entendimento a que nenhuma outra plataforma em nossa sociedade se igualaria.

É importante que nessa parceria entre museu e escola sejam promovidas tanto a instrumentalização das escolas nas linguagens e práticas específicas do espaço museal quanto a adequação desse espaço para a promoção da real interação entre as/os alunas/os e o patrimônio cultural e científico. Não se trata de uma subordinação dessas instituições e nem da ideia da escolarização dos ambientes museais, mas da possibilidade de uma interação pedagógica entre essas instituições.

Nesse contexto, é importante esclarecer às/aos estudantes sobre o que é um museu e sobre seu papel na constituição da memória social e da cultura, sendo fundamental, nessa iniciativa, mostrar que tipos de objetos podem e devem ser preservados e expostos, a fim de oferecer a compreensão da trajetória desse objeto até tornar-se uma peça de museu; afinal, através dele, novos saberes poderão ser produzidos pelas relações que ocorrem no âmbito da cultura museal.

A proposta de trabalho da/do professora/or no espaço museal precisa orientar-se por três momentos. Primeiro a atenção é dada à obra em si. Posteriormente a atenção é dada ao grupo, à coletividade, uma oportunidade de interação entre a obra e o grupo que a vê. E depois a atenção é dada ao indivíduo, a fim de incentivar a fruição não só pelo grupo, mas, principalmente, entre o indivíduo e a obra.

Para a consolidação desse trabalho na escola, temos como orientação a *Proposta Pedagógica da EJA BH*, que nos auxilia a pensar no desenvolvimento de capacidades e habilidades, como, por exemplo, a valorização do patrimônio sociocultural e o direito à cidadania, o reconhecimento de semelhanças e diferenças, mudanças e permanências, conflitos e contradições sociais em diversos contextos; o entendimento de procedimentos de pesquisas e como lidar com as fontes encontradas, além do respeito à diversidade social, étnica e cultural dos povos. Assim, é possível estabelecer relações históricas entre passado e presente e situar os conhecimentos históricos em diversas temporalidades.

### 2.2.1 O museu como “teatro da memória” ou laboratório da história: há uma gota de sangue em cada museu

[...] não se trata mais de visitar o passado, e sim animar estudos sobre o tempo pretérito, em relação com que é vivido no presente. [...] Estudar a história não significa saber o que aconteceu e sim ampliar o conhecimento sobre a nossa própria historicidade. Saber que o ser humano é um sendo, campo de possibilidades historicamente condicionado e abertura para mudanças (RAMOS, 2004, p.20-21)

Conforme salienta Costa (2016, p. 119), “a prática educativa, em qualquer circunstância, é, por si só, um ato complexo, fruto de um processo que não pode ser apreendido em toda sua significação”. Supomos, no entanto, que essas práticas possam ser momentos mais instigantes, geradoras de outras possibilidades de reflexão sobre nosso estar no tempo e ao longo do tempo, como salientado por Ramos (2004) na epígrafe dessa seção, e no caso que deu início às nossas reflexões sobre educação museal.

Claro que essas possibilidades não se inscrevem sem conflitos, dúvidas, tensões, diálogos, criações e recriações de sentidos, até porque as/os estudantes não são passivos, mas ativos construtores de sentido e de significado. Assim, conforme Umberto Eco (1997), podemos dizer que os museus são “obras abertas” e incompletas, no sentido das potencialidades e das leituras/narrativas que esses ambientes podem proporcionar a cada experiência neles vivenciada, e sempre em conexão com os tempos imbricados das práticas educativas.

O museu como uma “obra aberta” poderá possibilitar ao seu “leitor” construir caminhos outros a partir de sua análise, como apresentado no caso que inaugura esse capítulo. Leituras de mundo, fruição estética e teatralização de poder que, conforme Canclini (2011) nos indica, fazem e produzem esse ambiente educativo enquanto um ser metamorfoseado, dependendo de cada opção, de cada experiência de vida e de cada objetivo ali empreendido.

Compreensões em relação ao museu como espaço de aprendizagem, como “museu fórum” ou “laboratório de história” também estão presentes nas já indicadas reflexões de Ramos (2004) e Meneses (1994). O sujeito do presente evoca, constrói e faz uso do passado por meio dos signos, indícios e artefatos – “objetos geradores” – presentes no ambiente museal. A aura estabelecida em torno de determinados ambientes compõe certamente uma narrativa fixa, estática, ou pode proporcionar um ambiente que promova reflexões, proponha reconfigurações ainda não pensadas por seus “atores”.

Seria preciso, portanto, conforme Costa (2016), um olhar atento, um exercitar a escuta do que nos “diz” o museu através dos seus outros discursos – para além das “vozes” oficiais que ecoam nesse ambiente. Afinal, como informa Canclini (2011, p. 162), o “patrimônio existe como força política na medida em que é teatralizado: em comemorações, monumentos e museus”.

Dessa forma, para além de definições institucionais, acreditamos também que o museu é um “espaço que suscita sonhos”, que encanta, produz narrativas e que apresenta conflitos, e que pode ser potência mobilizadora para uma percepção do tempo (temporalidade), da memória, do patrimônio e da história.

Mas como trabalharmos com museus, nos lembra Chagas (2006, p.14), sem cair na armadilha celebrativa que reforça o poder constituído? Os museus das elites “a repetir as desgastadas cantilenas de uma História do Brasil sob a ótica dos governantes e dos mais bem aquinhoados economicamente?”.

Chagas (2006) continua nos instigando quando nos provoca sobre o porquê de certos museus insistirem em uma única versão dos fatos. Por que apenas objetos de certas personagens ambientam o museu? Não haveria “uma gota de sangue” em cada museu?

A proposta é refletirmos nesse ambiente educativo como uma arena de redescobertas, de espaço de conflitos, campos de tradições e contradições e, nesse sentido, o autor nos esclarece que:

Trabalhar os museus e a museologia nesta perspectiva (do poder da memória) implica afirmar o poder dos museus como agências capazes de servir e de instrumentalizar indivíduos e grupos de origem social diversificada para melhor equacionamento de ser acervo de problemas. O museu que abraça esta vereda não está interessado apenas em democratizar a própria produção de bens, serviços e informações culturais. O compromisso, neste caso, não é tanto com o ter e preservar acervos, e sim com o ser espaço de relação e estímulo às novas produções, sem procurar esconder o ‘seu sinal de sangue’ (CHAGAS, 2006, p.35).

Diante dessa perspectiva e/ou possibilidade epistemológica de se pensar o museu e sua relação com as/os educandas/os da EJA, é de extrema importância que os conceitos de “Museu templo” ou “teatro da memória” e “Museu fórum” ou “laboratório da história” possam ser esclarecidos, e, para além, que possam ser opções, quando da escolha dos docentes, nas mediações educativas que envolvam a educação museal.

Como salientado por Meneses (2005), a concepção museal que adota a perspectiva do museu como um templo estaria o indicando como panaceia ou fórmula imperativa ou, mesmo, ideal de se olhar a sociedade. Nesse sentido, o autor nos informa que os museus estariam apenas funcionando como “templos”, eles apenas homologariam os valores da burguesia.

### 2.2.2 O museu como “teatro da memória” ou laboratório da história

Pensamos também que seja possível entender e investigar esse espaço de memória – acepção de uma educação museal –, e também de esquecimento, para além do mero complemento ou confirmação do que foi visto em aula. Acreditamos que possa ser uma experiência/travessia e uma prática pedagógica que também venha promover uma educação para a sensibilidade, para uma postura mais crítica e reflexiva de nossa presença no tempo ou nos tempos históricos e, como nos afirma e esclarece Pereira (2009),<sup>4</sup> ser uma oportunidade para uma leitura/usufruto do mundo.

A visita ao museu é propiciadora de múltiplas experiências e vivências que podem estabelecer ou provocar deslocamentos em relação à aprendizagem das grandezas temporais, à noção de “museu-templo”/ “teatro da memória”.

Reflexões essas que se direcionam aos postulados de Meneses (1994), especialmente em relação à travessia de uma concepção museal, nos quais o predomínio seria o do museu enquanto “teatro da memória” seguindo para outra gramática, a do “laboratório da História”. Discussão também formulada por Ramos (2004), no tocante ao ensino de História, através de “objetos geradores”.

Tal laboratório de História teria, diferentemente da escola, uma linguagem essencialmente espacial e visual e de trabalho sobre a memória, não como objetivo, mas como objeto de conhecimento. Fato que, segundo Meneses (2005), não ignorando as tarefas educacionais do museu, nelas inclui a fruição estética, o lúdico, o afetivo, o devaneio, os sonhos e a mística da comunicação, isso tudo sem perdermos de vista a curiosidade. Elementos estes que indicam características e potencialidades da adoção desses re-

<sup>4</sup> Em “Viajando através da carne – História, rastro e esquecimento na educação em museus”, Júnia Sales Pereira (2009) faz uma andarilhagem por essa temática e nos adentra em um universo novo no ensino de história e extremamente instigante. A autora nos leva por uma viagem no tempo – e não é apenas na visão do olhar apenas para o passado – e sobre a problemática do rastro e do esquecimento nos museus. Assim, a autora aborda o desafio de se efetivar uma educação sensível para a aprendizagem histórica em museus.

ferenciais em relação com a “estética do sensível”, em Rancière (2009), e da “polifonia”, em Bakhtin (1992).

Nessa perspectiva postulada por Meneses (2005), haveria outra postura de trabalho nos museus com a história. Não seria mais a adoção ou a concepção de museus como locais de salvaguarda e memória canonizadas ou rememorativas, sem elementos críticos. Não seria mais o trabalho com a memória enquanto objetivo. A proposta de “museu-fórum” ou “laboratório da história” viria na direção contrária e estabeleceria uma gramática que recusa um modelo único de museu, constituindo assim um museu que trabalharia com problemáticas históricas na perspectiva dialética. Seria a possibilidade de não trabalhar com as perguntas que solicitam dados ou informes sobre datas, fatos ou nomes de certas personalidades. Mas, sim, o operar com problemas históricos, que significaria um trabalho com questões postas pela dinâmica social, pelo presente.

Seriam museus que trabalhariam com objetos, em uma perspectiva denominada de semióforos. Expressão que, segundo Meneses (2005, p. 26), foi desenvolvida por Pomian (1977, Apud MENESES, 2005, p. 26) e que expressa “objetos excepcionalmente apropriados e exclusivamente capazes de portar sentido, estabelecendo uma mediação de ordem existencial (e não cognitiva) entre o visível e o invisível, outros espaços e tempos, outras faixas de realidade”. Ou seja, seriam objetos ou signos, na perspectiva polifônica de Bakhtin (1992), portadores de uma pluralidade de significação. Para o autor, o signo é móvel, plural, polivalente, portanto, pensamos, polifônico também. Polifônico porque, a partir das várias possibilidades de enunciações narrativas, apropriações e usufrutos, poderá despertar formas mais críticas e reflexivas de inserção na promoção de práticas educativas mais emancipatórias.

Outra questão muito interessante e importante na concepção de objetos semióforos é em relação aos compromissos que esses encerram, os quais estão essencialmente ligados à realidade do presente. Pois, segundo Meneses (2005, p.26), é no presente que os mesmos são produzidos ou reproduzidos como categoria de objeto e é às necessidades do presente que eles respondem.

Em uma tarefa de síntese, nesta reflexão entre “museu-templo” e “museu-fórum”, Meneses (2005) esclarece que,

Se o teatro da Memória é um espaço de espetáculo que evoca, celebra e encultura, o Laboratório da História é o espaço de trabalho sobre a memória, em que ela é tratada, não como um *objetivo*, mas como *objeto* de conhecimento. No museu, principalmente no museu histórico, que superou a função de repositório e dispensador de paradigmas visuais, a inteligibilidade que a História produzir será sempre provisória e incompleta, destinada a ser refeita. Daí, porém, sua fertilidade (MENESES, 2005, p.51).

Em outro texto, Ramos (2004, p.24) amplia a discussão em relação à concepção de “museu-fórum”. Segundo o autor, os debates sobre o papel educativo do museu centram suas atenções sobre a reflexão crítica do museu. Para ele, se antes os objetos musealizados eram contemplados, ou mesmo analisados, dentro de uma lógica da “suposta neutralidade científica”, agora, devem ser interpretados”. Interpretados nas múltiplas possibilidades que oferecem em relação com seus sujeitos, com os tempos da prática educativa desenvolvida e nas perspectivas de “obra aberta” e de espaços polifônicos. Das relações entre linguagem e sociedade, colocadas sob o signo da dialética do signo, enquanto efeito das estruturas sociais.

Junto a essa interpretação, que inaugura a outra gramática já anunciada por Meneses (2005), cabe ainda o exercício de pensá-la na prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Agora, teríamos o “museu-fórum”/ “laboratório da história” em detrimento do “museu-templo” e, nessa lógica, os objetos em exposição constituiriam um “argumento crítico”.

E acrescentamos que, além dos objetos museais, há que se atentar para a potência educativa das vivências proporcionadas pela visita (os deslocamentos, as conversas, as trocas de percepção, as emoções durante a visita, a curiosidade diante de uma peça, os comentários dos mais diferentes sujeitos etc), pelas oficinas que podem ser realizadas no museu, pela conexão estabelecida entre as exposições e a experiência de vida de cada educando da EJA na relação com esse lugar que encanta e provoca sonhos. (BENJAMIN, 2005)

Porém, Ramos (2004) faz um alerta de que não bastaria apenas que a exposição assumisse esse caráter crítico. Seria necessário desenvolver programações com o objetivo de sensibilizar os visitantes para essa nova gramática, e, segundo o autor citado, para uma maior interação com o museu.

O que se objetiva é o desenvolvimento de uma educação em uma perspectiva mais profunda, que adote uma postura de percepções críticas so-

bre o nosso estar no mundo e sobre a nossa forma de atuação sobre ele.

É exatamente dessa reflexão, que Ramos (2004) parte para afirmar que a prática educativa, que tem no museu uma interface, deveria, necessariamente, iniciar-se em sala de aula, com atividades lúdicas, por exemplo. Se possível, ter início na sala de aula e não se encerrar na visita.

O momento do pós-visita, em conexão com os outros tempos dessa (pré-visita e a visita propriamente dita), compõe a lógica de prática educativa que adotamos na trilha reflexiva que aqui se descortina.



*Figura 2.4 - Memorial Minas Vale - Sala Fazenda Mineira*

Por fim, pensar os museus nessa gramática implica também pensá-los a partir de nosso tempo. Do presente vivido. Pois, sem esse ancoramento, Ramos (2004) acredita que não haverá meios de construir conhecimento sobre o passado.

Adotando essa lógica em toda conexão e dialogia com os pressupostos epistemológicos já indicados, pensamos, que seu potencial para o ensino e para o ensino de História poderá provocar novas práticas educativas, colaborando também para uma formação tanto inicial quanto continuada das/os professoras/es. Essas/es, em uma visita e/ou na preparação dessa, poderão se formar<sup>5</sup>, poderão aprender novas práticas, questionar as já adotadas, e, também, se surpreender com as aprendizagens e com as possibilidades descortinadas a cada novo trabalho.

<sup>5</sup> Acreditamos que o “espaço do educador”, que é uma atividade promovida pelo setor educativo do Museu da PUC Minas, e que recebe professoras/es mensalmente, esclarece as possibilidades do espaço, promove troca de experiências, apresenta a professoras/es as oficinas que o museu pode promover, fomenta nos educadores novas reflexões sobre suas práticas. Em nossa concepção, esse espaço também pode proporcionar uma formação continuada para muitos profissionais que por lá passam ao longo do ano.

A seguir, apresentamos um relato de experiência, produzido por jovens extensionistas, estudantes de cursos de licenciaturas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

## 2.3 Relatos de Experiência

### 2.3.1 Visita ao Memorial Minas Gerais: memórias, reflexões e saberes na EJA

Ariel Boaz Costa e Silva  
Marcial de Carvalho Junior  
Sâmella Silva de Andrade

Nos primeiros meses do desenvolvimento dos Cadernos Pedagógicos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nós, extensionistas, fomos levados ao cotidiano dessa modalidade de Educação, por meio do contato com uma turma de alfabetização em uma escola de EJA na Regional Norte de Belo Horizonte.

A equipe da Escola Municipal José Maria dos Mares Guia, no bairro He-liópolis, nos recebeu de “braços abertos” para que pudéssemos participar ativamente de atividades com as turmas de alfabetização de adultos. No nosso primeiro encontro, as/os educandas/os compartilharam conosco suas trajetórias de vida, seus percursos escolares interrompidos, ou nunca iniciados, e as mudanças em suas vidas após o ingresso na EJA.

Nosso primeiro olhar recaiu sobre a faixa etária da turma, com maioria acima dos 40 anos, tendo apenas um educando menor de 20 anos. Contudo, um dos depoimentos que mais nos chamou atenção partiu de uma senhora com 91 anos de idade e com vigor invejável. Ela nos relatou preconceitos sofridos quando decidiu estudar.

Vizinhos e familiares achavam um absurdo uma mulher com quase um século de vida ingressar em uma turma de EJA para se alfabetizar! De forma humorada, ela nos descreveu as estratégias adotadas para defender seu direito à educação, negado desde criança.

Além da faixa etária, outro ponto que nos chamou a atenção foi o fato de as mulheres serem ali um grupo majoritário. De acordo com os relatos, essas senhoras, quando crianças, foram impedidas de estudar pelos pais; e, na vida adulta, pelos maridos. Assim, podemos dizer que o ingresso dessas mulheres nas turmas de EJA constitui-se como um ato de rebeldia ao patriarcado.

Escutando os relatos de vida, notamos outro ponto comum entre as/os estudantes de EJA: a grande maioria era imigrante, tendo se mudado para Belo Horizonte, já na idade adulta, em busca de oportunidades de trabalho e melhores condições de vida. Tendo como base o perfil daquela turma, propusemos, em conjunto com as professoras regentes da EJA na escola, uma visita ao Memorial Minas Gerais Vale.

Localizado na Praça da Liberdade, região central de Belo Horizonte, o museu Memorial Minas Gerais Vale faz parte do circuito cultural da capital mineira, atraindo diariamente um grande número de turistas. Possuindo uma diversidade de exposições sobre a cultura popular das regiões interioranas de Minas Gerais, supúnhamos que a visita ao museu provocaria reflexões sobre aspectos marcantes da vida das/os discentes. Ali era um local que poderia suscitar um fecundo debate sobre relações no mundo do trabalho, sobre processo migratório e sobre a história da construção de Belo Horizonte. A própria localização do Memorial se tornou objeto de reflexão entre nós e a turma.

Uma das estudantes nos relatou que não saberia chegar ao local, caso quisesse retornar sozinha para fazer outra visita por conta própria. Quando explicamos o caminho para se chegar à Praça da Liberdade, ela se surpreendeu, pois fazia o mesmo caminho diariamente para trabalhar em uma casa de família a poucos quarteirões dali. Era a primeira vez que as/os estudantes da turma adentravam naquele museu.

Conquanto habitassem na capital mineira há muitos anos, as/os estudantes nunca haviam visitado até então nenhum museu da Praça da Liberdade, um espaço de lazer e fruição cultural para belo-horizontinos de classe média. Alguns nos perguntavam sobre a gratuidade das visitas e os horários de funcionamento, demonstrando o desejo de retornar ao museu.

Iniciamos a visita dividindo a turma em três grupos, cada qual acompanhado por um extensionista. Os grupos circularam por diversas salas, tendo como destaque a sala onde é apresentado um vídeo sobre a construção do centro planejado de Belo Horizonte, com a divisão de bairros e a desapropriação dos antigos habitantes; a sala da fazenda mineira, onde estão reunidos objetos que se relacionam com o modo de vida tradicional nas regiões rurais de Minas Gerais; e a sala das estátuas de barro tradicionais, produzidas por artesãos do Vale do Jequitinhonha.

Logo nas comunicações iniciais das educadoras do museu que mediarão a visita, uma aluna relatou a um dos extensionistas que não conseguiria fazer muitas relações entre os objetos expostos e sua vida, já que sua

memória não era mais tão boa quanto fora no passado. Entretanto, as/os estudantes adultos da EJA são marcados por suas histórias e experiências, pela relação entre seu passado e suas trajetórias de vida e isso ficou evidente quando o grupo entrou nas salas. A aluna que havia reclamado de sua própria memória foi a que mais participou do debate, reavivando lembranças de sua juventude e compartilhando suas experiências com o grupo. A sala onde estavam expostas as estátuas de cerâmica do Vale do Jequitinhonha instigou a memória dos visitantes.



*Figura 2.5 – Waltinho Guardafio, avô do escritor deste relato, Ariel Boaz.*

*Figura 2.6 - Memorial Minas Gerais Vale - Cultura do Vale Jequitinhonha*

Uma das professoras que nos acompanhou se emocionou com uma peça em especial. Com lágrimas no rosto e voz embargada, ela nos contou, apontando para um dos objetos que compunha o acervo do museu, que havia sido impactada ao observar uma das estatuetas ali presente. Tratava-se de um objeto que representava um ser humano deitado na rede, carregado por duas pessoas. Ela fora forçada, inevitavelmente, a se recordar do dia em que o pai dela havia falecido. Na época, não havia serviço funerário na zona rural onde sua família residia. Assim, em ocasiões de falecimento, o corpo era transportado na rede por longas distâncias, a pé, até o local onde havia quem fabricasse o caixão. Essa memória gerou um profundo diálogo sobre as condições de vida das/os estudantes nas regiões rurais, no passado e no presente.

Na mesma sala, pudemos comparar as reações afetivas das/os estudantes da EJA com as expressões de encantamento dos demais visitantes externos do museu. As representações das estátuas de cerâmica eram

muito próximas aos sujeitos da turma que acompanhávamos. Porém, a apreciação feita pelas/os estudantes era carregada de nostalgia.

Uma estátua chamou atenção de um de nós extensionistas, fazendo com que refletisse sobre a situação representada pelo objeto. Tratava-se da estátua de um homem com chapéu e vasta barba no rosto, trabalhando em um grande pilão de madeira. Veio à sua mente a imagem de seu avô, com seu característico conjunto de barba e chapéu, em seu trabalho rústico, porém complexo, de fabricar pilões de madeira. Imaginava que ver aquela estátua em um museu não causaria no seu avô maravilhamento além do provocado aos seus olhos de artesão pela beleza artística do minucioso trabalho em argila. O fazer do pilão ainda é a realidade vivida pelo avô. Já o estudante da EJA não tem mais aquele objeto atrelado ao seu cotidiano. Tudo o que possui é a memória, que se recusa a ser apagada e retorna por intermédio daquela visão em forma de nostalgia e afeto.

Na exposição da fazenda mineira, a educadora do museu mostrou à turma um ferro de passar roupa à brasa, perguntando quem conhecia aquela ferramenta doméstica. A jovem educadora foi surpreendida por uma estudante que não só sabia do que se tratava, como também conhecia detalhes sobre a ferramenta e seu método de manuseio, desconhecidos, até então, pela equipe do museu e por nós, grupo de jovens extensionistas. Essa estudante carregava, em sua memória, a experiência de ter trabalhado na infância com aquele objeto. O ferro à brasa deixou de ser algo curioso e pitoresco para se constituir em elemento da memória da aluna, que a ele conferiu significado especial, pois fazia parte de sua história de vida.

Os objetos de trabalho da fazenda chamaram atenção de algumas/uns estudantes, que nos contaram sobre sua infância na zona rural. O latão de transportar leite remeteu um senhor à época em que ele e seus irmãos tiveram negado seu direito à educação, para que pudessem trabalhar e contribuir para o sustento familiar. Esse senhor nos contou que, já jovem no trabalho, questionava a exploração que sua família sofria. Trabalhavam muito mais que o fazendeiro que os empregava e ainda assim continuavam pobres, enquanto o patrão enriquecia cada vez mais. Aos seus familiares, o fazendeiro reservava um tratamento desumanizador e opiniões incoerentes com a realidade: nosso aluno e seus irmãos eram constantemente chamados de preguiçosos, ofendidos em suas capacidades laborais e intelectuais. Esse senhor conta ainda que, se tivesse sido alfabetizado naquela época como fora agora, correria risco de morte. Questionado sobre o porquê, ele respondeu que o aprendizado na EJA ampliou sua capacidade crítica e que, quando jovem, quem questionava as estruturas de poder era vítima de perseguições das mais diversas.



Figura 2.7 - Memorial Minas Vale - Sala Fazenda Mineira

Na sala em que se contava a história da construção da Belo Horizonte planejada, os grupos puderam refletir sobre seu pertencimento à cidade. Nenhuma/o das/os estudantes habitava regiões centrais da cidade, estando todas/os relegadas/os a bairros periféricos. A exposição audiovisual mostrava a expropriação de terras dos moradores do antigo Curral del Rey, situação ainda hoje comum nas periferias belo-horizontinas. Ao mostrar a divisão social da população pelos bairros da cidade planejada, circunscrita nos limites Avenida do Contorno, a exposição provocou questionamentos. – *"E nós?"* disse uma aluna à Sâmella – *"Nós não somos belo-horizontinos? Só é de Belo Horizonte quem mora no centro?"*.

De fato, os sujeitos da EJA habitam regiões periféricas da cidade, terras conquistadas por meio de ocupações irregulares e sem um planejamento urbano que acompanhasse o excludente projeto original da capital mineira. Aquelas/es estudantes eram ativos sujeitos históricos na produção da cidade, contrariando os projetos urbanísticos e as políticas públicas excludentes. O resultado final de nossa visita técnica ao Memorial Minas Gerais Vale nos permitiu relativizar a relação entre quem ensina e quem aprende.

A equipe de educadores do museu surpreendeu-se pela intensa interatividade dos grupos com as exposições e com a autonomia das/os estudantes em se apropriar dos objetos apresentados, mobilizando sua memória e compartilhando seus saberes e conhecimentos coletivamente. Nós, extensionistas, também nos surpreendemos com o potencial pedagógico que a memória dos sujeitos da EJA pode suscitar.

### 2.3.2 A Periferia como Pedagogia e como Espaço de Cultura

Frank de Paula Ribeiro

Sirlene Ribeiro

“Palco Meu– Educação Cultura e Paz” é um projeto sociocultural de um grupo de moradores voluntários dos bairros Primeiro de Maio e Minas-lândia, localizados no extremo sul da região Norte de Belo Horizonte. Sua missão principal é promover a cultura da paz, por meio de ações educativas e culturais em um momento de aumento da violência urbana, envolvendo, principalmente, adolescentes e jovens pobres, e em sua maioria negros.

Com vista à melhoria da sociabilidade entre os moradores, o projeto tem desenvolvido diversas atividades socioculturais, entre elas o “Cinema na Praça” – atividade cultural com exibições regulares de filmes, desenhos e vídeos educativos, realizada nas ruas e praças dos bairros –, cursos, oficinas e palestras destinadas à promoção da cultura da paz, com destaque para as oficinas “Literatura e Periferia” e “Memória e Cidadania”, sendo a primeira objeto de relato de experiência neste caderno.



Figura 2.8 - Primeiro de Maio, disponível em: (<https://mapio.net/pic/p-26640251/>)

Essa iniciativa tem como ponto forte a busca da paz social, por meio da arte e da cultura, e da valorização da identidade histórica do local, para promover a socialização solidária entre as pessoas. Nesse sentido, o projeto desperta a autoestima dos moradores e o sentimento de pertencimento social. Nas comunidades há histórias e culturas, sonhos, desejos e utopias. Por estarem, muitas vezes, soterrados, o projeto estimula o ressurgimento de tais sentimentos.

O projeto se relaciona com a população local principalmente por meio da arte e da cultura, mediada pela necessária articulação comunitária, e tendo por princípio o pleno exercício da “educação em meio aberto”. Todas as ações, iniciativas e produtos ou bens culturais trabalhados são pensados a partir da aderência que eles podem ter com o universo sociocultural dos moradores.

Os materiais e suportes educacionais selecionados possuem relação com os problemas vividos pela comunidade, procuram expandir a reflexão para os problemas do país e, sempre que possível, envolver também questões de ordem mundial, ampliando, assim, a leitura de mundo. O projeto privilegia a exibição de filmes nacionais, seguida de diálogos que visam valorizar a cultura do país. O mesmo acontece com textos, vídeos, e dinâmicas das oficinas e dos cursos.

Acreditamos que as atividades até então desenvolvidas têm respondido às necessidades da população local, à medida que possibilitam o acesso a bens culturais como cinema, teatro, músicas, dentre outros. Além disso, elas vêm contribuindo para o fortalecimento da cidadania dos moradores, pois esses sempre ressaltam a importância dos princípios de solidariedade e de comunhão entre eles, um movimento tão necessário para combater a onda de crescente individualização das pessoas e fortalecer construções coletivas de estratégias de solução dos problemas sociais.

### **Leitura e Escrita Marginal no “Projeto Palco Meu– Educação, Cultura e Paz”**

Como bem frisado no livro *“Primeiro de Maio: memórias e imagens de um lugar”* (2005), esse bairro de Belo Horizonte registrou visível efervescência cultural ao longo da década de 1980 e meados dos anos de 1990. Em sua organização política, verificamos um movimento cultural que promoveu diversas iniciativas e eventos de valorização das manifestações artístico-culturais. Esse movimento foi expresso efetivamente pelo Centro de Cultura Popular Primeiro de Maio, entidade que realizava anualmente grandes feiras culturais, e também pelo Espaço Cultural Bar Calabouço, que abria seu palco para o que havia de melhor na arte e na cultura da cidade. Contudo, com os refluxos políticos dos movimentos sociais, a partir da segunda metade dos anos 1990, dentre eles o movimento cultural, associado à cultura do medo imposta pela crescente onda de violência urbana, ocorreu um arrefecimento dessa vida cultural, com reflexos sobre os níveis de solidariedade e cidadania na comunidade.

O projeto “Palco Meu” surgiu, por um lado, para preencher essa lacuna

deixada pelo movimento cultural local e, por outro, para recuperar a autoestima coletiva e individual dos membros da comunidade, por meio da educação e da cultura. Outro aspecto que motivou essa iniciativa refere-se ao aumento da organização do narcotráfico, que tem agenciado continuamente adolescentes e jovens da região, aproveitando-se da ociosidade e da falta de perspectiva desse vulnerável segmento social, que vê no narcotráfico uma possibilidade de acesso a bens de consumo e ao prestígio social.

O projeto elegeu como público preferencial, porém não exclusivo, as crianças, adolescentes e jovens do bairro, buscando oferecer a eles atividades de natureza cultural e educativa: exposições de filmes, desenhos e vídeos em diversos lugares (praças, ruas, becos, igrejas) e equipamentos sociais. De modo inovador, o projeto também oferece ações vinculadas à formação do leitor e do cidadão, com destaque especial para a realização das Oficinas “Literatura e Periferia” e “Memória e Cidadania”. Elas acontecem no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) Providência e envolvem alunas/os e professoras/es do Ensino Médio das escolas da comunidade.

Por meio dessas oficinas, incentiva-se o acesso a bens culturais e o hábito da leitura e escrita entre adolescentes e jovens, focalizando o cinema nacional e a literatura marginal como forma de compreensão da realidade social e política do país. Elas também promovem a valorização da cultura e da memória da própria comunidade. Um lapidar exemplo é a apropriação, por parte do projeto, do poema de Fátima Gandra. Como descrito abaixo, este, além de tecer devaneios de uma criança favelada e sua relação com a literatura, também ressignifica o nome pejorativo e estigmatizador da Vila Primeiro de Maio, ressignificação amplificada agora pelo “Palco Meu—Educação, Cultura e Paz”.

**Pau Comeu<sup>6</sup>**

Fátima Gandra (Preta)

Chamava-se Vila Pau Comeu  
Era criança favelada desnutrida  
Na escola estudava Casimiro de Abreu.  
Era pequeno brincava na praia – o mar bramia.  
Na verdade criança favelada desdentada  
Sonhava com Palco Meu,  
Bem diferente de Casimiro de Abreu.  
Os sonhos, fragmentos de uma dura realidade.  
Li Abreu, Cecília e Varela  
Mesmo na favela.  
Sonhei, brinquei, sofri.  
Não sabia que atuava  
no que era Palco Meu

Esse relato objetiva descrever, de forma sucinta, alguns momentos da experiência de uma das atividades propostas pelo Projeto “Palco Meu– Educação, Cultura e Paz”, a saber, a oficina “Literatura e Periferia”.

Quando pensamos na realização dessa oficina, tínhamos como principais objetivos: a) a recuperação e a valorização da memória coletiva do bairro/vila; b) garantir ao cidadão o acesso saudável à história da comunidade à qual pertence e da cidade em que vive; c) o fortalecimento da autoestima individual e coletiva dos moradores, a partir do sentimento de pertencimento e construção política de um futuro mais promissor.

Costuma-se dizer que a cultura é a “educação às avessas”, meio bagunçada, desorganizada, sem intencionalidade pedagógica. No entanto, para a equipe do projeto, a cultura é a prerrogativa que dispara gatilhos propulsores para o incentivo à leitura e à escrita, à oralidade e à construção da

<sup>6</sup> RIBEIRO, F. e BENJAMIM, R. Primeiro Maio: Memórias e Imagens de um lugar, 2005, p.47.

memória individual e coletiva de jovens e adultos de origem periférica que participam da oficina.

Entendendo a cultura como produção humana e produtora de humanidade, abrange-se com ela todo tipo de ação humana. Para o desenvolvimento das oficinas, escolhemos o suporte do cinema e da literatura, optando pelo cinema brasileiro, com a exibição de documentários locais e nacionais. Na literatura, a ênfase foi dada, particularmente, à denominada literatura marginal, foco desse relato de experiência.

A expressão literatura marginal surgiu originalmente no Brasil nos anos de 1970, com autores de classe média e alta que falavam sobre seu cotidiano, de modo irônico. Por algumas décadas ela serviu para classificar as obras literárias produzidas e veiculadas à margem do corredor editorial contemporâneo e que não pertence, ou que se opõe, aos cânones estabelecidos.

Na atualidade, observamos que a perspectiva “marginal” foi apropriada, semântica e politicamente, em produções de textos de autoria de escritores originários de grupos sociais marginalizados, ou ainda, que tematizam o que é peculiar aos sujeitos tidos como marginais, constituindo-se em mais um instrumento que escuta a voz de grupos excluídos da sociedade, sendo sustentada em posicionamentos críticos e libertários. Como bem frisa a antropóloga Érica Nascimento, “a análise dessa literatura exige que alguns parâmetros críticos sejam revistos, porque os textos destoam do padrão tido como culto, abusando do uso de gírias da periferia e com regras de concordância, plural e ortografia” (NASCIMENTO, 2006, p 36).

Ancorado nesse movimento literário e político, nosso interesse em promover a leitura e a escrita marginal entre jovens e adultos da periferia é mostrar que eles possuem uma singularidade de produção e de atuação próprias e que essa é criadora de identidade. A linguagem coloquial, sob regras próprias de concordância verbal, recheada de gírias das periferias urbanas, faz com que jovens e adultos se identifiquem com essa forma literária.

A literatura marginal vem então de uma necessidade de ressignificação da própria história daqueles que representam sua versão também própria de mundo, sem se preocupar com erros de ortografia ou, ainda, neles guardando uma intencionalidade. O autor pode fazer uso do licenciamento poético, permitindo-se extrapolar o uso da norma dita culta da língua, tomando a liberdade necessária para utilizar meios que lhe possibilitem manipular as palavras e dizer o que pensa ao leitor.

Um jovem que participou de uma das oficinas, após a leitura e a discussão de alguns textos da literatura periférica<sup>7</sup>, quando convidado a escrever sobre um assunto à sua escolha, disse que ficava fácil escrever porque o tema era sobre a sua “quebrada”, e que os autores pareciam estar escrevendo sobre a vida dele.

Quando pensamos que poesia é muito mais do que texto, palavra, e que estimula cada sentido do nosso corpo, compreendemos que ela vai muito além. De igual modo, percebemos também que a literatura marginal, é algo que vai além da palavra, do texto. Com nossa intuição, e com a maneira como absorvemos a realidade em constante movimento, percebemos que usar a literatura marginal é uma maneira de incentivar a leitura e a escrita, isso tendo em vista o fato de que ela, também e principalmente como marginal, é recheada de memórias ressentidas, retomadas da infância, do trabalho, do bairro ou da vila, das nostalgias da liberdade vivida nas periferias urbanas de então. E esse jovem viu outros e a si mesmo naqueles intensos jogos de palavras forjadas na literatura e/ou no mundo prosaico do viver.

A literatura marginal é uma manifestação popular, e não inferior; pelo contrário, ela é preta de sentido. Como afirma o escritor Allan da Rosa, a literatura marginal:

é pelo tema, pela fome, é pela fonte, pela raiz, é pelo público que a gente imagina atingir, eu penso nos caras que são marginalizados, pela cultura quando eu tô escrevendo, eu penso no meu vizinho. Eu me identifico com o tema, mas eu não quero nem pra mim, nem pra você, ficar dormindo embaixo de ponte, passando perrengue (IN: NASCIMENTO, 2006, p. 60).

As oficinas também têm seu caráter pedagógico porque usam a literatura marginal como um ato político que visa dialogar com a população da periferia brasileira. Nesse sentido, tal literatura se diferencia da prática dos autores de domínio de códigos e linguagem ditos cultos, pertinentes ao campo literário, que muitas vezes não lhe dão valor plenamente artístico.

Por meio das oficinas, houve um caso particular que despertou a atenção, por ser exemplar do potencial de influência que a produção literária tem sobre a população periférica. Trata-se de um outro jovem que declarou que essas leituras o remeteram às suas vivências cotidianas e que a linguagem foi de fácil entendimento. Ele disse que “aquele cara” falava de situações que ele vivia e também de situações que sua mãe contava, do porquê toda sua família saíra lá de Itamarandiba e fora viver na favela.

<sup>7</sup> Exemplos: “Amanhecer Esmeralda”, de Ferréz; “Cidade de Deus” (fragmentos), de Paulo Lins; “Heliópolis”, de Ana Miranda; “Vila Sempre Operária”, de Sulimar Ogano; “Pavor na Rua Treze”, de Márcio Barbosa, entre outros.

É assim que o “Projeto Palco Meu– Educação Cultura e Paz” procura escutar a voz dos grupos sociais da periferia. Com essas ações, buscamos ensinar e ampliar a capacidade crítica dos leitores, contribuindo para que esses jovens e adultos compreendam melhor a história do seu lugar e, assim, criem um sentimento de pertencimento e de valorização da comunidade onde vivem.

É importante frisar que essa escolha não trata de abandonar o estudo literário canônico, mas de garantir espaços para outros. É um caminho para o processo de aprendizado e uma oportunidade para aumentar o arcabouço cultural/teórico dos sujeitos da periferia. Muitos dos escritos selecionados são de autores do próprio bairro/vila onde as oficinas acontecem.

Outro caso interessante ocorreu quando foi lida a poesia “Pedra do Descaminho”, de um poeta da localidade na qual era realizada a oficina. O poema versa:

### **Pedra do Descaminho<sup>8</sup>**

Frank Ribeiro

Há uma pedra no meio do caminho  
desde quando Caminha redigiu o Brasil

Há uma pedra no meio do caminho  
do menino que quer ser  
bom na escola, bom de bola  
um craque de futebol

Há uma pedra no meio do caminho  
que trafega de noite ou de dia  
na multidão ou sozinha  
rolando de mão em pulmão

Há uma pedra no meio do caminho

---

<sup>8</sup> RIBEIRO, F. e BENJAMIM, R. Primeiro Maio: Memórias e Imagens de um lugar, 2005, p.114

de um simples transeunte  
que insiste em ser cidadão  
Passa e olha desconfiado  
antes de ser passado  
pelos que correm na contramão

Há uma pedra no meio do caminho  
que deixa a família abalada  
economizando vela para quando a bala  
apagar o fosco-brilho dos olhos de um irmão

Há uma pedra no meio do caminho  
de um beco escuro-estreito  
sobre o qual cai com tantos tiros no peito  
o preto-branco pobre jovem  
em seu último suspiro na madrugada

Há uma pedra no meio do caminho  
produto do excludente refino  
refinado pela partida cidade  
que impiedosa mata  
sem verso nem prosa  
seu futuro na flor da idade

O que será daquele menino  
que insiste em jogar seu futebol?  
Há uma pluma no turvo coração

que clama por uma  
sabedoria modesta  
destas que desbancam  
qualquer sofisticada falação:  
Uma alavanca e um ponto de apoio  
não movem o mundo?  
Por que não a pedra?  
Vasto descaminho imundo

Após a leitura dessa poesia, na oficina, foram feitas várias intervenções sobre seus versos e indagações aos participantes: Que tipo de reação a leitura desse poema provocou em vocês? Há algo específico que queiram descrever? Há alguma “pedra” em seu caminho?

As respostas foram diversas. Sentimos que, para algumas/uns, a leitura da poesia provocou um certo desconforto. Elas/Eles viram na poesia uma realidade muito perto da delas/es e começaram a dizer que a pessoa que escrevera o poema parecia conhecer suas vidas. Falaram sobre as consequências do narcotráfico, do sofrimento das famílias por causa da “pedra”, que para elas/eles era a pedra do crack.

Ao serem perguntadas/os se achavam que a pedra do poema existia desde quando “Caminha redigiu o Brasil”, um garoto perguntou quem era esse “Caminha”. A dúvida do garoto sobre o personagem histórico foi explicada e ficou acordado que as/os participantes fariam uma solicitação ao professor de História para que ele falasse sobre a carta de Pero Vaz de Caminha.

Interessante também foi vê-las/os chegar à conclusão de que essa pedra se referia à injustiça social que elas/eles veem existir há muito tempo no nosso país.

Outro aspecto a destacar nesse relato é que, através das oficinas de “Literatura e Periferia”, muitas/os alunas/os tiveram a oportunidade de ver que ninguém escreve no vazio. É necessário se municiar de um repertório, mesmo que simples, que sustente os elementos do ato de escrever periférico. Esses elementos são encontrados no hábito de ler.

Nesse sentido, a oficina “Literatura e Periferia” busca aproximar as/os jovens dos livros canônicos, como meio de aumentar seu arcabouço cultural com autores da literatura clássica brasileira, tais como Castro Alves (Navio Negreiro), Aluísio Azevedo (O Cortiço), Carlos Drummond de Andrade

(Favelário Nacional, No meio do Caminho), entre outros.

De forma sucinta, podemos considerar que o projeto “Palco Meu– Educação, Cultura e Paz” e a oficina “Literatura e Periferia”, que o integra, formam um amálgama político-literário que amplia o pensamento crítico dos/ das participantes sobre seu lugar e sobre o mundo. Ao mesmo tempo, elas/eles buscam valorizar os aspectos positivos da realidade periférica (como a solidariedade, o modo de falar, as gírias características) e as manifestações culturais que estão surgindo nesses espaços sociais. Tudo isso, acompanhado da prática diferenciada da leitura e da escrita provocadora da literatura marginal, molda esse estilo literário que conduz ao refinamento da expressão individual e ao sentimento de pertencimento social ao modo de viver periférico.

Por meio de uma metodologia ancorada na proximidade e na construção identitária e que prima pelo rigor, sem, contudo, ser rígida, tanto o projeto “Palco Meu– Educação, Cultura e Paz” quanto a Oficina “Literatura e Periferia” figuram como práticas educativas virtuosas que aglutinam o potencial de inspirar educadoras/es e agitadoras/es culturais, seja em sala de aula, seja em ações socioculturais.

Já no âmbito da cidade, essa metodologia se beneficia ao perceber que existem movimentos de organização cultural e política que, mediante ações inovadoras, fazem algo para o pleno exercício da cidadania. Também, na medida em que as ações do projeto estão sendo reconhecidas e socializadas para outras pessoas de outras localidades, é possível pensar em agentes multiplicadores dessas intervenções culturais por outros bairros e regiões da cidade, resultando no fortalecimento do movimento pela cultura da paz, tão necessário no cenário da atual sociedade.

## 2.4 Sequências didáticas

### 2.4.1 Cidade como espaço de cultura e memória: as estátuas como recursos didáticos pedagógicos na Educação de Jovens e Adultos

Nayara Silva de Carie<sup>9</sup>  
Giselle Correia Franco<sup>10</sup>  
Hilário dos Santos<sup>11</sup>  
Débora Silva<sup>12</sup>

<sup>9</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação de Minas Gerais da UFMG

<sup>10</sup> Licencianda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFMG

<sup>11</sup> Licenciando em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFMG

<sup>12</sup> Licencianda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFMG

Não é somente no museu que encontramos bens culturais com potencial para a construção do raciocínio histórico. Há objetos históricos por todos os lugares da cidade, em espaços públicos e privados: em nossas casas, em igrejas, em escolas, em praças. São roupas, brinquedos, fotografias, utensílios, monumentos, estátuas, que nos dão pistas da passagem de seres humanos pelos territórios ao longo do tempo.

Segundo Santacana (2012), a imaginação infantil, assim como a adulta, funciona a partir de elementos concretos e não sobre abstrações. Ele ainda firma que quando construímos abstrações sobre o passado, partimos de elementos concretos, o que torna impossível imaginar a vida em qualquer período histórico sem que nos ocorram imagens de objetos que atribuímos à vida diária do período histórico em questão.

Para o autor, quando possível, a relação direta com os objetos permite-nos deduzir e compreender aspectos acerca de sua produção, de sua utilização e de sua circulação que, na ausência desses objetos, seriam mais difíceis de compreender. Santacana (2012) faz referência a Maria Montessori (1870-1952) e a Ovide Decroly (1871-1932), como representantes de uma “didática dos objetos”. Segundo o autor, Montessori, uma médica italiana, foi a pioneira a desenvolver a ideia de que os objetos ensinam. Para Montessori, o uso dos objetos se constitui num elemento central do ensino, uma vez que o conhecimento passa por uma prática e a vivência dessa prática é fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Ovide Decroly (1871 a 1932), médico belga, também se dedicou ao estudo da aprendizagem e identificou a importância dos objetos para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, somente a partir da observação dos objetos é que podemos estabelecer associações causais, espaciais e temporais.

No campo da História, no início do século XX, houve uma ampliação da concepção de fonte histórica, cuja compreensão deixou de considerar apenas o que era registrado em documentos oficiais produzidos pelo Estado, mas também todos e quaisquer vestígios da presença humana no planeta dos quais havia possibilidade de extrair informações sobre a vida dos seres humanos.

Essa concepção ampliada de fonte passou a integrar os currículos de História, no Brasil, a partir da década de 90. Somado a isso, os procedimentos de análise das fontes utilizados pelo historiador também se tornaram objetos de ensino. Desse modo, o trabalho com os bens culturais, que também são fontes históricas, foram ganhando cada vez mais espaço nos currículos e na bibliografia sobre o ensino da disciplina.

Para Santacana (2012), o trabalho com os objetos, ganha destaque no ensino de História por diversos motivos, dentre eles, pode-se citar: atuam como ímãs, capazes de fixar a imagem de conceitos a eles relacionados, atraindo a atenção das/dos alunas/os e tornando-se elemento de referência; possibilitam a formação de uma rede de conceitos; atuam como um autêntico suporte da memória, uma vez que um objeto facilita recordar um conceito; permitem o uso do método hipotético-dedutivo, produzem inferências; possibilitam o uso do método indutivo, uma vez que permitem ir do particular para o geral; são potentes recursos à imaginação, uma importante componente da inteligência, necessária ao desenvolvimento do pensamento histórico.

Além das justificativas para o trabalho com os objetos elencadas pelo autor, pode-se, ainda, destacar a possibilidade de levar as/os estudantes a conhecerem o modo como construímos conhecimento sobre o passado a partir de fontes históricas.

Santacana (2012), afirma que na contemporaneidade, perdemos a objetividade material sensível e palpável das coisas e essa perda constitui-se na principal razão de nossa fragilidade, segundo a qual nos tornamos “comunicativamente manipuláveis”. Para o autor, isso ocorre porque, atualmente, desconhecemos a realidade a que se refere grande parte das informações que recebemos. Diante disso, os sistemas persuasivos em que se baseiam a publicidade e as técnicas de manipulação encontram terreno fértil em nossa sociedade. Desse modo, trabalhar os objetos numa perspectiva histórica, compreendendo-os como fontes é uma maneira de recuperarmos o contato com a materialidade. Para isso, é necessário ensinar a problematizar as fontes e os bens culturais, compreendendo-os como mediadores entre nós e as pessoas do passado. Assim, o ensino de História com objetos proporciona ver além das características materiais dos mesmos, tornando possível identificar, analisar e compreender aspectos da vida da sociedade que os produziu, utilizou e fez circular.

#### 2.4.2 As estátuas contam histórias

Segundo Borghi (2016), cada território carrega sinais de seu passado. A cidade constitui-se num espaço aberto e compartilhado de traços, sinais, memórias e testemunhos do passado materializados em objetos de diversos tempos, a partir dos quais vamos construindo e dando sentido e significado às nossas vidas. Para a autora, o território, a cidade e a paisagem urbana compõem a história pública, a história compartilhada. Esse

conjunto de objetos, imagens, construções, documentos escritos, sítios arqueológicos, paisagens, tradições, sons e práticas compõe a cultura material e imaterial, distribuída nos territórios, testemunhando permanências e mudanças nos modos de viver e de pensar das sociedades em diferentes tempos.

A estatuária de uma cidade testemunha vários passados constituindo-se em testemunhos materiais que permanecem entre nós, e é nesse entrecruzamento de passados, histórias e vivências que construímos nossas vidas e nossas histórias.

Santos (1999, p. 45), ao analisar as estátuas da cidade de Belo Horizonte, afirma que o tempo das cidades se distribui em faixas, em diversas pistas paralelas, como se fosse um conjunto de fibras, tecidas a partir de uma combinação diferente de presentes antigos e novos. Para o autor, as estátuas contam histórias, são testemunhos dos passados que as produziram, restauraram, mudaram de lugar, visitaram, apreciaram, ignoraram. Um exemplo emblemático é a estátua de Anita Garibaldi, colocada, inicialmente, em 1913, na Praça Rui Barbosa. Contudo, setores da sociedade belo-horizontina, naquele período, consideraram que Anita não era um bom exemplo para as mulheres da época, uma vez que, além de guerrilheira, havia deixado o marido para fugir com Giuseppe Garibaldi. A estátua foi, então, conduzida para um lugar com menor visibilidade, na antiga Avenida Tocantins, hoje, denominada Assis Chateaubriand, dentro do Parque Municipal. Isso vem nos mostrar como, por meio da observação e do conhecimento da história de um objeto patrimonial, como as estátuas de Belo Horizonte, podemos ter acesso a comportamentos e a concepções de grupos de uma determinada época, que nos permite identificar vozes pronunciadas e/ou silenciadas.



*Figura 2.9 - Estátua Anita Garibaldi - localizada no Parque Municipal Américo Renné Giannetti*

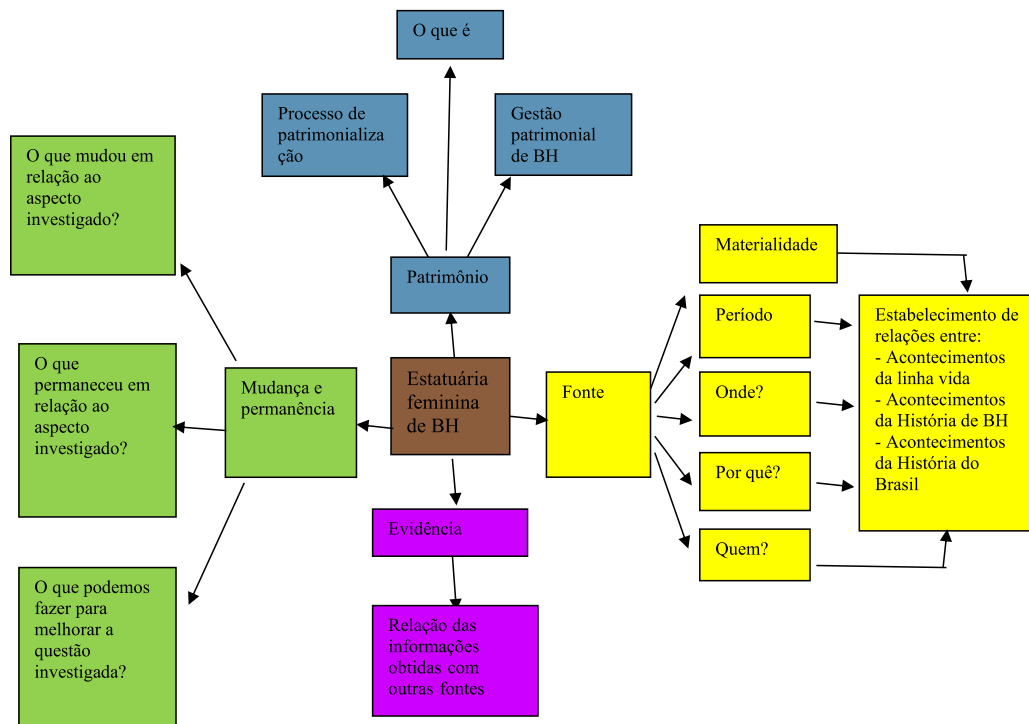
É a partir da observação das estátuas, para além de sua materialidade, que parte essa sequência didática. Nesse sentido, a sequência objetiva discutir a representatividade das mulheres por meio das estátuas femininas, bem como o protagonismo público das mulheres como atores sociais e políticos, levando em consideração as restrições que sofrem para ter representatividade no espaço público, dominado pelo masculino.

Um trabalho investigativo com a estatuária de uma cidade possibilita o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens específicas da construção do pensamento histórico, com vistas a que a/o estudante seja capaz de desnaturalizar o próprio entorno. A partir da análise dos elementos mais facilmente observáveis, como o material com o qual foram construídas (se é utilizado na região, se é exportado, para onde) podemos descobrir um conjunto de características de outras épocas. Procurar saber a pedido de quem foram construídas, como foi o processo de patrimonialização, se já nasceram como patrimônio da cidade, permite compreender como e em que consiste a política de gestão patrimonial do município, quais impostos são dedicados à manutenção do patrimônio da cidade, como a população participa da política patrimonial do município e como podemos contribuir para uma maior democratização da gestão do patrimônio na cidade.

O trabalho investigativo com a estatuária proporciona o desenvolvimento de habilidades e competências relativas à/ao:

- compreensão de conceitos históricos tais como fontes históricas, patrimônio, evidência, mudança e permanência;
- identificação de elementos relacionados à representação dos grupos sociais na cidade, o que leva à identificação de aspectos das relações entre diferentes grupos sociais;
- desenvolvimento de habilidades e competências que se conectam a procedimentos de pesquisa e análise utilizados na pesquisa histórica, tais como: coleta e tabulação de dados, leitura de fontes, produção de inferências, estabelecimento de relações entre os dados coletados com os conhecimentos prévios e a bibliografia sobre o tema, comunicação dos resultados encontrados;
- diálogo entre diferentes presentes e passados produzidos por homens e mulheres que compartilharam e compartilham os mesmos espaços.

O mapa abaixo, apresenta competências e habilidades listadas, conceitos históricos e outros elementos relacionados a eles a partir dos quais construímos a sequência didática:



Passemos à apresentação da sequência didática “Ensinando História com as estátuas”:

### **Público alvo– Turmas de EJA/ 7º ano do Ensino Fundamental**

#### **Primeira etapa– Desnaturalizando as desigualdades entre homens e mulheres**

Nesta etapa, faz-se necessário que as/os estudantes tenham iniciado a discussão sobre o processo de construção do conhecimento histórico, bem como sobre o papel das fontes históricas nesse processo. A/O professora/or distribui reportagens que tenham como tema a desigualdade entre homens e mulheres. Em grupo, as/os estudantes podem debater o texto e, em seguida, discutir com as/os colegas e a/o professora/or. Com base nessa discussão, a/o professora/or pergunta às/aos estudantes se elas/ eles conseguem identificar alguma situação vivenciada direta ou indiretamente, e que expressa a desigualdade entre homens e mulheres. Indagar

se conhecem movimentos coletivos em prol da igualdade de direitos entre homens e mulheres, e se, na opinião delas/es, a luta pela igualdade entre homens e mulheres trata-se de uma luta somente das mulheres.

**Principais competências e habilidades a serem desenvolvidas:**

- Identificar as situações cotidianas em que a desigualdade entre homens e mulheres pode ser percebida;
- Compreender a importância de que a busca pela igualdade de direitos entre homens e mulheres seja uma luta de todos e não apenas das mulheres;
- Ler e interpretar reportagens de jornal;
- Trabalhar em grupos interagindo para atingir um objetivo comum.

**Segunda Etapa– O monumento público como fonte histórica**

No desenvolvimento desta etapa, a professora ou o professor levará para a turma uma matéria do *Jornal Gênero e Sexualidade* que tem como título “Em nome de qual moral e de quais costumes?”. O texto foi escrito pelas/os alunas/os da disciplina Gênero e Sexualidade nos Currículos, da Faculdade de Educação– FaE, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e traz o resultado de uma pesquisa que problematiza a censura sofrida por alguns monumentos públicos femininos. O texto citado está em anexo no final dessa sequência. Será realizada uma atividade de leitura, em sala de aula, com todas/os as/os alunas/os. Ao final de cada parágrafo, a/o estudante que quiser pode expressar uma dúvida ou comentar ideias centrais. As/Os alunas/os podem fazer perguntas ao longo da leitura e manifestar seu ponto de vista. A professora ou o professor pergunta às/aos estudantes se conhecem alguma situação parecida com aquela descrita no texto. O que acharam do texto, o que chamou mais a atenção e por quê, o que é possível perceber em relação à representação sobre o que é ser mulher nas épocas mencionadas no texto. Indagar: o que mudou e o que permaneceu, em relação ao que se esperava das mulheres nos períodos mencionados no texto? E no presente? Por quê?

**Principais competências e habilidades a serem desenvolvidas:**

- Ler e interpretar textos com conteúdo de História;
- Identificar mudanças e permanências.

### Terceira Etapa– Construindo um plano de pesquisa

Tudo o que produzimos carrega os traços do modo como compreendemos a nós mesmos, os outros e o mundo. Deixamos marcas de quem somos como comunidade ou sociedade em tudo o que fazemos. Todos os vestígios que deixamos e que marcam nossa passagem pelo planeta podem se tornar fontes históricas, se forem problematizados como tal. A partir desse enquadramento, a professora ou o professor divide as/os estudantes em grupos e entrega um envelope contendo algumas perguntas que serão discutidas pelos grupos. O objetivo dessa etapa é estabelecer relações entre os conhecimentos prévios e o texto trabalhado na etapa anterior e, ainda, possibilitar o levantamento de hipóteses pelas/os estudantes em relação ao modo como podemos obter respostas às questões contidas no envelope e que estão listadas abaixo:

- Vocês já prestaram atenção nas estátuas que existem pela cidade?
- Vocês acham que uma estátua pode ser uma fonte histórica? Por quê?
- O que vocês acham que podemos saber sobre o passado com as estátuas da cidade de Belo Horizonte?
- Como os monumentos públicos podem nos ajudar a discutir a desigualdade entre homens e mulheres?
- Vocês acham que existem mais estátuas de homens ou mulheres? Por quê?
- Onde poderíamos procurar respostas?
- Quem decide sobre a construção de uma estátua?
- Uma estátua já nasce como patrimônio histórico ou se torna patrimônio?
- Você acha importante que os grupos sociais que vivem numa cidade sejam representados nos monumentos? Por quê?
- Qual ou quais órgãos ou instituições públicas e/ou privadas cuidam de sua manutenção? Como são mantidas? Com quais recursos?

- Você acha importante participarmos da política patrimonial do município? Como?

Os grupos apresentam o resultado da discussão e, para finalizar essa etapa, a professora ou o professor registra as hipóteses levantadas pelas/os estudantes num painel ou no quadro para serem retomadas ao final da sequência. Perguntar às/aos estudantes o que podem fazer para checar se as hipóteses levantadas por elas/es estão corretas. A professora ou o professor propõe a construção de um planejamento coletivo de pesquisa para tentar responder perguntas e dúvidas apresentadas, bem como registrar as respostas que forem surgindo durante o desenvolvimento da atividade. A partir das sugestões das/os estudantes e dos objetivos da sequência, a professora ou o professor orientará a construção do planejamento coletivo de pesquisa para responder às questões listadas. As/Os educandos serão guiadas/os pelo seguinte problema de pesquisa: Como os monumentos públicos analisados podem nos ajudar a discutir a desigualdade entre homens e mulheres?

#### **Principais competências e habilidades a serem desenvolvidas:**

- Levantar hipóteses;
- Relacionar os monumentos públicos com o conceito de fonte histórica.

#### **Quarta etapa– Levantamento de dados**

Uma etapa importante do trabalho, é a produção de um levantamento das estátuas de Belo Horizonte. Sugerimos convidar as/os estudantes a se dividirem em grupos correspondentes às regionais de Belo Horizonte, para acessarem o site da Prefeitura e fazerem um levantamento das estátuas catalogadas no acervo, considerando as seguintes categorias: nome do monumento, sexo, local em que se encontra (bairro e rua), parte do corpo representada (corpo inteiro, busto, cabeça etc.), alegoria ou personalidade homenageada, data de construção, informações sobre a estátua e sobre o órgão responsável pela sua conservação. Salientamos que, nessa etapa da sequência, como em todas as outras, novos itens podem surgir de acordo com os interesses da turma e da/o professora/or. Os itens sugeridos estão organizados na tabela abaixo:

### Levantamento das Estátuas de Belo Horizonte, por regional

Estátuas (nome do monumento)	Feminina	Masculina	Local (bairro, rua)

### Levantamento das Estátuas de Belo Horizonte, por regional

Parte do corpo representada (corpo inteiro, busto, cabeça etc.)	Alegoria ou personalidade homenageada (qual)	Data de construção/informações sobre a estátua	Órgão responsável pela conservação da estátua	Total

As questões apresentadas foram elaboradas a partir do objetivo de trabalhar os conceitos históricos de patrimônio, fonte, evidência, mudança e permanência. Após o levantamento dos dados, a professora ou o professor irá propor às/aos estudantes as seguintes questões que orientarão a análise dos dados:

- Podemos fazer alguma inferência em relação à quantidade de estátuas masculinas e femininas e a importância que a nossa cidade atribui às mulheres e aos homens? Por quê?
- Os locais onde as estátuas femininas estão localizadas são de pouca ou de muita visibilidade? Esse dado pode se relacionar ao modo como nossa cidade valoriza mulheres e homens? Como e por quê?
- Utilizando somente as estátuas como objeto de investigação, sem termos acesso a outras informações sobre Belo Horizonte, o modo como a nossa sociedade trata homens e mulheres, seria possível confirmarmos as afirmações que fizemos a partir da análise das estátuas de Belo Horizonte? Por quê?

- Desse modo, o que podemos concluir sobre o uso de somente um grupo de fontes para fazer afirmações sobre o passado ou sobre o presente?
- Podemos afirmar que a existência de um grupo de fontes, das quais podemos fazer inferências, mas que não podem ser corroboradas por outros tipos de fontes, constitui-se numa evidência da afirmação realizada? Por quê?
- O levantamento realizado permite afirmar que as desigualdades entre homens e mulheres por meio da estatuária de Belo Horizonte se fez presente em outros períodos ou somente no nosso tempo? Por quê? Constitui-se numa permanência?

**Observação**– A/O professora/or precisa apresentar dados semelhantes sobre as estátuas de homens para que as/os estudantes possam estabelecer uma comparação. Sugerimos que a/o própria/o professora/or ou outra turma possa trabalhar com o levantamento da estatuária masculina para confrontar os dados.

#### **Principais competências e habilidades a serem desenvolvidas:**

- Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica;
- Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito;
- Utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para construir conhecimentos;
- Coletar dados;
- Organizar os dados coletados;
- Produzir inferências a partir dos dados coletados e organizados;
- Compreender o conceito de evidência.

### **Quinta etapa– Construindo linhas de tempo simultâneas**

Sugerimos a organização de uma atividade com linhas do tempo que permitam organizar cronologicamente:

- a) os períodos em que as estátuas foram construídas;
- b) os aspectos relacionados à história de vida da/o estudante;
- c) os aspectos da história da cidade;
- d) os acontecimentos da história do Brasil.

A Internet pode ser utilizada para a pesquisa e a/o professora/or pode aproveitar a oportunidade para trabalhar habilidades relacionadas à como pesquisar utilizando a internet.

Essas linhas podem ser construídas no caderno, nas paredes da sala e podem ser ilustradas com imagens que evoquem os acontecimentos identificados nas linhas de tempo. Sugerimos as seguintes perguntas para as/os estudantes:

- Há algum momento em que houve maior construção de estátuas?
- É possível estabelecer alguma relação entre os períodos identificados nas linhas de tempo organizadas? Quais?

Essa atividade possibilita a compreensão da dimensão temporal da simultaneidade e de como os acontecimentos em diferentes dimensões espaciais e temporais podem se relacionar.

### **Principais competências e habilidades a serem desenvolvidas:**

- Identificar e representar acontecimentos e períodos em linhas de tempo;
- Relacionar espaços, tempos e acontecimentos distintos com a própria vida ou com a vida da família.

### **Sexta Etapa– Elaboração de um folder**

A professora ou o professor propõe à classe, a elaboração de um folder

que tem como objetivo informar outras/os estudantes e pessoas da comunidade sobre o trabalho desenvolvido pela turma e as principais conclusões. Para tal, sugerimos iniciar o trabalho com a apresentação do gênero textual “Folder” às/aos estudantes, identificando os componentes relativos ao conteúdo, estilo e composição. Em seguida, faz-se necessário definir as informações que integrarão o folder, bem como os grupos de trabalho para a sua produção, e, ainda, o layout, as imagens etc.

**Principais competências e habilidades a serem desenvolvidas:**

- Selecionar informações;
- Produzir textos de diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto, sua produção e sua circulação.

**Sétima etapa– O que aprendemos**

Essa etapa é o momento da reconstrução do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelas/os alunos e a retomada das hipóteses iniciais da turma. A/O professora/or pede para que as/os estudantes observem se houve alguma mudança em relação ao que e como pensavam sobre o tema, no início da primeira etapa da sequência, e como pensam agora. Sugerimos a elaboração de uma linha de tempo com as etapas desenvolvidas, mostrando o que as/os estudantes aprenderam em cada uma delas, as hipóteses que foram comprovadas e as dúvidas que permaneceram. A linha de tempo pode ser realizada individualmente ou em grupo. Sugerimos, ainda, a utilização de uma ficha autoavaliativa, que deve ser adaptada e modificada (se necessário), ao longo do desenvolvimento do trabalho. Além dos elementos que constam na ficha, podem ser utilizados outros elementos tendo como base as habilidades, competências e conceitos trabalhados. O professor ou professora pode utilizar uma ficha, a exemplo dessa, para acompanhar o processo de aprendizagem das/os estudantes durante o processo de desenvolvimento de todo o trabalho.

**Principais competências e habilidades a serem desenvolvidas:**

- Refletir sobre o próprio processo de aprendizagem.
- Reconstruir o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pela turma;
- Confrontar as próprias hipóteses com as informações obtidas e os conhecimentos produzidos no processo de ensino-aprendizagem.

Sugestão de itens a serem avaliados: (Sim/Parcial/Não)

<b>Autoavaliação</b>			
<b>Trabalho em grupo</b>	S	P	N
1. Participa com responsabilidade e contribui ativamente para as ações em grupo.			
2. Respeita, motiva e reforça a participação dos colegas no trabalho.			
3. Consegue comunicar suas ideias com o grupo.			
4. Participa das decisões, atividades e execuções de propostas.			
5. Auxilia na coesão grupal, extrapolando posições individualistas.			
6. Auxilia na participação da gestão coletiva dos processos.			
<b>Compreensão de conceitos</b>	S	P	N
1. Compreendi o que é uma fonte histórica.			
2. Compreendi o que é uma evidência.			
3. Sei explicar e reconhecer quando uma fonte se torna uma evidência.			
4. Compreendi o que é patrimônio material.			
5. Compreendi que um objeto traz marcas que se referem a características de quem o produziu, utilizou, bem como dos lugares e ambientes nos quais circulou.			

## Anexo



### GÊNERO E SEXUALIDADE

Jornal dos Alunos do Curso de Pedagogia – Faculdade de Educação/ UFMG – Belo Horizonte - MG | Nov - 2018 Nº 01

#### Em nome de qual moral e de quais costumes?



Busto de Anita Garibaldi provocou reação conservadora e acabou sendo transferido para um local de pouca visibilidade.

De mármore, bronze ou granito. Num pedestal ou mesmo no chão. Dezenas delas estão espalhadas pelas ruas, praças e avenidas da cidade. No entanto, na maioria das vezes, elas passam despercebidas pela população. Por trás dessas figuras de pedra, em geral feitas para prestar homenagens a personalidades ou para marcar datas importantes, há um traço histórico. “As estátuas são consideradas verdadeiros objetos de arte que dialogam com a cidade, e cada uma delas guarda em si pedaços da história do lugar”, afirma a historiadora Clotildes Avellar Teixeira, responsável pela organização, revisão e pesquisa de textos do livro *Monumentos de Belo Horizonte*, idealizado e coordenado pelo gestor cultural Péricles Mattar de Oliveira.

“Muitos monumentos estão no nosso dia a dia e a gente desconhece, não percebe ou tem pouca informação sobre eles. Como não são tombados, é muito comum eles não serem tão valorizados. Alguns se encontram em estado de completo abandono ou mesmo desaparecidos”, diz Oliveira. Ele aponta o fato de a gestão desses monumentos não ser unificada, mas estar a cargo das regionais, como um complicador no cuidado das peças. “Isso acaba enfraquecendo a administração das estátuas, bustos e esculturas. Poderia haver uma política pública que cuidasse melhor e permitisse uma identificação e iluminação dessas peças.”

A maior parte dos monumentos de Belo Horizonte se encontra dentro do perímetro da Contorno. Muito provavelmente, os mais antigos estão na Praça Rui Barbosa, a Praça da Estação, como o Monumento à Civilização Mineira, um dos mais imponentes da cidade. artista italiano Giulio Starace e pesa cerca de 500 toneladas. A obra foi censurada antes mesmo de sua fundição, quando ainda estava no papel.

Na ocasião, foi sugerido a Starace que prolongasse a bandeira levantada pela figura masculina (concebida originalmente nua) e colocada ao alto do monumento, dando as boas vindas a quem desembarcava na Estação Central, de modo a encobrir a região pélvica.

“Era aquela coisa do conservadorismo da tradicional família mineira”. Outro caso interessante envolvendo nudez é o das esculturas de mulheres que sustentavam a iluminação dos jardins da Praça da Liberdade. Elas tiveram que ser retiradas de lá, por ordem do palácio do governo, a pedido da primeira-dama da época. Atualmente, uma delas pode ser vista no centro de um lago no Parque Municipal”, comenta Clotildes Avellar.

#### ANDANÇAS...

Um dos aspectos mais pitorescos em relação às estátuas é que elas não são tão fixas como se pensa. “É surreal dizer isso, mas elas transitam e se movem constantemente”, afirma o professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Luís Alberto Brandão, que escreveu *Saber de pedra*, livro em que simula a voz das esculturas narrando histórias por elas presenciadas em praças, parques e cruzamentos de Belo Horizonte. “Quis produzir um texto meio híbrido. Algo literário, ficcional, mas que fosse também pesquisa histórica e ensaio filosófico”, resume o autor.

Brandão diz que geralmente elas se ‘movem’ por uma remodelação da própria cidade, como no caso da Praça da Estação – que diminuiu de tamanho com a expansão da avenida dos Andradas, obrigando a realocação de alguns monumentos – ou mesmo por questões políticas. Um dos exemplos de ‘andança’ é o do Monumento ao Expedicionário, do artista paulista João Scutotto, inaugurado em 1952, na Praça Rio Branco, a da Rodoviária. Quando a praça foi remodelada, em 1980, a estátua foi transferida para a Praça da Assembleia. Seis anos depois, seguiu para a Praça Afonso Arinos, e hoje, encontra-se na avenida Francisco Sales, na Floresta, em frente ao museu da Força Expedicionária Brasileira (FEB). “É a estátua de um soldado em posição de ataque, e a cidade não sabe onde colocá-lo. O interessante é que ele sempre ficou em pontos importantes de BH”, diz o professor.

Outra figura de pedra que rodou bastante foi o busto da heroína Anita Garibaldi. Em 1913, ele foi instalado na Praça Rui Barbosa. No entanto, segundo jornais da época, o comportamento da guerrilheira catarinense, que era muito avançada e ainda havia se separado do marido para ficar ao lado de -

outro homem, Giuseppe Garibaldi, essa atitude não era condizente com os padrões vigentes. O busto de Anita Garibaldi foi retirado da Praça Rui Barbosa em 1915 a pedido da esposa do presidente do Estado Francisco Sales, Ana Adalgisa de Aquino Sales, de acordo com uma do jornal Diário de Minas:

“Ela acabou sendo levada para um lugar de pouca visibilidade; praticamente esconderam a Anita junto ao portão da antiga avenida Tocantins (hoje avenida Assis Chateaubriand), dentro do Parque Municipal”.



O busto de Anita Garibaldi sai! Em nome da moral e dos bons costumes.

Mais tarde, em 1929, após a construção do Viaduto de Santa Tereza, o busto foi levado para a Ilha das Garças, hoje Ilha dos Amores, que foi totalmente remodelada à francesa, especialmente para recebê-la”, diz a historiadora Clotildes Avellar.

#### Pode o oprimido oprimir?

É necessário questionar as estruturas sociais, as quais tantos homens e mulheres são vítimas. Simone de Beauvoir por várias vezes questionou as dificuldades das próprias mulheres se libertarem de suas proposições de “segundo sexo”, mesmo quando livra-se de tarefas “destinadas” às mulheres. Sobre essa situação, Beauvoir nos traz um exemplo bastante elucidativo da patroa que :

“[...] embora livrando-se do fardo de execução do trabalho, quer ter a responsabilidade dele e o mérito; ela quer imaginar-se insubstituível, indispensável ” (p. 312).

Discutir relações de gênero não é o mesmo que discutir orientação sexual (tema também importante), antes é pensar os papéis sociais atribuído a cada gênero e as relações de poder (e opressão) contidas nesta divisão, o que nos leva a refletir sobre a necessidade da igualdade sexual.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1992, p. 67-106.

BENJAMIN, Walter. **Espaços que suscitam sonhos, museu, pavilhões de fontes hidrominerais**. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, DF, n. 31, p. 133-147, 2005.

BORGHI, Beatrice. *La storia. Indagare Apprendere Comunicare*. Pàtron Editore: Bologna, 2016.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. Tradução: Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução: Gênese Andrade. 4. ed. 5. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

Caros Amigos Especial. **Hip Hop hoje**. São Paulo, junho de 2005.

Caros Amigos Especial. **Literatura Marginal: a cultura da periferia**. Ato I. São Paulo, agosto de 2001.

Caros Amigos Especial. **Literatura Marginal: a cultura da periferia**. Ato II. São Paulo, junho de 2002.

Caros Amigos Especial. **Literatura Marginal: a cultura da periferia**. Ato III. São Paulo, abril de 2004.

CHAGAS, Mário de Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade**. Chapecó: Argos, 2006.

CHAGAS, Mario de Souza; STORINO, Cláudia M.P. **Os museus são bons para pensar, sentir e agir**. In: MUSAS – *Revista Brasileira de Museus e Museologia*, Rio de Janeiro, n. 3, 2007, p. 6-8.

COSTA, Júlio César Virgínio da. **Da prática educativa a uma educação pela prática: o ensino de história com o museu e com a literatura**. Orientadora: Júnia Sales Pereira. 2016. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

JEUDY, Henri-Pierre. **Espelho das Cidades**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Do Teatro da memória ao laboratório da História**: a exposição museológica e o conhecimento histórico. Anais do Museu Paulista. São Paulo: MP, Nova Série, v.2, jan./dez., 1994, p. 9-86.

\_\_\_\_\_. **Do teatro da memória ao laboratório da História**: a exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL Diana Gonçalves. (Orgs.) *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: Argumentum: Brasília, DF, 2005. p. 15-84.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **Apontamentos sobre estética e política na Semana de Arte Moderna da Periferia**. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 28 a 31 de julho de 2009.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **Literatura marginal: os escritores da periferia entram em cena**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo. 2006.

NASCIMENTO JÚNIOR, Apresentação da Revista Musas In: CHAGAS, Mario. STORINO, Cláudia M.P. **Os museus são bons para pensar, sentir e agir**. Prefácio: *Revista Brasileira de Museus e Museologia*, n.3, 2007, p.6.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **Apontamentos sobre estética e política na Semana de Arte Moderna da Periferia**. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 28 a 31 de julho de 2009.

PEREIRA, Júnia Sales. **Viajando através da carne**: História, rastro e esquecimento na educação em museus. Texto preliminar escrito para a apresentação na mesa redonda “A história no museu – temas, práticas e diálogos transdisciplinares” Projeto Diálogos Labepeh, outubro de 2009, Belo Horizonte e no VII Encontro Nacional Perspectivas para o Ensino de História, novembro de 2009, Uberlândia.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**: o museu e o ensino de História. Chapecó: Editora Argos, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

RIBEIRO, Frank de Paula. BENJAMIM, Raquel Corrêa. **Primeiro de Maio**: Memórias e Imagens de um lugar. Belo Horizonte: Editor Autor, 2005.

ROSA, Allan Santos da. São Paulo. **Vão**. São Paulo: Edições Toró, 2005.

SANTACANA, Joan. **Enseñar Historia con los objetos**. In: <https://didcti-cadelpatrimonicultural.blogspot.com/2012/05/ensenar-historia-con-los-objetos.html>. Acesso em: 3 out. de 2019.

SANTOS, Luís Alberto Brandão. **Saber de Pedra**: o livro das estátuas. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.