

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO
FREDERICO ALVES PINHO**

**TECENDO NARRATIVAS,
COSTURANDO TEMPOS:
ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA
NO MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS**

**BELO HORIZONTE
2012**

FREDERICO ALVES PINHO

TECENDO NARRATIVAS, COSTURANDO TEMPOS: ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NO MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Orientadora; Prof.º Dra. Lana Mara de Castro Siman.

Agências Financiadoras
CAPES/Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais

Belo Horizonte
2012

FREDERICO ALVES PINHO

TECENDO NARRATIVAS, COSTURANDO TEMPOS: ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NO MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Orientadora; Prof.º Dra. Lana Mara de Castro Siman.

Aprovado em ____/____/____

Banca examinadora:

Prof.ª Dra. Lana Mara de Castro Siman – ORIENTADORA
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof.ª Dra. Júnia Sales Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof.º Dr. Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

*Refiro-me ao mundo dos sonhos que todos os dias,
e mais ainda à noite, acompanham o homem que age e que sofre.*

Reinhart Koselleck

Agradecimentos

Agradeço, antes de tudo, à Luísa, pelo amor, carinho e incentivo constantes. Por compartilhar alegrias e angústias. E pelas orientações paralelas.

Agradeço também:

Aos meus pais, Virgínia e Paulo, pelo apoio incontestado.

À vovó Elza, que sempre incentivou meus estudos.

À vovó Neide, que rezou por mim todas as noites (acho até que foi o que me impulsionou a terminar o texto), e ao vovô Paulo, que sempre foi um exemplo de dignidade.

Às minhas irmãs e irmãos – Vanessa, Bianca, Filipe e Pedro – meu esteio.

À Magna e ao Zé Carlos, que me acolheram como um filho.

À Sílvia e ao Rogério e à Mariana e ao Bruno, que com seus diplomas e cursos, elevaram o nível das conversas do almoço, obrigando-me a estudar mais.

Aos meus queridos amigos, essenciais para os momentos de crise.

Aos colegas, professores e funcionários da UEMG, presentes em todas as etapas do processo.

Aos professores Júlio e Júnia, pelas leituras e sugestões.

Aos professores do Estadual Central, exemplos de luta pela educação.

Além disso, agradeço, com especial atenção, àqueles que me ensinaram que a pesquisa só se realiza numa relação colaborativa:

Aos educadores do Museu de Artes e Ofícios. Cito-os em ordem alfabética para não hierarquizar-los, valendo-me da mesma estratégia do Museu: Aretta, Bianca, Fabiana, Fabrícia, Filipe, Gabriella, Jéssica, Kelvin, Naila, Rafael e Rafael Maciel. Aos funcionários também, que me acolheram com muito carinho, principalmente a Fátima, que sempre me oferecia café.

À professora Araci e aos alunos do Centro Pedagógico da UFMG, pessoas lindas, que justificam todo o nosso investimento.

À professora e orientadora Lana, que me acompanhou nos meus primeiros passos como pesquisador, revelando-me a dimensão sensível e humana da ciência.

Resumo

“Os museus são bons para pensar, sentir e agir”. Este é o título do texto de Mário Chagas e Cláudia M. P. Storino, publicado na revista *Musas* de 2007. A hipótese aventada neste trabalho é a de que os museus também são bons para ensinar e aprender história, pois catalisam reflexões sobre o tempo. E a noção de tempo é um fator chave na construção do raciocínio histórico. Nossa principal referência teórica é Paul Ricoeur, para quem o tempo ganha contorno e extensão na medida em que é articulado de forma narrativa. Assim, analisamos as narrativas dos sujeitos envolvidos em uma visita escolar ao Museu de Artes e Ofícios, em Belo Horizonte, buscando compreender as noções de tempo produzidas nessa experiência educativa.

Palavras-chaves: Museus; tempo; narrativa; educação; História.

Abstract

“The museums are good to think, feel and act”. This is the title of the Mário Chagas and Cláudia M. P. Storino’s text, published in “*Musas*” magazine, 2007. The hypothesis debated in this work is that the museums are good for teaching and learning History as well, since they convey reflexions about time. And the notion of time is a key factor for the Historical reasoning construction. Our main theoretical reference is Paul Ricoeur, for whom time gains definition and extension once articulated in a narrative form. Thus, we analysed the narratives of the individuals who went on a school visit to the “Museu de Artes e Ofícios”, in Belo Horizonte, searching to understand the notions of time constructed in this educational experience.

Sumário

Introdução.....	8
1. Sujeitos e espaços de pesquisa e métodos de produção de dados.....	12
1.1. A prática do Estudo de Caso.....	12
1.2. Entre a escola e o museu: a construção do tema de investigação....	13
1.3. Sobre o Museu de Artes e Ofícios.....	17
1.4. Mapa metodológico da pesquisa.....	21
2. Museu, tempo e narrativa: o objeto de pesquisa é delineado.....	29
2.1. Quid est enim tempus?.....	29
2.2. O museu e o ensino de história.....	33
2.2.1. Mário Chagas: a gota de sangue nos museus.....	33
2.2.2. Francisco Régis Ramos: os museus no ensino de história..	37
2.2.3. Néstor García Canclini: a teatralização do poder.....	41
2.2.4. Os museus, as narrativas e o ensino de história.....	49
2.3. História e narrativa: da ruptura à reconciliação.....	51
3. Tempo e narrativa: a proposta teórica de Ricoeur.....	56
3.1. Santo Agostinho e as aporias do tempo.....	56
3.2. A poética de Aristóteles: a composição da intriga e a atividade mimética.....	61
4. Quadro de análise: tópicos, métodos e orientações transversais.....	67
5. Reconfigurando o tempo: narrativas da experiência educativa no MAO.....	70
5.1. Mundo do trabalho: operários e artesãos.....	70
5.2. O trilho do progresso: é possível descarrilar?.....	87
5.3. Bisa Bia, Bisa Bel: a trança de gente.....	105
Considerações finais.....	117
Referências bibliográficas.....	119
Anexos.....	122

Introdução

“Os museus são bons para pensar, sentir e agir”. Este é o título do texto de Mário Chagas e Cláudia M. P. Storino, publicado na revista *Musas* de 2007. A hipótese aventada neste trabalho é a de que os museus também são bons para ensinar e aprender história. “São bons mesmo, por quê?”, alguém poderia perguntar. Porque os museus articulam múltiplas temporalidades. Eles podem catalisar reflexões sobre o tempo. E a perspectiva do tempo é um elemento central na construção do raciocínio histórico. Portanto, neste trabalho, investigaremos o ensino e a aprendizagem de história em museus, com foco na educação para a compreensão do tempo.

Durante muito tempo, a história foi vista como uma “ciência do passado”. Marc Bloch pôs por terra esta definição, afirmando que o “passado não é objeto de ciência”. Com isso, o historiador francês lançava as bases do “método regressivo”, que considera que o retorno ao passado é condicionado e delimitado por temas e questões do presente. A história, portanto, “é filha do presente”, como gostava de afirmar Lucien Febvre, que ao lado de Bloch fundou em 1929 a escola dos *Annales*. Estamos prontos para reconhecer que o objeto desta pesquisa nasceu de inquietações e convicções do presente. Esta perspectiva credita-nos a falar de nosso contexto, como um recurso para revelar as premissas sobre as quais os pesquisadores se apoiam.

Em 2011, os trabalhadores em educação realizaram a maior greve da história de Minas Gerais, com duração de 112 dias. Para fazer cumprir a lei federal de número 11738/2008, que instituiu um piso nacional para o magistério, os professores decidiram paralisar suas atividades. O governo do Estado recusou-se a negociar com a categoria e, numa demonstração de autoritarismo, adotou medidas punitivas contra os docentes: cortou salários, exonerou os diretores e os vice-diretores que haviam aderido ao movimento, contratou professores substitutos, ameaçou os professores designados. Os professores resistiram às pressões, respondendo ao governo através de um vasto repertório de ações: organizaram passeatas, fizeram greve de fome, acamparam na Assembleia Legislativa e acorrentaram-se em vários pontos do Estado. Houve uma ampla cobertura da mídia, de modo geral bastante tendenciosa em favor do governo.

Participamos efetivamente do movimento, numa luta pela educação pública. Acompanhamos em vários suportes (jornais, redes sociais, blogs) manifestações sobre a greve, vindas de diferentes setores da sociedade. Os educadores receberam muitas mensagens de apoio, mas também sofreram pesadas críticas. Incomodava-nos, sobretudo, comentários escritos em tom resignado, porque percebíamos neles uma deficiência no raciocínio histórico. Contra os professores, alguns afirmavam: “eles sabiam que o salário era baixo quando escolheram a profissão” ou “se estão insatisfeitos, por que não mudam de profissão?”. Poderíamos argumentar longamente contra estas opiniões, mas precisamos ater-nos ao tema de nossa pesquisa. A nosso ver, os autores destas frases padecem de um grave problema, falta-lhes consciência do processo histórico. Eles parecem viver o *continuum* da história. Talvez pensem na história como um dado rígido, que ninguém altera ou modifica. Não percebem as possibilidades de mudança, a transição, pois estão imobilizados no tempo.

Ora, esta perspectiva histórica que sustenta estes comentários conformistas só serve às classes dominantes. Ela celebra a tradição e congela a ação. Ela olha para o passado, ao mesmo tempo em que vira às costas para o futuro. Mas, como ensinou-nos Walter Benjamin, “em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela”. Daí a importância do ensino de história, daí a importância de uma reflexão sobre o tempo. O autor alemão, em suas reflexões sobre o conceito de história, afirmou que o “dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer”. Se no passado podemos encontrar centelhas de esperança, não precisamos alimentar apenas a imagem de nossos antepassados escravizados, pois podemos ter em vista a de nossos descendentes liberados. (BENJAMIN, 1994). Nesse sentido, a história é uma construção que articula passado, presente e futuro.

Assim, um ensino de história levado a bom termo precisa assumir o compromisso de produzir uma séria reflexão sobre o tempo. De nossa parte, estamos assumindo o desafio de elaborar uma pesquisa sobre o tema, buscando contribuir com uma análise sobre como as crianças constroem noções de tempo nas aulas de história, a partir de uma visita ao museu. Será que a experiência com os objetos museais permite às crianças a percepção da coexistência de múltiplas temporalidades? A compreensão da tensão entre mudança e permanência? Uma noção do presente como transição?

O objetivo de nosso trabalho é, portanto, investigar e analisar uma experiência de visita escolar no Museu de Artes e Ofícios, buscando refletir sobre a construção de conhecimento histórico, com foco retido na questão da compreensão do tempo. Desse modo, pretendemos examinar quais estratégias de mediação mostram-se mais eficazes para o desenvolvimento de reflexões sobre a temporalidade. Para tanto, buscaremos verificar as intenções e concepções pedagógicas do setor educativo do museu e de uma professora que organizou uma visita orientada com seus alunos. Com isso, situaremos nossas reflexões no diálogo entre a museologia e a educação.

Mas como trabalhar com um conceito tão abstrato, como é o tempo? No livro XI das *Confissões* de Santo Agostinho encontramos a questão, “que é, pois, o tempo?”. O filósofo católico, ao tentar respondê-la, esbarra em enigmas. Segundo ele, “se ninguém me perguntar, eu sei; se quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei”. Encontramos a solução para o problema em Paul Ricoeur, para quem o tempo ganha contorno e extensão na medida em que é articulado de forma narrativa. Portanto, nossa proposta é analisar as narrativas dos sujeitos envolvidos em uma visita educativa ao Museu de Artes e Ofícios, buscando compreender de que maneira a experiência temporal é configurada.

Para tanto, acompanhamos uma turma de 6º ano do Centro Pedagógico da UFMG em uma atividade educativa no Museu. Estivemos também na escola, antes e depois da visita. Produzimos dados em cada uma dessas etapas, numa proposta metodológica que pretendeu abranger todo movimento entre a escola e o museu.

A escolha do Museu de Artes e Ofícios (MAO) como *lócus* da pesquisa deu-se, basicamente, por três motivos: já trabalhávamos na instituição, participando de um grupo de pesquisa; o museu possui uma proposta de reflexão no campo da história; o museu possui um setor educativo consolidado. Além disso, podemos acrescentar que o acervo do MAO, com peças sobre a história do trabalho no Brasil, inspira discussões sobre a experiência temporal.

No primeiro capítulo da dissertação, expomos nossos vínculos com o tema, os critérios utilizados na definição dos espaços e dos sujeitos da pesquisa, bem como os métodos de produção dos dados. No capítulo seguinte, realizamos uma análise do percurso de desenvolvimento da concepção teórica, explicitando as leituras que nos permitiram formular a questão do tempo e da narrativa no ensino de história em museus. O trabalho com os autores evidencia o processo de delimitação do objeto de investigação. No terceiro capítulo, exploramos a teoria de Paul Ricoeur sobre o tempo e

a narrativa, preparando o terreno para a análise dos dados. No quarto capítulo, apresentamos um quadro de análise, evidenciando os critérios que nortearam nossa leitura dos dados. No último capítulo, enfrentamos o desafio de refletir sobre o ensino de história em museus, num exercício de exame das narrativas, buscando avaliar o trabalho educativo para a compreensão do tempo.

1. Sujeitos e espaços de pesquisa e métodos de produção de dados

1.1 – A prática do Estudo de Caso

A própria escolha de nosso objeto de pesquisa levou-nos a adotar a perspectiva do “estudo de caso” como estratégia de investigação. Isto porque buscávamos experiências concretas de ensino e aprendizagem de história em museus, como meio de explorar as reflexões sobre o tempo. Segundo Marli Afonso de André, os estudos de caso consolidaram-se na área de educação nos últimos 30 anos. Entre as vantagens do estudo de casos, está a “possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis” (André, 2008, 33). Além disso, podemos dizer que esta estratégia de pesquisa nos permite trabalhar com situações concretas de ensino, sem prejuízo de sua dinâmica natural e de sua complexidade (André, 2008, 34).

Para encaminhar nossa pesquisa, levamos em conta alguns princípios básicos dos estudos de caso. Em primeiro lugar, reconhecemos e endossamos que tanto a coleta quanto a divulgação dos dados devem ser pautadas por princípios éticos. Assim, evitamos prejuízos aos participantes. Ainda sobre a questão ética, entendemos que é de suma importância esclarecer os critérios de seleção dos sujeitos e dos dados a serem apresentados. Com isso, compartilhamos com os leitores nossas perspectivas e escolhas.

Em segundo lugar, admitimos que o estudo de caso possui uma estrutura flexível e aberta. Na prática, significa dizer que algumas definições teóricas e metodológicas são construídas no próprio processo de pesquisa. Buscaremos evidenciar os caminhos percorridos no desenrolar da investigação.

Podemos caracterizar o desenvolvimento dos estudos de caso em três fases: fase exploratória, fase de delimitação dos estudos e de coletas de dados e fase de análise sistemática dos dados. Orientamo-nos por esta estrutura. A fase exploratória justifica-se pelo fato de que o projeto inicial de pesquisa assume contornos mais bem definidos no contato do pesquisador com a situação a ser investigada. Nesta etapa definimos a

professora que seria acompanhada e quais instrumentos seriam utilizados na coleta de dados.

Na fase de delimitação do objeto e de coleta de dados avaliamos os focos da investigação e os ângulos de análise e, ao mesmo tempo, estabelecemos os instrumentos a serem utilizados na coleta de dados.

Não obstante a análise dos dados estar presente em todas as etapas da pesquisa, ela é mais efetiva depois da coleta. Nesta etapa, o primeiro passo consistiu na organização sistemática dos dados. Depois de transcrever os registros de vídeo, organizamos um caderno com as notas de campo, as entrevistas e as transcrições de aulas e da visita ao Museu.

Neste capítulo, buscaremos, orientados pelos pressupostos dos estudos de caso, evidenciar desde o processo de escolha do tema de investigação, até a definição dos espaços, sujeitos e instrumentos de pesquisa.

1.2 – Entre a escola e o museu: a construção do tema de investigação

Minhas experiências como professor de história da rede pública de ensino em Belo Horizonte¹, aliadas ao trabalho como mediador em espaço não-formal de educação², suscitaram-me questões sobre o caráter educativo dos museus e sobre os limites da relação entre museus e escolas.

Posso dizer que minha vida profissional se iniciou efetivamente em 2003, quando comecei a lecionar história na rede estadual de ensino de Minas Gerais, não obstante as experiências de trabalho anteriores a esta data. Em 2008, participei da equipe educativa da Casa Fiat de Cultura, atuando na exposição *Com que roupa eu vou*, da curadora Glaucia Amaral. Ainda que notasse algumas diferenças entre as práticas de ensino em um lugar e outro, minha tendência era a de escolarizar o espaço de exposição, o que nem sempre era adequado. Percebia que algumas ações educativas que funcionavam satisfatoriamente na escola, não eram tão bem acolhidas nas galerias da casa de cultura. O movimento, a presença dos objetos, o tempo da visita educativa, o tipo de contato com os educandos eram fatores que demandavam uma atuação específica, apropriada ao espaço.

¹ Desde 2003, atuo como professor de História na rede Estadual de ensino. Em 2006, fui nomeado por concurso público professor efetivo na Escola Estadual Governador Milton Campos (Estadual Central).

² Entre 2008 e 2009, trabalhei como educador nas exposições “Com que roupa eu vou”, “Olhar viajante” e “O mundo mágico de Marc Chagall”, todas realizadas na Casa Fiat de Cultura.

O contato com colegas de diversas áreas de formação incentivou-me a repensar minha prática pedagógica. Fui seduzido de tal modo pelas possibilidades que a educação em espaços de cultura me oferecia que acabei por inverter a tendência inicial, levando para a escola algumas atividades concebidas para a exposição. Os alunos estranhavam quando eram convidados a sair da sala para explorar as obras de arte que adornavam o corredor da escola. O trabalho com imagens e objetos ficou cada vez mais frequente. Entretanto, faltava embasamento teórico, dado que grande parte das atividades era elaborada por pura intuição.

Passei, então, a consultar a literatura sobre o tema, buscando títulos que pudessem nortear o meu trabalho. Logo tive contato com um artigo de Maria Margaret Lopes, que apresentava reflexões sobre práticas educativas em museus. A autora afirmava que “as discussões sobre a ação educativa dos museus têm um pressuposto comum: não pertencem ao domínio da educação regular, seriada, sistemática intra-escolar” (LOPES, 1991, p. 443). Com isso, ela rejeitava a ideia de que a reprodução das mesmas práticas tradicionais do ensino-aprendizagem escolar era suficiente para o aproveitamento da visita. Já havia experienciado estes problemas, por isso estava plenamente de acordo com as críticas de Lopes à escolarização dos museus. Apesar disso, ainda sentia falta de referências que apresentassem propostas concretas de atividades em espaços não-formais de educação. Lopes delimitava as fronteiras entre o museu e a escola, mas não avançava nas discussões sobre o tipo de mediação que deveria prevalecer em cada um dos espaços.

Em alguns momentos, encontrei inspiração para o trabalho na literatura de ficção. Lembro-me, sobretudo, de um texto de Eduardo Galeano, publicado em *El libro de los abrazos*. A pequena crônica do autor uruguaio, intitulada *La función del arte/1*, contava a história de um menino chamado Diego que nunca tinha visto o mar. Seu pai, então, levou-o para conhecê-lo. Viajaram para o sul. Atrás das dunas, estava o mar a esperá-los. Depois de muito caminhar, alcançaram o cume das areias e puderam vê-lo. O menino, estarecido com a imensidão do mar, ficou mudo. Quando por fim conseguiu falar, voltou-se ao pai e, com a voz tremida, pediu: *¡Ayúdame a mirar!*. A pequena história foi apresentada a alguns colegas, o que rendeu bons debates. Discutimos sobre as finalidades pedagógicas do trabalho educativo que realizávamos, bem como sobre a forma de mediação mais adequada. Ponderamos que em exposições de arte, o papel dos educadores deveria ser o de ajudar a ver. Cabe ressaltar que esta sempre foi a orientação dos coordenadores do programa educativo da Casa Fiat de Cultura. Éramos

aconselhados a evitar explicações muito longas, para que os visitantes fizessem suas próprias descobertas a partir do contato com os objetos expostos. Segundo esta perspectiva, não éramos monitores nem guias, mas sim educadores.

O meu envolvimento com a educação em espaços não-formais ficou ainda mais forte a partir da exposição *Olhar viajante*, realizada entre outubro e dezembro de 2008 na Casa Fiat de Cultura. Sob a curadoria de Carlos Martins e Valéria Piccoli, foram trazidas para Belo Horizonte obras do acervo da Coleção Brasileira, pertencentes à Pinacoteca do Estado de São Paulo. As obras, que estiveram durante vários anos sob a guarda da Fundação Estudar, eram, em sua maioria, de autoria de viajantes europeus que visitaram o Brasil no século XIX, entre os quais Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas. Com isso, avantei a possibilidade de investir na reflexão sobre o ensino de história em espaços de exposição. Antes, estava envolvido com questões relacionadas às práticas de ensino, mas nada específico do campo da história. Em *Olhar viajante* tínhamos como matéria prima para nossos trabalhos obras de arte. No entanto, o acervo, pela própria temática abordada, convidava a pensar a história do Brasil. Bem da verdade, algumas gravuras presentes na exposição eram antigas conhecidas de muitos dos visitantes escolares, visto que figuravam nos livros didáticos de história.

Eu mesmo já havia utilizado com fins educativos algumas dessas imagens em sala de aula, sobretudo aquelas que tratavam do tema da escravidão. Entretanto, a experiência como educador da exposição abriu novas possibilidades de trabalho. Já no curso de formação, estudamos várias técnicas de produção artística. O conhecimento sobre os tipos de gravura produzidos no século XIX, bem como sobre as técnicas de pintura utilizadas mostrou-se uma importante “ferramenta” para a análise das obras como documento histórico. Na escola, antes de discutir com os alunos o que estava representado em uma ou outra figura, refletíamos sobre as técnicas de produção de cada uma delas. Com isso, conseguimos potencializar o uso didático das imagens.

O deslocamento/o movimento constante entre a escola e o museu produzia novos recursos de ensino, mas também novos problemas. Não estava plenamente resolvida a questão dos limites e das relações entre ambos os espaços. Eu estava na fronteira, interpelando-os, mas sem interlocutores. Nesse momento, tive contato com o grupo de pesquisa do projeto “Tematizando os Ofícios”, que ainda estava se constituindo. O grupo nascia de uma parceria entre o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História da Universidade Federal de Minas Gerais (LABEPH-UFGM), o Centro de Formação de Professores da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Cefor-

PUC), a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e o Museu de Artes e Ofícios (MAO). As instituições aproximavam-se com a finalidade de investigar as possibilidades de abordagem de temas e acervos do Museu de Artes e Ofícios, com vistas à formulação de perspectivas de aprendizagem histórica na visita escolar.

A partir de um contato com a professora Lana Mara de Castro Siman, minha orientadora, e com a professora Júnia Sales Pereira, coordenadoras do referido projeto³, recebi um convite para integrar a equipe. Eu encontrava, enfim, interlocutores com os quais eu podia debater questões relativas ao ensino de história em museus, o que me ajudaria a realizar intervenções pedagógicas que não estivessem baseadas puramente na intuição. O relato, desse momento em diante, passa a ser escrito na primeira pessoa do plural.

Já nas primeiras reuniões, discutíamos temas relacionados ao ensino e à aprendizagem de história em um Museu que tem o trabalho artífice como mote preferencial de constituição de seu acervo. Desde o início, o projeto previa a elaboração de um CD Room interativo, que pudesse ser utilizado como recurso pedagógico pelos educadores interessados em explorar as potencialidades educativas do Museu. Um dos princípios que norteou as discussões em torno da criação do material didático digital era o de que entendêssemos a escola e o museu como instituições parceiras, respeitando as especificidades/singularidades de cada espaço. O trabalho de investigação não se preocupou apenas com as ações desenvolvidas no ambiente museológico, mas também com as atividades realizadas na própria escola, antes e depois da visita escolar.

A participação no projeto fez crescer meu interesse pelo ensino de história em museus. À medida que avançávamos no debate sobre o tema, surgiam novas questões. O desafio de enfrentá-las, o contato com pesquisadores da área de educação e a presença constante no Museu de Artes e Ofícios, somados à experiência supracitada, motivaram-me a entrar no ramo da pesquisa em educação. Assim, em 2010, eu ingressava no mestrado na FaE/UEMG, sob a orientação da professora Lana Mara de Castro Siman. O pré-projeto apresentado durante a seleção do concurso passou por várias modificações. Nos tópicos referentes à metodologia descreveremos a trajetória de modificações até chegar à formulação atual do problema e das escolhas metodológicas por nós realizadas.

³ A professora Júnia P. Sales coordena o projeto Tematizando os Ofícios e a profa Lana Mara C. Siman coordena o projeto Memória dos Ofícios que integra o primeiro.

Assumimos o compromisso de descrever cada etapa deste trabalho, dado a importância que damos ao processo de elaboração da dissertação. Começamos com uma reflexão sobre o Museu de Artes e Ofícios, buscando explicitar os motivos que nos levaram a defini-lo como o principal *locus* da pesquisa.

1.3 – Sobre o Museu de Artes e Ofícios

Definimos o Museu de Artes e Ofícios (MAO) como espaço onde realizaríamos nossa pesquisa. Além do engajamento que tínhamos devido à participação no grupo de pesquisa, o critério de escolha considerou a proposta museológica da instituição, que apresenta reflexões no campo da história. Ademais, cabe destacar que o MAO possui um programa educativo consolidado, com interessante histórico de análise das próprias práticas educativas. O Museu adota um projeto que provoca nos visitantes inferências sobre a história e as relações sociais de trabalho no Brasil nos últimos três séculos.

O MAO está instalado na Estação Central de Belo Horizonte e possui um acervo composto por objetos, instrumentos e utensílios de trabalho do período pré-industrial brasileiro. Criado a partir da doação ao patrimônio público de quase duas mil peças pela colecionadora Ângela Gutierrez, o MAO assume o compromisso de revelar a riqueza da produção popular, os fazeres, os ofícios e as artes que deram origem a algumas das profissões contemporâneas.

O projeto de instalação do museu foi apresentado em 2000, pelo Instituto Cultural Flávio Gutierrez (ICFG)⁴. A escolha do local levou em conta dois aspectos: o tamanho do acervo e a acessibilidade ao grande público. Era de suma importância que o museu que abordaria a temática do trabalho no Brasil estivesse próximo à classe trabalhadora. Os prédios da Estação Central do Brasil e da Estação Oeste de Minas foram, então, cedidos pela Companhia Brasileira de Trens Urbanos (CBTU) ao Instituto Cultural Flávio Gutierrez (ICFG), em regime de comodato.

No ano de 2002, frente aos desafios de montagem do museu, entre os quais a recuperação do patrimônio edificado, o ICFG realizou três seminários. Os Seminários de Capacitação Museológica reuniram especialistas em museologia e representantes de instituições culturais. Entre os dias 17 e 19 de maio realizou-se o primeiro deles, intitulado “Programa Museológico: Princípios e Metodologia de Trabalho”. Em agosto,

⁴ Organização Não-Governamental sem fins lucrativos, que já havia sido responsável pela implantação do Museu do Oratório, em Ouro Preto, em 1998.

entre os dias 22 e 24, teve lugar o segundo: “Conceito Museológico e Salvaguarda Patrimonial”. Em outubro, nos dias 24 e 25, aconteceu o último seminário, sobre os “Programas de Comunicação, Exposição, Educação e Avaliação”. O conteúdo das apresentações foi registrado e publicado no ano de 2004 pelo ICFG, dando origem a um importante material sobre a constituição do Museu de Artes e Ofícios. O livro permite-nos analisar tanto as propostas que vingaram, sendo de fato implantadas, quanto as que não saíram do papel.

Encontramos, no material, um texto de Pierre-Yves Catel, o principal responsável pelo projeto museográfico do MAO. Segundo o museógrafo francês, os prédios da Estação não eram apropriados para a criação de um museu. Apesar disso, a escolha do local levou em conta a situação privilegiada no que diz respeito ao público, visto que, graças ao metrô, se considerava uma população potencial de um milhão de visitantes.

Em sua apresentação no Seminário, Catel demonstrou também a preocupação em contribuir com a recuperação de uma região de Belo Horizonte que se encontrava bastante degradada, a Praça Rui Barbosa (também conhecida como Praça da Estação). No entanto, o destaque de seu projeto era a proposta de integração do museu ao metrô. Sua ideia era reforçar a imagem do museu a partir do metrô, de modo que o público desembarcasse dentro do museu. Estava prevista a instalação de um cubo de vidro suspenso entre os dois prédios, que daria aos usuários do metrô a possibilidade de visualizar as fachadas das duas antigas estações. Com isso, os passageiros estabeleceriam um primeiro contato com a exposição ainda de dentro do metrô.

No museu, a passagem entre os prédios se daria através de um túnel que passa sob os trilhos da estação. O túnel apresentaria o conjunto das matérias primas brasileiras usadas no trabalho. Numa das paredes, em três grandes vitrines estariam algumas máquinas e ferramentas que transformam esta matéria. Na parede em frente, seriam expostos alguns objetos extraídos desses materiais, acompanhados de explicações. Nas extremidades, seriam cavadas salas nas quais poderíamos assistir a vídeos sobre a organização social do trabalho e o gestual do trabalhador.

Algumas propostas do projeto original de Pierre-Yves Catel não se concretizaram. O cubo de vidro, por exemplo, nunca foi instalado. Apesar disso, o museógrafo realizou o objetivo de criar uma interação entre os passageiros do metrô e o museu. As paredes internas dos prédios são de vidro, o que permite que parte do acervo seja visualizada por usuários do metrô. Da mesma forma, os visitantes do museu podem

acompanhar os movimentos da Estação. Além disso, na própria plataforma, entre os trilhos, estão expostos alguns objetos.

A revitalização do entorno do MAO foi realizada pela Prefeitura de Belo Horizonte, entre 2003 e 2005. Com isso, outra expectativa de Catel foi cumprida. De acordo com a pesquisadora Maíra Freire Naves Corrêa, autora da dissertação “*Encantamento e estranhamento: como moradores e não-moradores de Belo Horizonte experimentam o Museu de Artes e Ofícios*”, a recuperação da Praça da Estação ampliou o número de frequentadores do local, atraídos pela ambiência agradável de um espaço que ganhou em segurança e limpeza. As intervenções transformaram a praça pública em um local de eventos populares. As contribuições do governo estadual também foram significativas. Ainda conforme Corrêa, as obras viárias relacionadas ao projeto Linha Verde melhoraram o acesso de veículos e pedestres ao Museu.

Acredita-se que, a partir da implantação do MAO, a Praça da Estação ressurgiu com novos atributos e funções, deixando de ser uma “*marca anacrônica da herança industrial*”, para se tornar um recurso urbano de desenvolvimento e qualidade de vida, sem excluir segmentos mais pobres da população. Nela circulam moradores de rua, trabalhadores, famílias, namorados, crianças e nela acontecem eventos de grande concentração popular como shows, manifestações civis, celebrações festivas e religiosas. (CORRÊA, 2010, p. 65).

Apesar de todos os aspectos positivos apontados pela pesquisadora, as intervenções urbanas no entorno do MAO também foram marcadas por tensões. Nesse sentido, o trabalho de pesquisa de Milene Migliano Gonzaga expõe os conflitos que foram negligenciados por Maíra Corrêa. Durante o trabalho de produção de dados da dissertação “*Diálogos públicos no centro de Belo Horizonte: marcas de sentido em comunicação urbana*”, Milene Gonzaga percorreu o hipercentro da capital mineira registrando notas, fotos, vídeos e sons, com foco nas interações mediadas pelos portões, muros, postes, orelhões, entre outros suportes. Em sua proposta de leitura dos usos de espaços públicos, a autora analisou um diálogo realizado num tapume de obras durante a transformação da Estação de Trens no Museu de Artes e Ofícios. Este diálogo teve início em março de 2005, com a inscrição de uma pergunta: “quando este museu vai ficar pronto?”. A mensagem desencadeou várias respostas e novas perguntas. Assim, escrito com giz de obras, alguém respondeu: “não é da sua conta!”. O material utilizado sugere que o responsável pela réplica pertencia à equipe de obras. A terceira inscrição retrucou, trazendo um entendimento de coletividade para o debate: “é de nossa conta

sim.” Outros gestos comunicativos foram registrados em setembro do mesmo ano. Eram mensagens endereçadas ao planejamento urbano e ao MAO. Uma delas interrogava: “Quanto já gastaram com este museu?”. A outra protestava: “Exigimos a prestação de contas deste museu.” O diálogo público revela o interesse da população na política de administração urbana, dando a entender que a construção do Museu não se deu sem questionamentos.

Ainda sobre o projeto museográfico de Catel, podemos constatar que as sugestões para o túnel não se concretizaram. No lugar de objetos expostos e salas nas extremidades, hoje encontramos lonas nas paredes, onde se pode ler os nomes e os respectivos ofícios dos trabalhadores que participaram do processo de reforma e restauração dos prédios da Estação, transformando-os no Museu.

Nos Seminários de Capacitação Museológica, além do projeto museográfico, discutiu-se o projeto museológico do MAO. A proposta apresentada por Célia Maria Corsino assumia, em primeiro lugar, o desafio de discutir a questão das artes e ofícios e a questão do trabalho. Para tanto, uma preocupação seria cativar o público passante. A museóloga sustentava que os trabalhadores deveriam entrar no museu que tinha o trabalho como eixo de seu discurso. Além disso, Corsino tratou também da política de aquisição de acervo da instituição. Segundo ela, a montagem da exposição evidenciaria lacunas no acervo. Para suprir estas lacunas, seriam priorizadas doações. Apesar do interesse em ampliar a coleção, não se tinha a pretensão de que ela desse conta de tudo o que se queria exprimir. A premissa sobre a qual a autora se apoiava era a de que o discurso museológico não se esgotava na coleção. Aliás, ele se iniciava na coleção.

Outro ponto importante do projeto museológico diz respeito ao cuidado com as referências materiais e imateriais. Não adiantaria guardar um objeto se não fosse possível explorar o seu uso. Segundo Corsino, os objetos cujo uso não se conhecia eram mudos. Daí a necessidade de implementar no museu um setor de pesquisa, responsável por um trabalho de complementação da exposição.

Ainda que o setor de pesquisa não tenha sido instalado, a proposta museológica de Célia Corsino foi implantada. Hoje, o museu sustenta um discurso de que a exposição permite ao visitante uma reflexão sobre a história do trabalho no Brasil. O acervo é apresentado a partir de um amplo repertório de linguagem, que alia iconografia a recursos tecnológicos e multimeios. Esta abordagem com ênfase na história contribuiu para que escolhêssemos o Museu de Artes e Ofícios como espaço para realização de nossa pesquisa.

1.4 – Mapa metodológico da pesquisa.

Antes de tudo, é preciso esclarecer que alguns percursos constantes do mapa metodológico da pesquisa foram sendo desenhados no próprio processo de investigação. Apenas a partir de uma primeira fase exploratória, realizada no Museu de Artes e Ofícios, pudemos definir as seis etapas de produção de dados deste trabalho. Por isso, trataremos antes desta primeira fase, para depois explicitar as outras.

Ainda na reelaboração do projeto, feita durante o primeiro ano de curso, percebemos que a falta de conhecimento sobre o trabalho do programa educativo do MAO impunha limites à nossa pesquisa. Obviamente, desde a proposição do projeto, já tínhamos um objeto de pesquisa. No entanto, este objeto carecia de uma reformulação ou, pelo menos, de algum refinamento. Avaliamos, com isso, que alguns aspectos da proposta só avançariam depois que tivéssemos uma noção mais fundamentada das visitas educativas. Precisávamos saber quais as estratégias de mediação adotadas pelos educadores; como que as visitas eram estruturadas no espaço do museu; como o saber e a sensibilidade histórica eram agenciados. Em suma, precisávamos entender melhor o trabalho do programa educativo do MAO, desde o agendamento das visitas educativas, até a execução do trabalho.

Diante disso, procuramos o Museu em busca de uma autorização para acompanhar as visitas escolares. Preenchemos, a pedido, uma solicitação de pesquisa. Em 1º de março de 2011, estivemos no Museu para um primeiro contato com a Naila Mourthé, coordenadora do setor educativo. Já nos conhecíamos, por causa de nossa participação no projeto “Tematizando os Ofícios”. Mas desta vez a conversa era sobre outro tema, a pesquisa de mestrado. A Naila atendeu prontamente nosso pedido, demonstrando inclusive interesse na pesquisa. Foi agendado então um encontro com toda a equipe educativa, para que fôssemos apresentados.

Neste mesmo dia, enquanto esperávamos ser atendidos pela Naila, conversamos com a educadora responsável pelo agendamento de visitas educativas no museu, a Fabiana. Na oportunidade, ela nos falou sobre a política de agendamento de visitas do setor educativo. Soubemos que os interessados dispõem de dois meios para efetuar a reserva: eles podem ligar diretamente para o MAO ou fazê-la através da página eletrônica do museu, disponível na internet. As datas são sempre disponibilizadas no começo do mês, para o mês seguinte. De modo geral, não há visitas na última quinta-feira de cada mês, pois a data é utilizada em atividades de formação da equipe.

As visitas são gratuitas para as instituições públicas, que podem solicitar que seja servido um lanche no museu. As instituições privadas precisam arcar com uma taxa, e não têm direito ao lanche. As escolas preenchem uma ficha de cadastro. Nesta ficha, há um espaço reservado para as “observações”, onde podem ser anotadas as demandas específicas do grupo, se houverem. Entretanto, a maioria dos professores, segundo a educadora responsável pelo agendamento, não elabora um projeto de visita ao Museu. Por isso, este espaço muitas vezes nem é utilizado. As informações colhidas sobre os visitantes são enviadas para o setor educativo. Além das demandas específicas, os educadores conhecem antes da visita o nome da escola, o número de alunos, a série e a idade. Cabe ressaltar que além de escolas, o museu recebe também grupos de hospitais, de organizações do terceiro setor, de casas de reabilitação de menores infratores, entre outros.

Por fim, Fabiana nos informou que logo no primeiro contato, ainda no processo de agendamento, prestam-se alguns esclarecimentos aos interessados em visitar o MAO. Estes ficam sabendo de antemão que é impossível visitar toda a exposição, dado o tempo estipulado para a visita, que em geral é de uma hora e meia. Por isso, o Museu oferece circuitos temáticos. Os grupos devem ter no máximo 45 alunos. Em alguns horários, o Museu se organiza para receber dois grupos ao mesmo tempo. As atividades no MAO começam na Sala de Recepção. Ao saírem desta sala, os visitantes são subdivididos em dois grupos. Cada subgrupo é acompanhado por um educador durante a visita.

No dia 14 de março de 2011, realizamos o encontro com a equipe educativa do MAO. Além da coordenadora do setor, estiveram presentes duas supervisoras e oito educadores. Houve uma roda de apresentação, o que nos possibilitou notar que estávamos diante de um grupo multidisciplinar. Tínhamos três graduandos em História, dois turismólogos, uma com formação em Letras, uma estudante de Ciências Biológicas, uma com formação em Artes Plásticas, uma pedagoga e um recém aprovado no curso de museologia.

Depois do primeiro contato com a equipe educativa, começamos a acompanhar as visitas escolares. Este trabalho estendeu-se por dois meses. Durante esse tempo, seguimos todos os educadores, com cuidado para acompanhar diferentes grupos de alunos. Nosso recorte era o público escolar, por isso participamos de visitas com escolas públicas e privadas, com alunos da educação infantil até o ensino médio. Tínhamos muitos pontos a observar e a definir: com quantas escolas trabalharíamos? Instituições

públicas ou privadas? Alunos da educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio? De certo, para estabelecer o perfil do(s) grupo(s) a ser(em) pesquisado(s), precisávamos saber ainda: como era a participação dos estudantes durante a visita? Como era o trabalho dos educadores? Qual era o papel dos professores?

Tais questões indicavam-nos a importância de realizar uma fase exploratória, na qual pudéssemos não somente melhor conhecer o trabalho do setor educativo do Museu de Artes e Ofícios junto ao público escolar, como também apropriar-nos de indícios do trabalho pedagógico realizado pelos professores no momento pré e pós-visita.

Pudemos, nessa fase, observar aspectos relativos à estrutura de organização do serviço, desde a política de agendamento até o trabalho de avaliação das visitas realizadas. Não perdemos de vista os fatores propriamente pedagógicos, uma vez que estivemos atentos às estratégias educativas, às narrativas, às reflexões no campo da história e às abordagens em torno do tema das temporalidades.

A partir das observações registradas sob a forma de notas de campo⁵, identificamos algumas tendências: percebemos, em primeiro lugar, que o público mais frequente era o de ensino fundamental; além disso, percebemos que a maioria dos professores não realizava atividades na escola nem antes e nem depois da visita ao museu. De posse destes dados, chegamos a esboçar uma primeira proposta de investigação: faríamos nossa pesquisa com quatro escolas de ensino fundamental, duas públicas e duas privadas; a seleção priorizaria grupos que não tivessem participado de um projeto consistente de visita ao MAO. Com isso, queríamos atingir o público mais cativo: alunos do ensino fundamental sem qualquer preparação para a atividade que seria desenvolvida no museu. No entanto, como o nosso interesse era investigar as potencialidades de uma visita ao MAO para a elaboração de narrativas histórico-temporais, não nos pareceu que o “padrão” de visita observado pudesse contribuir para elucidar tais elaborações.

Já havíamos percebido que a participação dos alunos durante as visitas eram reduzidas, fragmentadas, pontuais. Como analisar a aprendizagem nessas condições? Os dados nos permitiriam tão somente avaliar o discurso dos educadores, o que comprometia nossa proposta teórica. Como solução, chegamos a propor a realização de entrevistas com os alunos após a visita. Desta forma, teríamos um material mais

⁵ Entendemos por notas de campo os registros coletados durante as observações, nos quais buscamos desenvolver uma parte descritiva e outra analítica. A parte descritiva compreende a descrição dos sujeitos, uma reconstrução de diálogos, além de uma descrição de locais, atitudes e eventos especiais (LUDKE, 1986).

consistente para refletir sobre a questão do ensino e da aprendizagem de história no museu. Ainda assim, não estávamos plenamente satisfeitos, visto que esta proposta não atendia plenamente nossa perspectiva teórica. Lembramos, por exemplo, de Lopes Ramos (2004), o autor que salientava a importância do trabalho realizado na escola antes e depois da visita. Com isso, reelaboramos nossa proposta. Estabelecemos, então, novos critérios para a nossa busca: procurávamos um grupo que tivesse a visita ao museu como parte de um projeto educativo voltado para a aprendizagem de história. Estávamos dispostos a acompanhar os preparativos na escola, bem como o trabalho pós-visita. Abortamos, por isso, a ideia de investigar quatro turmas. Agora, bastava uma, desde que apresentasse uma proposta que nos possibilitasse analisar como a temporalidade histórica apresentava-se nas narrativas elaboradas em torno da visita ao MAO, considerando os momentos preparação para visita, a visita e os momentos que a sucedessem, para nossa análise das narrativas históricas, com foco na questão da compreensão do tempo.

Sendo assim, decidimos por recorrer aos registros fílmicos e às notas de campo elaborados por ocasião do oferecimento de Oficinas de Formação de Professores, pela nossa equipe do projeto Tematizando os Ofícios e Memória dos Ofícios. O público que procurou as oficinas de formação era composto por docentes interessados em potencializar o papel educativo dos museus nas visitas escolares. Desse modo, chegamos à professora Araci R. Coelho, do Centro Pedagógico da UFMG.

No momento em que procuramos a docente, soubemos que ela estava trabalhando com seus alunos do 6º ano justamente o tema do tempo histórico. Por acreditar que a abordagem do livro didático de história adotado pela escola era insatisfatória, ela decidiu explorar outras possibilidades didático-pedagógicas. Indicou aos alunos a leitura de uma obra da literatura infanto-juvenil da autora Ana Maria Machado, qual seja, “*Bisa Bia, Bisa Bel*”, apropriada para alunos com a idade média de 12 anos. Além disso, agendou uma visita educativa ao MAO. Portanto, a proposta didática da professora era clara: trabalhar com os alunos a noção de temporalidade histórica a partir da literatura de ficção e a partir de uma reflexão sobre os objetos, com vistas a prepará-los para a visita ao MAO.

A professora envolveu duas turmas na atividade. Bem da verdade, a ideia de visitar o Museu de Artes e Ofícios partiu de uma demanda dos bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Os bolsistas do PIBID desenvolvem GTD`s no Centro Pedagógico. Os GTD`s (Grupo de Trabalho

Diferenciado) são realizados como parte da proposta de ensino em tempo integral do CP. Os bolsistas, orientados pelos coordenadores do projeto, entre os quais a professora Araci, participam das aulas e, além disso, encarregam-se de cursos em que se trabalham temas específicos. À época, havia dois cursos sendo ministrados pelos estudantes de História, ambos voltados para a questão das matrizes culturais do Brasil. O problema é que nem todos os alunos participavam dos GTD's. Em cada turma, mais ou menos 30% não estavam inscritos (15 alunos ao todo). Para não deixar ninguém de fora da atividade no Museu, a professora elaborou uma proposta para incluir estes alunos. Portanto, apenas parte deles recebeu a incumbência de ler o livro de Ana Maria Machado, como etapa de preparação para a visita ao MAO. Apesar disso, a dinâmica de trabalho definida pela professora permitiu a todos os alunos participar das reflexões sobre o tempo, proporcionadas por *Bisa Bia, Bisa Bel*. Portanto, estivemos nas duas turmas, mas os alunos que não participavam dos GTD's foram nosso foco de análise. Acompanhamos e filmamos justamente estes durante a visita ao Museu. Foram eles também os escolhidos para as entrevistas.

Encontrávamos, enfim, um plano de visita ao Museu de Artes e Ofícios sintonizado com o nosso interesse de pesquisa, o que nos possibilitou elaborar o traçado metodológico a ser seguido em nossa investigação, sabendo que os diferentes momentos que a compõem possuem contornos complexos, dinâmicos e singulares, pois resultam das intencionalidades e práticas educativas organizadas espaço-temporalmente por ambas as instituições (museu e escola). Além disso, configuram-se como momentos de múltiplas e pouco conhecidas interações que se processam entre sujeitos de ambas as instituições: professores, alunos, educadores de museus em relação com os objetos em exposição.

O trabalho de registro e análise de experiências educativas com tais características oferece aos educadores da escola e do museu a possibilidade de refletir sobre suas próprias práticas, instrumentalizando-os e motivando-os para o desafio de formar sujeitos capazes de relacionar as ações dos homens no tempo. E, além disso, capazes de reconhecer que a história se renova, visto que se constrói no presente, tanto em direção ao passado quanto em direção ao futuro, num cruzamento entre memória e expectativa.

Como já mencionamos anteriormente, o processo de produção de dados se dividiu em seis momentos ou etapas. Num primeiro momento, realizamos uma fase

exploratória, que nos brindou com importantes achados, mesmo que sob a forma da ausência.

O segundo momento constituiu-se do acompanhamento da pré-visita, o que nos levou à escola para participar das aulas que antecediam à atividade no MAO. Buscávamos conhecer o ambiente escolar e saber sobre as expectativas dos alunos em relação à experiência no museu. Além disso, queríamos acompanhar a preparação para a visita, registrando as estratégias da professora e a participação dos alunos. Esperávamos também que os alunos se familiarizassem com o pesquisador, para que estivessem mais à vontade durante o trabalho no museu, quando seria utilizada uma câmera filmadora para registrar a atividade educativa. Fizemos apenas anotações de campo, o que pode ter sido um erro de estratégia, visto que as discussões sobre o livro *“Bisa Bia, Bisa Bel”* produziram interessantes reflexões sobre a questão do tempo.

Na visita educativa, acompanhamos a atividade educativa dos alunos do Centro Pedagógico da UFMG no Museu de Artes e Ofícios. O registro da atividade foi feito através de uma câmera filmadora. Antes, entretanto, tivemos que passar por algumas reflexões sobre a posição da câmera. Reconhecíamos as dificuldades de registro das interações entre sujeitos e objetos nas visitas escolares em museu. Sabíamos que haveria problemas em capturar as participações dos alunos e, ao mesmo tempo, as intervenções dos educadores do MAO. Uma das opções era trocar experiências com a equipe do setor educativo do Museu, já que eles têm a prática de filmar algumas visitas, com a finalidade de usar os vídeos em atividades formativas. Tivemos, entretanto, a oportunidade de assistir a um vídeo produzido em uma visita educativa e pudemos perceber que o foco da filmagem era, na maioria das vezes, o educador. As lentes quase não se voltavam para os visitantes. Esta perspectiva não nos interessava, porque nossas análises não seriam focadas no educador, mas sim nas interações.

De modo geral, a visita educativa no Museu de Artes e Ofícios começa na Sala de Recepção. Ali se realizam os primeiros contatos entre os educadores e os alunos. É comum que se trate do processo de constituição e institucionalização do acervo e da história do edifício onde o Museu foi instalado. A disposição dos alunos nesse espaço facilita o registro. Escolhemos posicionar a câmera de frente para os alunos⁶, ao lado do educador, buscando identificar as reações e participações dos visitantes durante esta etapa da visita.

⁶ Informamos que todos os procedimentos requeridos pelo Comitê de ética foram obedecidos. Em nossa pesquisa preservamos a imagem dos alunos trabalhando apenas suas falas.

Uma das especificidades da educação em museus é o movimento. Se na sala de aula os alunos ficam geralmente sentados e enfileirados, no museu eles se movimentam entre cenários e objetos. Às vezes, durante a visita, os alunos se dispersam. Neste caso, entendemos que uma das opções seria focalizar um grupo específico, aleatoriamente selecionado. Na maior parte do tempo, entretanto, tentamos posicionar a filmadora às costas do educador e de frente para os alunos, sempre que isso fosse possível. Assim, tentamos captar as interações entre alunos e educadores.

Na etapa pós-visita, estivemos na escola para acompanhar as atividades realizadas após a visita ao museu. Desta vez, preferimos utilizar novamente a câmera filmadora, pois avaliamos que deixamos de registrar dados valiosos na primeira vez que estivemos na sala de aula, quando decidimos fazer apenas anotações de campo. Gravamos nas duas turmas da professora Araci, duas aulas em cada uma. Os alunos deram suas impressões sobre a visita e depois apresentaram uma atividade sugerida pela professora. A entrevista com os alunos foi mais um dos procedimentos metodológicos que adotamos e para isso foi elaborado um roteiro de entrevista, com a finalidade de nos oferecer uma orientação geral para a sua condução. Valemo-nos, portanto, da entrevista semiestruturada, que possibilita ao entrevistador, durante o processo de realização da entrevista, situar-se de modo sensível às peculiaridades de cada entrevistado. Nesse formato, pode ocorrer tanto o desdobramento quanto a supressão de algumas questões. Entendíamos, portanto, que este modelo daria mais oportunidade aos estudantes para narrarem suas experiências no MAO. Preferimos atendê-los em duplas, para que se sentissem mais à vontade e também por acreditar que o diálogo entre eles poderia potencializar suas narrativas. Apenas dois alunos fizeram a entrevista desacompanhados, pois eram os últimos de cada turma. No roteiro privilegiamos questões para abordar a noção de tempo construída a partir das atividades relacionadas à visita ao museu. Para estimular a memória dos alunos, utilizamos nas entrevistas algumas fotografias, com imagens de cenários e objetos do MAO. Em razão do próprio acervo do Museu e da abordagem do programa educativo, elaboramos perguntas sobre o tema do trabalho no Brasil. Os registros foram feitos com uso de câmera filmadora. No total foram realizadas oito entrevistas com 14 alunos, ou seja, 30% do universo dos alunos de cada turma.

A entrevista com a professora também foi na modalidade semiestruturada. As questões foram organizadas de modo a permitir à docente narrar suas intenções pedagógicas ao eleger o museu como um lugar que poderia potencializar a

aprendizagem dos alunos, quanto à temporalidade histórica. Elaboramos também um roteiro e deixamos que ela o lesse, para que contemplasse todas as questões durante sua apresentação. Também utilizamos câmera filmadora nesta etapa.

Nas transcrições, definimos nomes fictícios para os alunos e omitimos os nomes dos educadores, com o objetivo de preservar suas identidades. A inspiração para o nome dos alunos a encontramos nos contos do livro *Bestiário*, de Julio Cortázar. O realismo fantástico do escritor argentino é repleto de enigmas. O autor preserva o espaço de criação do leitor, incentivando a inventividade. Interessante quando as narrativas educativas guardam esta mesma característica, deixando aos alunos o papel de coautores da história.

Portanto, o percurso metodológico que realizamos nos permitiu produzir dados referentes a todas as etapas do processo de ensino de história em museus. Estivemos na escola, no museu e novamente na escola, acompanhando e registrando as atividades realizadas pelas turmas da professora Araci R. Coelho. Assim, nossa análise recairá sobre as transcrições dos vídeos da visita educativa, da sala de aula e das entrevistas. Além disso, contamos com as notas de campo e com as atividades elaboradas pelos alunos. Visando a atingir nossos objetivos de investigação e, em consonância com o que recomenda os estudos de caso, empreendemos uma leitura a partir da triangulação dos dados. Com isso, esperávamos que nossas análises sobre as noções de tempo, depreendidas das narrativas históricas elaboradas a partir da proposta de atividade educativa no museu, ganhassem maior substância e significado.

2. Museu, tempo e narrativa: o objeto de pesquisa é delineado

2.1 Quid est enim tempus?

Retomemos Santo Agostinho. “Que é, pois, o tempo?”, inquiriu ele no livro IX das Confissões, escrito na última década do século IV. “Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei”, completou o autor. Nesta dissertação, vamos tratar do papel do ensino de história para a compreensão do tempo e do modo como os alunos vão apreendendo e aprendendo tal modo de raciocínio. Antes de tudo, assumimos que, tal como Agostinho, também encontramos dificuldades em responder de forma direta a pergunta sobre o ser do tempo. Diante disso, cabe indagar: podemos levar a cabo a análise do processo de ensino e aprendizagem de uma noção tão abstrata, como é a de tempo? Acreditamos que sim, desde que estejamos bem apoiados do ponto de vista teórico. Para tanto, nossa entrada no círculo que articula o ensino de história em museus e a compreensão de uma noção de tempo se dará em diálogo com o filósofo francês Paul Ricoeur, para quem “o tempo se torna tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; em contrapartida, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal” (RICOEUR, 2010, p.9).

Segundo a tese de Ricoeur, o tempo ganha forma na narrativa. Assim, nesta dissertação, propomos uma análise das narrativas históricas elaboradas pelos sujeitos envolvidos no projeto de visita escolar ao Museu de Artes e Ofícios, organizado pela professora Araci Coelho para os alunos das turmas de 6º ano de ensino fundamental do Centro Pedagógico da UFMG. A professora, que estava trabalhando em sala de aula com as noções envolvidas no raciocínio temporal, sentiu que o trabalho com o livro didático era insuficiente para tratar de um tema tão abstrato. Como ela mesma relatou:

(...) a gente estava numa parte do livro que estava focando um pouco a questão do tempo histórico. Mas o livro... apenas com os textos dos livros, (...), que o livro trouxe, eu achei que estava muito difícil para os meninos entenderem o que é este tempo histórico. Fala lá de transformação, de permanência, da cultura, da tradição, mas, para os meninos, a partir disso, um pouco definirem, entenderem o que era o tempo histórico estava assim muito difícil.

Com isso, ela vislumbrou na visita ao Museu a possibilidade de iniciar com os alunos um trabalho sobre o tempo histórico. Ela percebeu o museu como um espaço capaz de catalisar a reflexão sobre as temporalidades, sobretudo em razão da presença dos objetos. É como se a materialidade dos objetos conferisse substância educativa aos museus. Mas, sobre esta afirmação, precisamos fazer uma ressalva: a natureza da fonte não é a mesma que a natureza do conhecimento. É por isso que Meneses (2005) defendeu que os museus históricos operem com problemas históricos, não com objetos históricos. O que se está a dizer, entre outras coisas, é que os objetos não falam por si. É o historiador (ou os educadores de museu, no nosso caso) que fala, a partir de critérios teóricos e metodológicos. Não se sustenta mais a ideia de que o passado resista alojado no objeto-documento, esperando que um historiador o resgate. Portanto, deve-se partir de uma problemática. Entretanto, como estamos a tratar de museus, a problemática de que devemos partir deve ser elaborada com objetos, nas suas dimensões material e simbólica. Estamos inclinados a acreditar que isto vale também para os professores de história, quando no trabalho de construção de projetos educativos em museus: eles devem partir de problemas. Foi justamente o que a professora Araci fez, ao colocar a questão do tempo como norte da visita:

considero esta disciplina que a gente trabalha uma disciplina muito abstrata. Quando a gente fica no nível da fala, do oral só, às vezes fica difícil para os meninos estarem apreendendo. E aí o museu é um lugar em que lidam com objetos, com coisas mais concretas e que esta compreensão pode ser mais facilitada. Então, a minha ideia do museu é um pouco no sentido da concretização, do buscar alguns vestígios do passado.

Foi realizado, então, um trabalho de preparação para a visita, que começou ainda na escola, com a indicação da leitura do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, escrito pela autora Ana Maria Machado. Assim, as aulas que precederam a visita foram reservadas para discutir este livro, com foco na compreensão da noção de tempo. A atividade em sala de aula

com a narrativa ficcional de Ana Maria Machado fomentou questões que instrumentalizaram os alunos para a ação educativa no MAO. No Museu, os educadores, atendendo à demanda da professora, buscaram em seus discursos e ações pedagógicas relacionar objetos de diferentes temporalidades. Na volta à escola, o tema foi retomado. A professora gerenciou a troca de experiências sobre a visita educativa, incentivando os alunos a relatarem suas impressões sobre Museu. Pretendemos, neste capítulo, analisar todo este movimento que começa na sala de aula, continua no museu e é retomado na sala de aula.

Estivemos acompanhando cada uma destas etapas, produzindo registros através de diferentes recursos técnicos e metodológicos. Interessa-nos o deslocamento escola-museu-escola, dado que ele nos permite avaliar a força educativa dos museus, no que diz respeito à reflexão sobre o tempo. Nesse sentido, não podemos perder de vista que acompanhamos em nosso estudo um projeto voltado especificamente para o ensino de história com foco na questão do tempo. Não apenas a professora, mas também os educadores do museu estiveram envolvidos nesta proposta. Acreditamos que as visitas aos museus de história, mesmo quando não são planejadas com este objetivo, podem produzir reflexões sobre o tempo. Mas o caso que estamos a tratar mostrou-se mais adequado aos nossos interesses, já que a unidade temática abordada pela professora esteve plenamente alinhada com o objeto desta pesquisa.

O objeto de nossa pesquisa remete-nos, portanto, às potencialidades do museu no que diz respeito à perspectiva temporal. Para abordá-lo, investigaremos as narrativas históricas produzidas a partir de uma visita escolar ao Museu de Artes e Ofícios (MAO), situado no centro da cidade de Belo Horizonte. O foco de nossa análise recaiu sobre o problema de como as crianças operam com as noções de tempo, ou seja, como elas operam com as noções envolvidas no que se denomina tempo histórico.

Ao considerar que concepção de história dos sujeitos constrói-se a partir de múltiplos processos educativos, escolares e não escolares, elegemos, em nossa pesquisa, as interfaces entre a escola e o museu. Partimos do princípio de que o museu é um espaço privilegiado para refletir sobre o tempo, até porque, conforme ressaltou Bezerra de Meneses, os museus “encapsulam o tempo, usando suas categorias analíticas para segmentá-lo e representá-lo exibindo periodizações e estabelecendo hierarquias pela alocação diferencial e mobilização do espaço.” (2005, p.21). Desse modo, formulando o problema de forma mais objetiva, podemos dizer que pretendemos investigar as narrativas históricas elaboradas pelos sujeitos que participam de uma visita escolar ao

museu, com o intuito de demonstrar o quanto o ensino de História pode promover a compreensão do tempo histórico e uso do raciocínio histórico, quando mediado pelo museu.

Assim, antes de tudo, compartilharemos as leituras que fizemos para circunscrever a nossa pesquisa. Em outras palavras, vamos explicitar o nosso percurso antes de chegar à Ricoeur, autor cujo pensamento nos ofereceu uma referência teórica fundamental para a análise das narrativas produzidas pelos sujeitos de nossa pesquisa, tendo como foco principal os alunos.

Apresentamos, então, os autores que nos alertaram para a possibilidade de uma investigação orientada por reflexões sobre o tempo e sobre a narrativa, quais sejam: Mário Chagas, Francisco Régis Lopes Ramos e Néstor García Canclini. Depois, encaminharemos uma análise historiográfica, com o objetivo de situar Ricoeur na discussão sobre História e narrativa. Em seguida, entramos de vez na tese do autor francês, articulando as aporias de Santo Agostinho sobre o tempo e a poética de Aristóteles. Com isso, alcançaremos as considerações de Ricoeur sobre o círculo mimético, o que nos permitirá estruturar nossa análise, a partir das noções de *prefiguração*, *configuração* e *refiguração*. O que conseguimos adiantar deste percurso é que o autor fala de um movimento circular-espiral que nunca encontra uma síntese absoluta. A escrita em *Tempo e narrativa* também se desenvolve num movimento espiral, de modo que nós leitores nos deparamos com novos enigmas a cada vez que pensamos encontrar soluções. De certo modo, na apresentação que faremos de Ricoeur, respeitaremos a sua “metodologia dialética”, que se desenrola construindo contradições, superando-as e repondo-as em seguida.

Antes de entrar propriamente na questão historiográfica e no pensamento de outros autores sobre o tempo, precisamos lembrar um problema que foi apresentado na introdução desta dissertação: de que nos serve estudar a noção de tempo construída nas aulas de história? Na sociedade moderna prevalece uma noção de temporalidade histórica linear e homogênea, que naturaliza a ideia de que passado, presente e futuro articulam-se numa lógica causal. Tal concepção “aborda o tempo em uma única dimensão sem considerar os elos sociais, políticos e culturais que caracterizam as experiências temporais em suas diversidades” (SCHLESENER, 2011, p. 16). Precisamos ter em conta, entretanto, que no pano de fundo de uma história linear, marcada por relações de dominação que se ampliam e se aprofundam, coexistem outras experiências temporais. Haveria, assim, tempos subterrâneos, soterrados, mas que

permanecem em constante conflito com a história dos vencedores. Lançar luz sobre estas outras dimensões temporais que permeiam a nossa vida e que resultam do entrecruzar de épocas diferentes parece-nos uma tarefa importante e viável, sobretudo porque nos propusemos a analisar uma experiência educativa realizada em um museu que apresenta um discurso voltado para o tema da história do trabalho no Brasil.

2.2 – O museu e o ensino de história

A educação realiza-se em vários ambientes sociais e culturais. Ideia essa que surge na história da educação brasileira nos anos vinte do século passado e é retomada nos dias de hoje no plano teórico e compreensivo do universo de pensamento e ação e sensibilidades dos sujeitos, assim como das práticas pedagógicas escolares. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional considera que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem não somente nas instituições de ensino e pesquisa, mas também na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e, por que não dizer, nos museus. O maior desafio deste trabalho é, portanto investigar sobre as possibilidades que os museus oferecem para a educação de história.

O movimento que propomos é o de apresentar o percurso de nossas escolhas teóricas e, ao mesmo tempo, delimitar melhor o nosso problema. O tripé sobre o qual nos apoiamos para formular o problema do tempo e da narrativa possui dois autores brasileiros, Mário Chagas e Francisco Régis Lopes Ramos, e um autor argentino, Néstor García Canclini. Estes autores publicaram trabalhos que, direta ou indiretamente, problematiza[ra]m o ensino de história em museus. O exercício de costurar estas contribuições faz-se necessário para que possamos melhor balizar não apenas o nosso objeto de estudo, mas também construir uma forma de abordá-lo e, ao mesmo tempo, esclarecer onde encontramos subsídio para pensar na questão do tempo e na questão das narrativas nos museus.

2.2.1 – Mário Chagas: a gota de sangue nos museus

A carreira de escritor de Mário de Andrade se inicia durante a Primeira Guerra Mundial, mais precisamente em 1917. O título de seu primeiro livro já revela a atmosfera daqueles tempos sombrios: *Há uma gota de sangue em cada poema*. Quase

90 anos depois, outro Mário, desta vez o Chagas, publicou um estudo intitulado: *Há uma gota de sangue em cada museu*. Neste trabalho, ele elabora reflexões sobre os museus a partir de um diálogo com o pensamento museológico de Mário de Andrade. E por que Mário Chagas estaria parafraseando justamente o primeiro título do eminente modernista? Ele mesmo explica, dizendo que “há uma veia poética pulsando nos museus” e que “tanto no poema quanto no museu há ‘um sinal de sangue’ a lhes conferir uma dimensão especificamente humana” (CHAGAS, 2006, p. 30).

Este “sinal de sangue” é uma metáfora da vida que habita os museus. Os museus não são, portanto, espaços neutros e apolíticos de celebração da memória. Eles são arenas, campos de conflito. A presença humana indica também sua historicidade, seu condicionamento espaço-temporal. Toda instituição museal, afirma Mário Chagas, “apresenta um discurso sobre a realidade”. Este discurso não é natural e está marcado por contradições, discordâncias. Há nos museus um jogo dialético composto “de som e de silêncio, de cheio e de vazio, de presença e de ausência, de lembrança e de esquecimento” (CHAGAS, 2006, p. 30).

A origem mitológica do termo museu é sugestiva. O museu, segundo uma vertente de entendimento do vocábulo, seria o Templo das Musas (Museión). As musas, por sua vez, foram geradas pela união mítica entre Zeus e Mnemósine. Enquanto o primeiro está identificado com o poder e com a vontade, a segunda representa a memória. Assim, ao lado de Chagas, podemos inferir que os museus são, ao mesmo tempo, lugares de poder e lugares de memória. Nesse sentido, eles podem ser espaços celebrativos da memória do poder ou, então, espaços voltados para trabalhar democraticamente com o poder da memória.

A constatação do historiador Jacques Le Goff de que a memória tanto pode servir para a dominação dos homens quanto para a sua libertação⁷ repercute no meio museológico. A autora Jeanne Marie Gagnebin parece acompanhar esta perspectiva, pois afirma que o cuidado com a memória na história, na filosofia, na educação, na psicologia e, podemos acrescentar, na museologia fez dela (da memória) não apenas um objeto de estudo, mas também uma tarefa ética (GAGNEBIN, 2009, p. 97). O autor de *Há uma gota de sangue em cada museu* reconhece esta dubiedade da memória e acrescenta a isso o fato de que a memória, provocada ou espontânea, é construção. Diga-se de passagem, construção que não está aprisionada nas coisas, mas sim “situada

⁷ LE GOFF, 1985, p. 47.

na dimensão inter-relacional entre os seres, e entre os seres e as coisas” (CHAGAS, 2006, p. 31). Está aí o “sinal de sangue” que traz a dimensão da humanidade para o museu. Deste modo, os museus celebrativos da memória do poder são constituídos da vontade política de indivíduos, representantes de interesses de determinados segmentos sociais.

Segundo Chagas, este museu voltado para celebrar a memória do poder teve origem no século XVIII ou XIX. No entanto, ele continuou proliferando no século XX e, até mesmo, no século XXI. Portanto, não se está falando de museus que não existam mais. A crítica, neste caso, recai sobre um modelo museológico que continua a ser influente, ainda que se apoie em estratégias personalistas, etnocêntricas e monológicas de constituição de acervos e de suas exposições. São museus que laureiam o poder de um grupo social, étnico, religioso ou econômico sobre os outros grupos. E, através de esquemas simplistas, apresentam-se como expressão da realidade, banindo os conflitos a partir de procedimentos técnicos de purificação.

Estruturados em bases positivistas, estes museus operam com uma concepção de história que entende que seja possível narrar o que de fato aconteceu. Os responsáveis pelas exposições se ocultam, disfarçando, assim, as “gotas de sangue”, a ação humana. As tradições inventadas, voltadas para o culto de heróis consagrados, ganham ares de verdades inquestionáveis. Não há espaço para versões, tampouco existem conflitos. Pressupõe-se que os objetos ofereçam o passado real, tal e qual se passou. Esta perspectiva apresenta um projeto político claro: legitimar e reproduzir uma ordem política elitista, oferecendo-lhe a respeitabilidade de uma origem.

A proposta museológica de Mário Chagas é outra. Ele rejeita a celebração da memória do poder, pois acredita que os museus devem assumir o compromisso de trabalhar democraticamente com o poder da memória. Nesta perspectiva, os “lugares de memória” estão a serviço do desenvolvimento social, na medida em que o exercício da memória aparece como direito à cidadania e não como privilégio de grupos dominantes. O museu, neste caso, não esconderia o seu “sinal de sangue”. Ao contrário, atuaria como uma agência capaz de “instrumentalizar indivíduos e grupos de origem social diversificada para o melhor equacionamento de seu acervo de problemas” (CHAGAS, 2006, p. 33). No museu, onde sempre é possível uma nova leitura, o desafio, portanto,

passa pela aceitação do diverso, dos múltiplos versos e dos múltiplos universos; pela compreensão da diversidade na unidade e da unidade

na diversidade; e passa também por uma dimensão ética: sem querer reduzir o outro ao eu (e vice-versa) é importante perceber que o eu e o outro crescem no encontro e nas relações. E estas relações tipicamente humanas são reflexivas, transcendentais, consequentes e temporais. (CHAGAS, 2006, p. 35).

Entre uma perspectiva e outra, há uma mudança epistemológica. Abandona-se a pretensão inocente de reconstituir integralmente o passado. Admite-se que se está diante de um modo de olhar historicamente condicionado, de uma leitura possível, de uma representação do passado. Com isso, os museus não se apresentam mais como espaços neutros, apolíticos, mas sim como arenas, espaços de conflitos. Os museus assumem o compromisso de “encenar a pluralidade dos discursos retóricos em confronto” (PESSANHA, 1989 *apud* CHAGAS, 2006, p. 35), escancarando as tensões, deixando entrever o “sinal de sangue”, o sinal da presença humana. Assim, já não se apresentam como lugares de memória de projetos vitoriosos, ou seja, como obra de um grupo dominante para um público escolhido. Apresentam-se sim como campos de tensão, que não deixam a vida social, marcada por divergências e opostos, parecer harmônica.

As funções educativas dos museus também são afetadas quando eles são construídos como espaços e tempos polifônicos com múltiplos significados. A primeira ação consiste em tentar desfazer as armadilhas celebrativas que reforçam o poder constituído. Para tanto, abandona-se a pretensão da leitura única, hermética, como estratégia de reprodução de uma ordem opressora. Mário Chagas defende que os museus afirmem seu potencial social e culturalmente transformador, motivando reflexões capazes de “instrumentalizar indivíduos e grupos de origem social diversificada para o melhor equacionamento de seu acervo de problemas” (CHAGAS, 2006, p. 33).

Chagas provocou-nos a buscar as gotas de sangue em cada museu, reorientando nosso olhar. Com isso, começamos a perceber o próprio Museu de Artes e Ofícios como um espaço capaz de articular experiências temporais subterrâneas, legadas ao esquecimento pela sociedade moderna. Um espaço que oferece rastros das lutas diuturnas dos trabalhadores contra os ardis do trabalho. Um espaço do artífice, do saber fazer, do objeto como extensão do corpo, da sensibilidade da técnica. Mas será mesmo que as narrativas educativas do Museu exploram os conflitos? Ou o olhar parte da Casa Grande, neutralizando as tensões?

Em *Há uma gota de sangue em cada museu*, o autor- poeta-museólogo Mário Chagas não avança nas reflexões sobre o potencial educativo dos museus, até porque não era o foco de seu trabalho. Neste ponto, precisamos evocar nosso segundo autor de referência, Francisco Régis Lopes Ramos, que traz maiores contribuições no campo da educação museal, sobretudo no que diz respeito ao ensino de história.

2.2.2 – Francisco Lopes Ramos: os museus no ensino de história

Professor do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará e diretor do Museu do Ceará, Francisco Lopes Ramos, tensionado entre o museu e a história, provoca os dois espaços através de reflexões sobre o ensino. Em *A danação do objeto*, o autor não apresenta um guia para educadores interessados em explorar a dimensão educativa dos museus. O que ele faz é problematizar as relações entre o espaço museológico e o saber histórico na sala de aula. Para tanto, ele busca em Paulo Freire inspiração para as suas argumentações.

Referindo-se ao papel educativo dos museus, Lopes Ramos atenta para o fato de que a organização das peças no cenário pode provocar reflexões sobre a vida dos objetos. A disposição dos objetos, as palavras e os recursos de exposição não são fortuitos, eles encerram concepções de história, eles tecem memórias, eles buscam controlar as leituras, através de um jogo de exibição e ocultação. A proposta museológica possui intencionalidade, ainda que às vezes sob um véu de neutralidade. Mesmo com a presença de tais estratégias de controle, a experiência no museu, com suas complexas interações entre os sujeitos e os objetos, produz interpretações que extrapolam os sentidos originalmente propostos no plano museal. Por isso precisamos estar atentos não só ao que o museu afirma, mas também ao que ele silencia. Fazer relações entre museu e educação, especialmente na área do ensino de história, implica reconhecer que os museus sempre tiveram um caráter pedagógico, ainda que nem sempre o assumissem. Não há, nesse sentido, museu inocente. Qualquer exposição defende e transmite certa articulação de ideias, seja o nacionalismo, o regionalismo, o elogio a determinadas personalidades. No entanto, “o tipo de saber a que o museu induz não se desenvolve em outros lugares, e tal lacuna deixa o estudante quase desprovido de meios de interpretar as nuances da linguagem museológica.” (RAMOS, 2004, p.21). É por isso que Lopes Ramos defende que a visita ao museu comece na sala de aula, a partir de objetos do cotidiano.

Apoiando-se em um dos princípios fundamentais da pedagogia de Paulo Freire, o autor cearense observa que “antes de ler palavras, temos leituras do mundo, e quando lemos palavras acontecem novas leituras do mundo” (RAMOS, 2004, p. 31). De acordo com esta perspectiva, a alfabetização é um ato de conhecimento, de criação, nunca um ato de memorização mecânica. Ela se realiza no movimento de criação e recriação do mundo. Neste processo, o alfabetizando é sujeito e não o objeto da alfabetização. A alfabetização é, portanto, um ato político. Não há neutralidade na alfabetização-educação. A pedagogia pode apoiar-se em práticas alienantes e universalizantes ou, como defende Freire, apoiar-se em práticas libertadoras e dialógicas.

Com base na concepção de que a relação mundo-palavra-mundo é um movimento político de transformação, Freire elaborou um modelo de alfabetização de adultos por meio de “palavras geradoras”. A ação alfabetizadora começaria com uma pesquisa sobre o universo vocabular de determinado grupo social. No passo seguinte, o educador selecionaria um conjunto de palavras que tivessem um significado profundo para quem iria ser alfabetizado. Dito de outro modo, um conjunto de “palavras geradoras”. Estas palavras atuariam um processo educativo que se realizaria através de um movimento de leitura das palavras com leituras do mundo, provocando a re-escrita do mundo.

Assim, se a palavra favela, no caso brasileiro, e a palavra ‘callampa’ no chileno, são palavras geradoras em áreas faveladas e ‘callamperas’ nesses países, é óbvio que as codificações em que devem estar postas devam representar aspectos da realidade favelada. A análise das relações entre os seres humanos e o mundo leva necessariamente à reflexão sobre a maneira de estar sendo numa favela ou ‘callampa’.
(FREIRE *apud* RAMOS, 2004, p. 32).

Inspirado pela pedagogia do diálogo contida na “palavra geradora”, Lopes Ramos começa a pensar sobre as possibilidades de uma alfabetização museológica. Sua primeira proposta consiste em um trabalho com “objetos geradores”, que pode ser realizado em sala de aula, no museu ou mesmo em outros espaços educativos. Os educadores pesquisariam e escolheriam objetos significativos para os alunos. Depois, organizariam exercícios de leitura do mundo através dos objetos selecionados. O objetivo desta proposta de ensino de história seria, segundo o próprio autor, “motivar reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano”. (RAMOS, 2004, p. 32).

As possibilidades de trabalho com “objetos geradores” são múltiplas. O próprio Lopes Ramos sugere algumas. Ele menciona, por exemplo, a força pedagógica de atividades realizadas a partir de objetos que os próprios alunos levam de suas casas à escola. Há também o recurso de se trabalhar com outros recortes temáticos: objetos que se carregam nas bolsas, nos bolsos, no próprio corpo. O que não se pode perder de vista é o interesse em promover diálogos sobre e com o mundo dos objetos. A ideia central é sempre partir do mundo vivido, do cotidiano. Lopes Ramos também chama atenção para a riqueza educativa de atividades que chegam à complexidade do objeto por meio da ficção. Ou seja, por meio de narrativas criadas pelos participantes do grupo. Ele incentiva, portanto, exercícios que criem

um envolvimento coletivo para que cada um invente e conte uma história na qual o objeto tenha um papel decisivo: a fotografia que gerou um conflito, a roupa que despertou um romance, o ônibus que quebrou e possibilitou a conversa entre dois futuros amigos, o esclarecimento de um crime a partir da caneta encontrada pelo investigador... (RAMOS, 2004, p. 33).

Voltaremos mais tarde a refletir sobre a proposta de atividade com narrativas ficcionais, visto que, podemos adiantar, esta foi uma das estratégias utilizadas pela professora das turmas que acompanhamos em nossa pesquisa. Antes, porém, precisamos continuar a deslindar nossas referências teóricas, num trabalho que é também o de melhor circunscrever nosso objeto de pesquisa. Nesse sentido, não podemos deixar de abordar um tema que está presente em Lopes Ramos e que representa um grande desafio para os professores de história: o ensino de história e a compreensão do tempo.

Na perspectiva educativa de Lopes Ramos, passado, presente e futuro não formam uma linha. O trabalho com os “objetos geradores” leva em conta a noção de múltiplas temporalidades. Citando Bruno Latour, o autor de *A danação do objeto* lembra que uma mesma atividade pode mobilizar objetos de tempos distintos: o marceneiro, por exemplo, pode utilizar em uma mesma tarefa uma furadeira elétrica, que foi inventada há menos de meio século, e um martelo, uma ferramenta usada há milhares e milhares de anos. Ao levantar essas questões, rompe-se com a noção de que vivemos “num progresso que fala do passado como uma coisa ultrapassada, que coloca o que passou como evolução para o mundo atual” (RAMOS, 2004, p. 36). Os museus, assim, deixam de ser encarados como depósitos de tradições mortas ou como espaços de

celebração de vidas passadas. Nesse sentido, Lopes Ramos afirma que os museus são misturadores de tempos.

Os objetos, portanto, situam-se no entrecruzamento de múltiplos tempos. Para entendê-los, não podemos nos valer de uma concepção que se apoie na linearidade presente-passado-futuro. Em uma análise que leva em conta a complexidade das noções de tempo, precisamos estar atentos para as “porosidades de fronteiras espaço-temporais, justaposições, interpenetrações e imbricações de percepção das durações, multiplicidade de sensações, infinidade de apreensões e interpretações” (PEREIRA; CARVALHO; 2011, p. 386).

Podemos afirmar, nesta perspectiva, que os objetos representam suportes pedagógicos que nos permitem pensar o(s) tempo(s). Ou, em outras palavras, que nos permitem experimentar as diferenças temporais. Com eles, podemos refletir não apenas sobre o que éramos, mas também sobre o que somos e o que poderemos ser. O próprio Lopes Ramos enfrenta este exercício, buscando compreender algumas características do mundo atual. Segundo o autor de *A danação do objeto*, vivemos em uma época marcada pela incessante proliferação de objetos. Vivemos no “tempo dos objetos”, para citar uma expressão de Jean Baudrillard. Antes, em um passado não muito distante, “havia uma perenidade que hoje não se vê: os objetos viam o nascimento e a morte de gerações humanas. Atualmente, são os homens que assistem ao início e ao fim dos objetos”. (RAMOS, 2004, p. 67).

No “tempo dos objetos”, as mudanças na maneira de consumir afetam as formas de exercer a cidadania. Conforme salientou Néstor García Canclini (2010a, p.29), sentimo-nos “convocados como consumidores ainda quando se nos interpela como cidadãos”. Enquanto consumidores somos também colecionadores. Colecionadores às avessas, segundo Beatriz Sarlo, uma vez que não colecionamos objetos, mas sim atos de compra e venda. Isto porque o objeto, depois que sai da vitrine, passa por um processo de desvalorização, até que perde a sacralidade que o envolvia, transformando-se em algo obsoleto. Neste contexto, temos os *shoppings centers* como templos e as vitrines como altares de adoração. De acordo com Lopes Ramos, as vitrines representam o “lugar onde a sacralização do mercado mostra toda sua carga de erotismo e cinismo”. (RAMOS, 2004, p.69). O vidro das vitrines estabelece ambivalências, pois ele aproxima e separa, encanta e frustra, comunica e interdita.

E o vidro nos museus? Assim como os *shoppings centers*, os museus também expõem objetos. Por isso, precisamos refletir sobre as diferenças entre ambos os

espaços, bem como sobre o lugar dos museus na sociedade de consumo. Há museus que se submetem aos padrões do mercado, oferecendo aos visitantes o consumo visual do patrimônio histórico. Nestes casos, a estética de apresentação dos objetos alinha estratégias voltadas para aumentar o desejo de consumo. As vitrines nestes museus adotam os padrões de visibilidade das vitrines do comércio, convertendo as instituições culturais em lojas de departamento. Os museus transformados em *shoppings centers* perdem sua força educativa.

Lopes Ramos repudia este modelo. Para ele, os museus, ao se eximirem do compromisso de provocar um pensamento livre, reflexivo, exerceriam a educação de modo acrítico diante da sociedade de consumo. Nesse sentido, convoca-nos ao exercício da vigilância às políticas de preservação do patrimônio, uma vez que essas, muitas vezes, são corrompidas pela lógica perversa do mercado e de sua espetacularização. O exercício da vigilância estende-se, igualmente, às propostas ancoradas na preservação de uma suposta identidade cultural. Para avançar nesta questão, recorreremos ao terceiro autor, Néstor García Canclini, que examina os interesses contemporâneos sobre os patrimônios históricos. Antes, porém, registramos as impressões de Lopes Ramos sobre o tema que será tratado:

E, contrariando o clichê, não se trata somente de descobrir as raízes culturais. O mais importante é dialogar com o que já foi feito, sabendo por quem foi feito, para quem e contra quem foi feito. Tratar a cultura em sua constituição conflituosa, dialogar com o passado, não para sentir saudade ou tentar salvá-lo do esquecimento, mas para interpretá-lo como fonte de conhecimento a respeito de nossas idas e vindas nos mapas da temporalidade. (2004, p. 81).

2.2.3 – Néstor García Canclini: a teatralização do poder

Em seu livro *Culturas híbridas*, Néstor García Canclini analisa os usos sociais do patrimônio histórico na modernidade. Sua proposta é questionar como

interviene el sentido histórico en la constitución de agentes centrales para la constitución de identidades modernas, como son las escuelas y los museos, cuál es el papel de los ritos y las conmemoraciones en la renovación de la hegemonía política. (CANCLINI, 2010b, p. 157).

O autor reconhece que os projetos modernos não negligenciam o passado. Ainda assim o patrimônio cultural não sói aparecer como um tema importante nos debates

sobre a modernidade. Por isso mesmo, trata-se de um tema insuspeito. Os bens e as práticas tradicionais que nos identificam como nação ou como comunidade são apreciados como um dom. Estes patrimônios gozam de tal prestígio simbólico que não nos cabe discuti-los, apenas apreciá-los. Canclini, argentino radicado no México, ressalta que diante da magnificência de uma pirâmide maia ou inca, ninguém se põe a pensar as contradições sociais que estas obras encerram. A perenidade desses bens forja uma ideia de que possuem um valor inquestionável, transformando-os em fonte do consenso coletivo, dissolvendo as divisões entre classes, etnias e grupos que fraturam a sociedade. Esta apropriação do patrimônio dissimula interesses políticos e sociais. Canclini, então, realiza uma leitura à contra pêlo, buscando desvelar as intenções que existem por trás dos atos de preservação do passado.

Desse modo, com o intuito de compreender as relações indispensáveis entre a modernidade e o passado, o autor propõe-se a examinar as operações de ritualização cultural. Ele identifica que as tradições podem servir de legitimação para quem as construiu ou para quem delas se apropriou, desde que sejam postas em cena. Portanto, o patrimônio existe como força política na medida em que é teatralizado, seja em museus, monumentos ou comemorações. Na América Latina, observa Canclini, não é surpreendente que a cultura visual predomine, já que o analfabetismo começou a ser minoritário há poucos anos. Neste contexto, ser culto é apreender um conjunto de conhecimentos – iconicamente apresentados – sobre a própria história, além de participar nos cenários onde os grupos hegemônicos fazem com que a sociedade dê a si o espetáculo de sua origem.

A teatralização do patrimônio representa uma tentativa de simular uma origem, em relação com a qual deveríamos atuar hoje. Se o mundo é um cenário, a forma de atuar já está prescrita. As práticas e os objetos valiosos estão catalogados em um repertório fixo. Espera-se que as pessoas conheçam este repertório e participem corretamente dos rituais que o reproduzem. Supõe-se uma coincidência ontológica entre a realidade e a representação. Celebra-se o patrimônio histórico constituído pelos acontecimentos fundadores, pelos heróis que o protagonizaram, bem como pelos objetos fetichizados que o evocam. Nessa perspectiva, os ritos legítimos são, justamente, os que representam o desejo de repetição e de perpetuação da ordem. É por isso que Canclini afirma que a “política autoritária é um teatro monótono”, que dissolve as divergências e as contradições existentes na apropriação do patrimônio histórico.

Para o autor, a escola exerce um importante papel na teatralização do patrimônio. Através de cursos sistemáticos, ela transmite um saber sobre os bens que constituem o acervo natural e histórico. Nas aulas de geografia, por exemplo, os professores ensinam os limites do território nacional; enquanto que nas de história o enfoque recai sobre os acontecimentos que concorreram na definição desses limites. Sobre o tema, Canclini recorda Domingo F. Sarmiento, o fundador do sistema escolar laico na Argentina. O lema de Sarmiento, “civilização ou barbárie”, diferenciava o pólo indígena e mestiço, caracterizado por um comportamento “selvagem”, do pólo *criollo*, que encarnava o desenvolvimento progressista e educado. O programa escolar de Sarmiento propunha, portanto, a “civilização” do país. Esta perspectiva, que encontra ecos nos dias atuais, valorizava o “colono trabalhador” em detrimento do “inculto e rude nômade”. Os conteúdos conceituais trabalhados nas escolas reproduziam a ideia de que os herdeiros dos colonizadores eram os legítimos próceres da nação, naturalizando-a. Enquanto isso, os povos originários do território eram relegados a um segundo plano.

Estes significados encontraram outros canais de ressonância, para além das práticas de ensino na sala de aula. Conforme constatou Canclini,

Son motivo de celebraciones, festejos, exposiciones y visitas a los lugares míticos, todo un sistema de rituales en el que se ordena, rememora y afianza periódicamente la “naturalidad” de la demarcación que fija el patrimonio originario y “legítimo”.⁸ (2010b, p. 162).

Assim, os ritos cotidianos, a disciplina escolar e a linguagem também colabora[ra]m com a tarefa de delimitação dos usos do patrimônio, vinculando-o aos interesses de grupos hegemônicos. Segundo Canclini, não é incomum os professores dizerem, quando alguém transgredir a ordem, que nas escolas não se pode comportar como um “selvagem”; além disso, na passagem do pátio de recreio para a sala de aula, os alunos costumam ouvir de seus mestres que “acabou a hora dos índios”. Esta reflexão não leva o autor a negar a importância de cerimônias comemorativas de acontecimentos fundadores; tampouco o faz ignorar o valor dos ritos escolares. No entanto, ela o permite questionar a excessiva ritualização que, realizada com um só paradigma,

condiciona a sus practicantes para que se comporten de manera uniforme en contextos idénticos, e incapacita para actuar cuando las

⁸ Aspas do autor.

preguntas son diferentes y los elementos de la acción están articulados de otra manera. (CANCLINI, 2010b, p. 162).

Canclini, então, observa que, nos processos sociais, as relações excessivamente ritualizadas com um patrimônio único e excludente não favorecem o desempenho em situações em constante transformação e também não favorecem as aprendizagens autônomas. Com isso, as pessoas ficam inabilitadas para viver no mundo contemporâneo, que se caracteriza por sua heterogeneidade, mobilidade e desterritorialização.

Diante da problematização de Canclini, cabe perguntar: e o museus, de que maneira estão relacionados com a questão da ritualização do patrimônio? Os museus, segundo o autor, são cenários-depósitos que abrigam e protegem o patrimônio interpretado como repertório fixo de tradições e, além disso, eles são cenários-vitrines, pois também o exibem. Portanto, o museu é a sede cerimonial do patrimônio, o lugar que o guarda e que o celebra. E, ao mesmo tempo, o lugar onde se reproduz o regime semiótico do grupo que o organizou. É por isso que Canclini afirma que “entrar em um museu não é simplesmente ingressar em um edifício e olhar obras, mas sim em um sistema ritualizado de ação social”. (CANCLINI, 2010b, p. 165).

Durante muito tempo, os museus foram vistos como espaços fúnebres onde a cultura tradicional se conservava. Heinrich Böll, citado em *Culturas híbridas*, chegou a dizer que eles eram o último refúgio de um domingo de chuva. Acontece que o próprio Canclini admite que esta perspectiva tradicionalista sofreu um forte golpe a partir dos anos sessenta do século passado, quando começaram intensos debates sobre a estrutura e a função dos museus. Com isso, percebeu-se que os museus, como meios massivos de comunicação, podiam desempenhar um papel significativo tanto na democratização da cultura quanto na transformação do conceito de cultura. Se, na senda de Canclini, vínhamos caracterizando as instituições museais como simples depósitos do passado, assumimos que as transformações na concepção de museu passaram a exigir uma nova mirada, sensível às diferentes experiências e às constantes mudanças no campo. O próprio Canclini encara o desafio de pensar os museus na modernidade, sabendo que muitos deixaram de ser apenas espaços de conservação e exibição dos objetos. Segundo o autor argentino,

Muchos museos retoman el papel que se les dio desde el siglo XIX, cuando fueron abiertos al público, complementando a la escuela, para

definir, clasificar y conservar el patrimonio histórico, vincular las expresiones simbólicas capaces de unificar las regiones y las clases de una nación, ordenar la continuidad entre el pasado y el presente, entre lo propio y lo extranjero. (CANCLINI, 2010b, p. 166).

Ainda que as mudanças conceituais tenham acarretado avanços na política patrimonial, Canclini reconhece que a crise do museu não se encerrou. Uma extensa bibliografia continua a se interrogar acerca do anacronismo de muitos deles. Critica-se também a violência que exercem ao retirar bens culturais de seus contextos originários para ordená-los a partir de uma visão espetacular da vida. Em meio a tantos pontos de debate, o autor se põe a pensar sobre as instituições museais na América Latina. Ele entende que a reflexão sobre o lugar dos museus na política patrimonial pode produzir explicações consistentes sobre nosso deficiente desenvolvimento cultural e, ao mesmo tempo, sobre nossa inscrição na modernidade ocidental. Uma questão central na análise de Canclini diz respeito às possibilidades de museus nacionais em uma época de crise dos nacionalismos, provocada pelas vicissitudes da globalização. Para acarear o problema, o autor, professor da Universidad Autónoma Metropolitana de México, seleciona dois museus mexicanos e investiga-os, com atenção retida nas estratégias de encenação do patrimônio.

Os grandes museus mexicanos anulam muitos dos estereótipos comumente utilizados para desqualificar estas instituições. Não são espaços em decadência. Alguns, inclusive, registram notáveis experiências de renovação arquitetônica, museográfica e educativa. A escolha de Canclini levou em conta dois aspectos: a primeira preocupação era eleger instituições que fossem representativas das políticas museográficas praticadas no México; a segunda era que houvesse uma correspondência entre estes museus mexicanos e outros da América Latina, todos sintonizados na intenção de inserir o culto tradicional na modernidade. Um dos museus adota como estratégia a *espiritualização esteticista*, para usarmos a expressão do autor. Já o outro realiza uma *ritualização histórica e antropológica*. Ambos, cada um à sua maneira, sustentam propostas que consagram a cultura nacional, mesmo que, como dito acima, o contexto esteja marcado pela crise dos nacionalismos. O esforço de Canclini tem por objetivo averiguar a eficácia destes projetos.

No *Museo de Arte Prehispánico Rufino Tamayo*, em Oaxaca, Canclini encontra uma museografia esteticista. O modo de exibição das obras segue, em parte, o mesmo padrão de museus clássicos europeus, entre os quais o Louvre e o *British Museum*. Os

objetos aparecem como que suspensos, não guardando relações com o contexto social para o qual foram produzidos. Com isso, eles se convertem em *obras*, cujo valor é reduzido ao jogo formal que estabelecem por aproximação com outras que ocupam o mesmo espaço aparentemente neutro e a-histórico que é o museu. Os organizadores do museu compreendem que o valor artístico das peças é o principal motivo para que sejam expostas. Não se ignora que o material possua uma grande importância como documento arqueológico, histórico ou cultural, mas, no museu, o que o justifica é o seu valor artístico. De acordo com Canclini, que se apóia em textos escritos na entrada da instituição, o *Museo Tamayo* orgulha-se de ser o primeiro do país

[...] que exhibe obras del pasado indígena mexicano como arte sin más, como fenómeno artístico. Por esta razón se ha renunciado en este Museo a ordenar las colecciones atendiendo a las diferentes culturas. Para presentarlas se ha adoptado el criterio de su secuencia cronológica, pero sin rigidez⁹. (CANCLINI, 2010b, p.169).

Ao adotar um projeto que valoriza a arte pela arte, o museu descuida-se da informação contextual. Esta negligência pode levá-lo a perder uma importante chave de compreensão da obra: a função cotidiana para a qual os usuários originais a fizeram. O objetivo de exaltar a arte antiga mexicana acaba, de certo modo, afetado. Entretanto, esta perspectiva não elimina o cerimonialismo do museu. Apenas cria um tipo de ritual que não explora o sentido social das peças, pois celebra a supremacia do olhar supostamente culto, refinado.

Este tipo de museu contribui para aproximar culturas, dando provas de que os antigos povos têm uma história criativa. Ao fazer com que as culturas se (re)conheçam entre si, eles põem em xeque as mesquinhas certezas do etnocentrismo. É preciso, porém, registrar a outra face destas exposições meramente estéticas: ao conceber uma beleza que atravessa as diferenças geográficas e culturais, elas engendram uma uniformidade que dilui as contradições sociais que marcaram o nascimento e os usos das obras. Nestes espaços, os visitantes não encontram, por exemplo, referências sobre a dimensão espiritual das estátuas. Já sobre os potes de argila, o que parece é que nunca serviram para cozinhar. Tudo está ali apenas para ser visto. Logo, esta museografia esteticista apresenta lacunas consideráveis. Segundo Canclini,

⁹ O excerto foi citado por Canclini sem maiores referências. O autor apenas sugere que o trecho foi retirado de um texto escrito na entrada do Museo Tamayo.

La fascinación ante la belleza anula el asombro ante lo distinto. Se pide la contemplación, no el esfuerzo que debe hacer quien llega a otra sociedad y necesita aprender su lengua, sus maneras de cocinar y de comer, de trabajar y alegrarse. (2010b, p. 170).

Portanto, o trabalho destes museus, conforme salientou o autor de *Culturas híbridas*, consiste em “entregar àqueles familiarizados com a estética culta uma visão doméstica da história universal”. Por isso, eles servem muito pouco para relativizar os próprios hábitos. Voltemo-nos, então, para a análise do outro projeto museográfico, a fim de sopesar as duas propostas.

O *Museo Nacional de Antropología* encena de outro modo o patrimônio mexicano, dado que recorre à “monumentalización y ritualización nacionalista” da cultura. Fundado em 1825, ele mudou de nome, sede e função algumas vezes. Interessamos, entretanto, a última fase, iniciada em 1964, quando foi inaugurado, no Bosque de Chapultepec, o moderno edifício que desde então o abriga. O espaço de 45 mil metros quadrados conta com 25 salas de exibição, além de uma biblioteca com mais de 250 mil volumes. Segundo Canclini, não existe outro museu que seja tão representativo da *mexicanidad*. Não obstante a magnificência do edifício e a grandeza e diversidade da coleção, o êxito do *Museo*, na opinião de nosso autor, reside na hábil utilização dos recursos arquitetônicos e museográficos para fundir duas leituras do país: a da ciência e a do nacionalismo político.

O edifício em forma de retângulo dispõe de duas alas laterais. Entrando pela direita, o visitante tem acesso a uma introdução científica, visto que a primeira sala está dedicada a explicar a evolução do homem a partir de perguntas do espectador comum. A seleção das peças leva em conta o seu valor científico, sem perder de vista a dimensão estética. Ademais, existe uma preocupação para que todos os continentes sejam representados de forma equilibrada. As seções seguintes abordam o tema da história da Mesoamérica, desde suas origens. O discurso político-antropológico encena tanto as regiões, quanto os principais grupos que constituem o México hoje.

Se escolher entrar pela esquerda, o(a) visitante inicia seu deslocamento em salas que apresentam as regiões extremas do país, deparando-se com objetos da cultura maia e de outros povos do norte. Ao fazer a volta, ele(a) termina o trajeto com o discurso científico, que serve então para justificar a posição dos objetos e para aclarar as explicações recebidas. As peças indígenas provocam deslumbramento durante a visita,

porém é o verniz científico que recebem ao final que as legitima. Em relação ao discurso político-nacionalista, o *Museo* sustenta-o ao reunir, na cidade que é sede do poder, peças originais de todas as regiões do México. O esforço de constituição do acervo não se deu sem conflitos, visto que esbarrou em resistências locais, que se empenharam em preservar os objetos em seu lugar de origem. A concentração de objetos na Cidade do México sugere o triunfo do projeto centralista, efetivado a partir de uma síntese intercultural.

O *Museo de Antropología* expõe objetos gigantescos, produzindo um efeito de monumentalização do patrimônio. A retórica monumental, entretanto, não se constrói apenas com obras imensas, senão com miniaturas. As peças em escala reduzida permitem visualizar e apreender a totalidade, pois são apresentadas em uma dimensão inteligível. Assim, o museu propõe uma versão monumentalizada do patrimônio através da exibição de peças gigantes em contraste com miniaturas. Outro recurso utilizado é a evocação mitificada de cenas reais. De tal modo, o visitante acaba seduzido pela bateria de estratégias discursivas.

Segundo Canclini, a maior realização do *Museo de Antropología* está em dar uma visão tradicionalista em um espaço arquitetônico moderno, e a partir de técnicas museográficas atuais. O autor afirma que

Todo va dirigido a exaltar el patrimonio arcaico, supuestamente puro e autónomo, sin imponer en forma dogmática esa perspectiva. Lo presenta de un modo abierto, que permite a la vez admirar lo monumental y detenerse en una relación reflexiva, por momentos íntima, con lo que se exhibe. (CANCLINI, 2010b, p. 176).

O museu ilustra bem a inserção do patrimônio tradicional nas nações modernas. Sua estrutura é, ao mesmo tempo, aberta e centralizada. Ao apresentar-se como *Nacional*, ele pretende abarcar a totalidade da cultura mexicana. Suas dimensões enormes dão a entender que esta seja uma tarefa possível. A infinidade do patrimônio nacional é simulada no museu. Os próprios visitantes reconhecem que não se pode ver tudo. Assim, o museu oferece, de uma só vez, o conjunto das culturas do México e a impossibilidade de conhecê-las. Este resultado apenas é viável através de recursos de teatralização e ritualização do patrimônio. Até mesmo a estratégia de contração em direção ao minúsculo e de dilatação em direção ao imenso são formas de teatralização do cotidiano. Estas teatralizações que jogam com a “megalização” e com a

“miniaturização” são “atos rituais de metabolização do outro”. (CANCLINI, 2010b, p. 179). A alteridade torna-se inteligível, quando, no mesmo ato em que se reconhece a sua grandeza, ela é reduzida e volta ao íntimo.

Há, entretanto, consideráveis lacunas no discurso supostamente totalizante do *Museo de Antropología*. Podemos citar, por exemplo, o fato de que ele não faz referências a muitas “etnias” que tiveram (e continuam a ter) um papel significativo na formação do México moderno, entre as quais os espanhóis, os africanos, os chineses, os judeus, entre outras. Ademais, não explora as formas híbridas que o étnico tradicional assume ao mesclar-se em um contexto de desenvolvimento sócio-econômico e cultural capitalista. Prefere expor um patrimônio cultural “puro” e unificado sob a marca da mexicanidade. Assim, através do *Museo*, o Estado oferece à nação, bem como aos estrangeiros visitantes, o espetáculo de sua história como base de sua unidade e consciência política.

As reflexões de Canclini abrem questões sobre o Museu de Artes e Ofícios. Como se dá a teatralização do patrimônio no MAO? A abordagem do Museu sobre o trabalho no Brasil estaria vinculada aos interesses de grupos hegemônicos? Se os museus reproduzem o regime semiótico dos grupos que o organizaram, seria o MAO um espaço que adota um discurso elitista sobre o trabalho? Ao analisar as narrativas educativas com foco na perspectiva temporal, estaremos tangenciando estes problemas.

Depois de acompanhar Canclini em sua análise de duas instituições museais mexicanas, podemos seguir para o próximo passo deste trabalho. A tarefa agora consiste em demonstrar a importância dos autores supracitados na delimitação de nosso objeto de pesquisa.

2.2.4 – Os museus, as narrativas e o ensino de história.

Os três autores analisados ajudam-nos a problematizar os museus, lançando pontos de luz sobre o papel destas instituições para o ensino de história. Lopes Ramos, por exemplo, chama a atenção para o papel que os museus podem desempenhar na educação para a compreensão do tempo. Em seu livro, ele sugere ações educativas capazes de fazer com que os alunos experienciem as diferenças temporais nos museus. O autor reconhece que os museus ressignificam os objetos humanos, destituindo-os da função para a qual foram criados. Este processo transforma os objetos em vetores capazes de servir à reflexão da consciência temporal, tão importante não só para o

campo do ensino de história, mas também para o campo da produção historiográfica. Basta lembrar a definição que Marc Bloch, um dos fundadores da Escola dos Annales, deu à história, chamando-a de “ciência dos homens no tempo”. O historiador francês admitia que dificilmente uma ciência, qualquer que fosse, poderia abstrair-se do tempo, ainda que para muitas delas o tempo representasse apenas uma medida. Entretanto, para a história, o tempo seria “o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade” (BLOCH, 2001, p. 55). Assim, apesar das especificidades de cada campo, o ensino de história e a produção acadêmica em história respiram a categoria da duração.

Mário Chagas e Néstor García Canclini ensinam-nos que todo museu apresenta um discurso sobre a realidade. A gota de sangue é a metáfora de Chagas para desvelar a presença humana na construção discursiva do museu. Já Canclini, a partir de sua análise centrada nas estratégias de ritualização e de teatralização do patrimônio, escancara que os museus são construídos por sujeitos que selecionam e combinam os bens culturais de diversos grupos. Nesse sentido, as exposições, conforme sugeriu Bezerra de Menezes, pressupõem uma “articulação de enunciados sobre certos problemas humanos, desenvolvidos com o suporte das coisas materiais” (BEZERRA DE MENESES, 2005, p. 46). Ao articular enunciados, operando as dimensões de tempo e de espaço, os museus compõem intrigas. O que significa dizer, em outras palavras, que os museus produzem narrativas históricas.

Portanto, a associação dos autores traz para a superfície o problema da relação entre o tempo e a narrativa. Se Lopes Ramos explora o problema da consciência temporal, Chagas e Canclini desenvolvem reflexões que nos permitem pensar as narrativas museológicas. Estas narrativas efetivam-se na interação entre os visitantes e os objetos, ocorrida no espaço museal. Neste trabalho, portanto, temos por objetivo investigar as narrativas históricas construídas a partir de uma visita escolar a um museu da cidade de Belo Horizonte. Para tanto, as contribuições dos primeiros três autores são de suma importância, já que nos permitem encarar de modo mais reflexivo o *lócus* de pesquisa. Sabemos que ainda não delimitamos plenamente o nosso objeto, mas adiantamos que estamos no caminho de fazê-lo. Antes, entretanto, é necessário, ainda que de um modo conciso, retrazar o debate historiográfico sobre a relação entre narrativa e história. Este esforço se justifica para que conheçamos as possibilidades de uso das narrativas históricas como categoria de análise, visando à melhor compreensão dos processos de ensino de história em museus.

2.3 – História e narrativa: da ruptura à reconciliação

Em *Tempo e narrativa*, v. 1, Segunda Parte, Ricoeur discorre sobre o eclipse da narrativa na história, evidenciando os posicionamentos de duas correntes de pensamento: a historiografia de língua francesa e a epistemologia oriunda da filosofia analítica de língua inglesa. Por mais heterogêneas que fossem estas duas correntes, elas possuíam um ponto em comum: ambas repudiaram o caráter narrativo da história. Em nossa análise, vamos concentrar nossas atenções na escola francesa, mais influente para a historiografia brasileira.

Entre os anos 1920 e 1960, a história-narrativa foi recusada pelos historiadores da escola dos *Annales*. Em seu lugar, eles propuseram a história-problema e estrutural. Eles opunham-se, sobretudo, a um tipo específico de narrativa histórica, qual seja, aquele que era praticado pela história dita tradicional ou positivista. Para os *Annales*, a narrativa tradicional era ingênua, pois acreditava na possibilidade de narrar os fatos tal como se passaram. O narrador, para garantir um efeito de objetividade, ocultava-se de modo a fazer com que sua escrita coincidisse com o real. Este modelo, entretanto, escamoteava, através de uma fina casca de neutralidade, interesses políticos. Apagavam-se os conflitos em nome de consensos, que legitimavam e endureciam a ordem vigente, oferecendo-lhe a respeitabilidade de uma origem (REIS, 2005, 2003).

A história-problema dos *Annales* pôs interrogações nas convicções da narrativa tradicional. A principal mudança transformou o papel do historiador. Este, doravante, deveria revelar-se, explicitar seus pressupostos, pois já se admitia que o texto histórico fosse o resultado de uma construção teórica. Abandonava-se, com isso, a pretensão de contar o que de fato aconteceu. O historiador passava a oferecer uma representação do passado, não mais uma reconstituição integral. A “ingenuidade narrativista” dava lugar a outro processo, em qual o historiador, ao reconhecer sua presença na pesquisa, passava a escolher, selecionar, interrogar e conceituar. Os eventos, os indivíduos e a política deixavam de ser o foco da história-problema, que direcionava seu olhar para as estruturas, as conjunturas, as coletividades, as sociedades e as civilizações. Para muitos, esta perspectiva representava o fim da narrativa histórica. Otimistas, os historiadores acreditavam que, ao recusar a narrativa tradicional, estavam bem próximos de atingir cientificamente a inteligibilidade da história, organizado-a através de conceitos e periodizando-a na longa duração.

Desde os anos de 1970, iniciou-se um processo de retorno à narrativa histórica. Se bem que o debate contemporâneo na historiografia está organizado a partir de posições diversas: ao mesmo tempo em que alguns historiadores proclama[ra]m a volta da narrativa, outros sustenta[ra]m que a história jamais a abandonou. De uma maneira ou de outra, a questão da narrativa voltou ao centro das discussões. Ela foi trazida à cena em um momento em que os historiadores intencionavam restaurar o papel dos indivíduos na construção de laços sociais. Segundo o historiador francês Roger Chartier, as estruturas e mecanismos que “regulam, independentemente de qualquer influência objetiva, as relações sociais”, tão estudados desde a fundação da Escola do *Annales*, deveriam ser destituídos do posto de objeto da história (2002, p. 84). Os historiadores precisavam deslocar o olhar “das regras impostas a seus usos inventivos, das condutas obrigatórias às decisões permitidas pelos recursos próprios de cada um: seu poder social, seu poder econômico, seu acesso à informação” (CHARTIER, 2002, p. 84). A história deveria sensibilizar-se com a “experiência vivida”.

Dos embates teóricos, emergiram posições que negavam à história o caráter de conhecimento verdadeiro. Afirmações de que a estrutura narrativa da história não se distinguia da estrutura narrativa da ficção precipitaram uma “crise da história”. Alguns chegaram a questionar se a verdade que a história produzia era diferente da que produziam o mito e a literatura. Outros temeram que a nova história cultural – que admitia a narrativa, que estabelecia novos objetos, que apontava seu olhar para o vivido – ao romper com o *modus operandi* da história-problema, notadamente marcado pelo controle lógico e estrutural do real, pudesse afetar a legitimidade do conhecimento histórico.

Uma vigorosa reação buscou reafirmar a capacidade de saber crítico da disciplina, apoiada em suas técnicas e operações específicas. Carlo Ginzburg, sem negar o caráter narrativo da história, posicionou-se contra o ceticismo pós-moderno do “giro linguístico”¹⁰. Em *Relações de força*, o autor italiano buscou refutar as teses céticas que reduziam a historiografia à sua dimensão narrativa. História, retórica (ou narrativa) e prova eram, portanto, termos contíguos. Ainda que o cenário intelectual reinante estivesse mais inclinado a aceitar a relação dos dois primeiros termos, deixando às margens o terceiro, ele sustenta que prova e retórica não são conceitos antinômicos.

¹⁰ O historiador Roger Chartier, em *A história ou a leitura do tempo*, ao utilizar a expressão “giro linguístico” ou “giro retórico”, faz referência direta à Hayden White, para quem o conhecimento que o discurso histórico propõe “é da mesma ordem do conhecimento que dão, do mundo ou do passado, os discursos do mito e da ficção” (CHARTIER, 2009, p. 13).

Politicizando seu argumento, Ginzburg denuncia as armadilhas do relativismo cético, trazendo para o debate o tema da convivência e do choque de culturas. Ao apontar as concordâncias entre as construções teóricas que pressupõem uma tolerância ilimitada e o princípio que faz coincidir a justiça com o direito do mais forte, Carlo Ginzburg sugere que estas posições politicamente opostas possuem uma raiz intelectual comum: ambas estão baseadas em uma ideia de retórica contraposta à prova. Em sua conclusão, ele defende que a dimensão narrativa da escritura histórica não implica, de modo algum, negar-lhe sua condição de conhecimento verdadeiro, pautado em controles e provas.

Em Roger Chartier, historiador vinculado à escola francesa, a história-problema se reconcilia com a narrativa. Chartier defende que os dados colocados na intriga como vestígio ou indícios permitiriam uma reconstrução das realidades que os produziram. Esta reconstrução, no entanto, estaria sujeita a controles e regras. O erudito francês admite que o historiador construa o objeto histórico – já que o passado nunca é um objeto que está ali – a partir de algumas operações próprias de sua tarefa: “recorte e processamento das fontes, mobilização de técnicas de análises específicas, construção de hipóteses, procedimentos de verificação”. Ao ressaltar o papel dos “controles” e “regras”, Chartier inscreve a história em um regime de saber compartilhado, “definido por critérios de prova dotados por uma validade universal” (CHARTIER, 2009, p.16). A partir desses conceitos, critérios e procedimentos – e ainda fiel, sob certos aspectos, à tradição dos *Annales* –, Chartier reafirma a associação entre conhecimento e relato, prova e retórica, saber crítico e narração.

O debate acima apresenta problemas que parecem circunscritos ao conhecimento histórico acadêmico, à escrita da história. Não podemos perder de vista que a história escolar mantém relações de diálogo e interpelação com a história *stricto sensu*. Ainda que a produção da história acadêmica siga trajetórias bem específicas, com uma dinâmica que atende a interesses e demandas do campo científico, ela continua a servir de fonte de saberes e de legitimação para o ensino de história escolar e, esperamos comprovar, para o ensino de história em museus. Assim, quanto à utilização da narrativa, precisamos levantar uma questão: a construção discursiva elaborada durante visitas educativas a museus pode ser considerada narrativa? O professor José Carlos Reis, em artigo sobre o tema da narrativa histórica em Paul Ricoeur, sugere uma resposta positiva para esta pergunta. De acordo com Reis, por mais que Ricoeur pareça privilegiar o texto escrito, o livro, “a intriga pode ser também um quadro, um filme, um código, uma música, uma novela, um discurso, uma aula, uma sessão de terapia, enfim,

toda linguagem que busca dar forma ao vivido”. (REIS, 2005, p. 109). As exposições, conforme sugeriu Bezerra de Menezes, pressupõem uma “articulação de enunciados sobre certos problemas humanos, desenvolvidos com o suporte das coisas materiais” (BEZERRA DE MENESES, 2005, p. 46). Ao articular enunciados, operando as dimensões de tempo e de espaço, os museus compõem intrigas. O que significa dizer, em outras palavras, que os museus produzem narrativas históricas.

De tal modo, para que consigamos levar a cabo nossa proposta de investigar o ensino de história em museus, com base nas discussões acima aventadas, precisamos articular tempo e narrativa. O conto *El Aleph*, de Jorge Luis Borges, traz um exemplo de que podemos nos valer para delinear nossa perspectiva de análise. Na trama, o senhor Carlos Argentino Daneri confia ao amigo Borges (o personagem leva o mesmo nome do autor) que no sótão de sua casa encontra-se um Aleph. Aleph, pergunta Borges? E Daneri explica-o, dizendo tratar-se de um dos pontos do espaço que contém todos os outros pontos. Um lugar onde estão todos os lugares do mundo, vistos desde todos os ângulos. Mesmo descrente, pensando que o companheiro pudesse estar louco, Borges resolve descer até o sótão para pôr à prova a tal inefável experiência de conhecer o universo a partir de um único ponto. A partir desse momento, temos uma pausa no relato. Borges assume que começa ali seu desespero como escritor. O Aleph proporciona-lhe uma experiência sincrônica de todo o universo. Então, ele afirma: “O que meus olhos viram foi simultâneo: o que transcreverei será sucessivo, porque a linguagem o é”.¹¹ O personagem Borges começa então a descrever sua experiência, reconhecendo que sua narrativa é temporalmente marcada. Além disso, ela é também incompleta, já que a mente é porosa para o esquecimento. Jorge Luis Borges, agora sim o autor, está a dizer-nos que o mundo exposto por toda obra narrativa é sempre um mundo temporal. Não obstante, está também a sugerir que o tempo ganha forma, extensão e medida quando articulado de maneira narrativa. Seguindo esta senda, tomamos como referência a obra do francês Paul Ricoeur.

Paul Ricoeur é uma das mais destacadas vozes a afirmar que o discurso dos historiadores, seja qual for a sua forma, é sempre uma narrativa. Sob essa perspectiva, a questão do “retorno à narrativa” está, obviamente, mal colocada. Não poderia haver retorno se não houve abandono. Em sua proposta, Ricoeur esforça-se para conciliar o vivido e o lógico, a discordância e a concordância, a partir de Santo Agostinho e de

¹¹ Tradução livre, a partir de: BORGES, Jorge Luis. *El Aleph*. Buenos Aires: Alianza Editorial, 2009.

Aristóteles. Desta maneira, ele articula tempo e narrativa. Sigamos, então, os caminhos de Ricoeur.

3. Tempo e narrativa: a proposta teórica de Ricoeur.

3.1 – Santo Agostinho e as aporias do tempo

Como bem observou Ricoeur, a meditação de Santo Agostinho sobre o tempo parte de aporias aceitas da tradição. A resolução de cada aporia faz surgir incessantemente novas dificuldades, num esforço que leva a investigação a avançar sempre mais adiante. Este estilo coloca Agostinho entre os céticos, que não sabem, e os platônicos e neoplatônicos, que sabem. Ele se difere, entretanto, de uns e de outros: dos céticos porque o modo aporético com que trabalha não impede fortes certezas; dos neoplatônicos porque “o núcleo assertivo nunca se deixa apreender na sua nudez fora das novas aporias que gera” (RICOEUR, 2010, p.15). De tal modo, a “teoria” agostiniana opera um movimento argumentativo que, na elucidativa metáfora de Ricoeur, “corta, uma depois da outra, as cabeças sempre renascentes da hidra do ceticismo” (Idem). Reside neste ponto uma das principais teses de *Tempo e narrativa*: a especulação sobre o tempo é inconclusiva, encontrando sua réplica na atividade narrativa. A narrativa (ou a composição da intriga, para introduzir um conceito de Aristotéles) faz trabalhar as aporias, esclarecendo-as, sem com isso oferecer-lhes uma resolução teórica. Se as resolve, é num sentido poético. Entremos, então, na ruminação agostiniana sobre o tempo, para depois refletir sobre sua solução poética.

A primeira aporia que aflige o espírito de Agostinho diz respeito à *medida* do tempo. Esta aporia convoca outra, qual seja: a do ser ou do não ser do tempo. Afinal, apenas se pode medir o que, de algum modo, *é*. Daí a questão: *quid est enim tempus?*, que é, pois, o tempo?. Se de um lado a argumentação cética faz com que o autor se incline para o *não ser*, a confiança que ele deposita na linguagem cotidiana obriga a dizer que o tempo *é*. Segundo o argumento cético, “o tempo não tem ser, porque o

futuro ainda não é, porque o passado já não é e o presente não permanece”. Em contrapartida, falamos do tempo como tendo ser, visto que “dizemos que as coisas por vir serão, que as coisas passadas foram e que as coisas presentes passam” (RICOEUR, 2010, p. 17). Portanto, ainda que falemos sobre o tempo em termos positivos (será, é, foi), não sabemos explicar exatamente *como* é. *Que* o tempo “é” nós sabemos e a própria linguagem nos atesta. *Como* é, já não sabemos. É nesse ponto que Agostinho exclama: “Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fez a pergunta, já não sei”. A tensão entre o argumento cético e a linguagem exige que a própria linguagem seja colocada em questão, confrontada pela distância entre o *que* e o *como*. Contra a positividade dos verbos “ser”, “sobrevir”, o autor opõe a negatividade dos advérbios “já não”, “ainda não”. O paradoxo obriga-o, então, a reformular o problema: *como* pode o tempo ser, se o futuro não é ainda, se o passado já não é e se o presente deixa de ser? Este deslocamento do *que* para o *como* provoca desdobramentos na questão central de Agostinho, a da medida do tempo. Com isso, o tema da distensão é introduzido: *como* se pode medir o *que* não é?

Agostinho, mais uma vez, recorre à linguagem, permitindo assim sua aporia trabalhar. Ele observa que fazemos medidas, uma vez que somos capazes de dizer que um tempo é longo ou que um tempo é curto. A explicação do *como*, entretanto, ainda lhe escapa. A dificuldade, em parte, está na noção de presente que ele sustenta, contraposto ao passado e ao futuro. O presente é o instante pontual. O que se mede, portanto, é o passado, que se alonga, e o futuro, que se encurta. O presente não tem extensão, assim mesmo percebemos, comparamos e medimos o tempo. Existe, nesse sentido, uma atividade intelectual, sensorial e pragmática envolvida nesta mensuração. Esta compreensão leva Agostinho a dizer que “é no momento em que passam que medimos os tempos, quando os medimos percebendo-os”. Se a medida é realizada no momento em que passam, então podemos dizer que ela se faz no presente. A afirmação abre um novo problema: a noção de presente como instante pontual comporta esta ideia? Não, absolutamente. Com isso, Agostinho dá um passo no sentido de substituir a noção de presente pontual por uma em que o presente é percebido como passagem, transição.

A meditação então prossegue, com Agostinho empenhado em desvelar os segredos do tempo. Se o que medimos é de fato o futuro e o passado, é preciso manifestar-se em favor do *ser* tanto de um quanto de outro. Novamente a linguagem serve de amparo, mas desta vez a experiência é também evocada:

Em nome de que se pode proferir a legitimidade de o passado e o futuro serem de algum modo? Uma vez mais, em nome do que dizemos e fazemos a respeito deles. Ora, que dizemos e fazemos a este respeito. *Narramos* coisas que consideramos verdadeiras e *predizemos* acontecimentos que ocorrem tal como os antecipamos. Portanto, é ainda a linguagem, assim como a experiência e a ação que ela articula, que aguentam firme contra o assalto dos céticos. (RICOEUR, 2010, p. 21).

Com base nesta reflexão, Santo Agostinho se sente confortável para concluir que existem *coisas futuras* e *coisas passadas*. Conforme ressalta Ricoeur, esta conclusão não é uma simples repetição da afirmação posta em xeque desde o começo da meditação, isto é, a de que o futuro e o passado *são*. Existe um sutil deslocamento que coloca Agostinho no caminho da solução do paradoxo inicial: os termos futuro e passado transformam-se em adjetivos, *futura* e *praeterita*. Com isso,

Estamos, com efeito, prestes a considerar como seres, não o passado e o futuro como tais, mas qualidades temporais que podem existir no presente sem que as coisas de que falamos quando as narramos ou as predizemos ainda existam ou já existam (Idem).

Ao adjetivar passado e futuro, Agostinho oferece uma resposta ao paradoxo ontológico. Mas, como já era de se esperar, a solução dá lugar a outro problema. O autor, então, formula mais uma pergunta: “Se as coisas futuras e as coisas passadas são, quero saber onde são?”. Tínhamos antes a pergunta *como*, agora a questão está no *onde*. O empenho passa a ser o de encontrar um *lugar* para as coisas futuras e as coisas passadas. Estamos, agora, muito próximos da ideia de triplo presente, visto que Agostinho reconhece que as coisas futuras e as coisas passadas, estejam onde estejam, só existem ali como presente. A ideia de que o presente não tem espaço já não se sustenta. O presente está pronto para abrigar uma multiplicidade interna.

Desse modo, é no âmbito da pergunta *onde* que Agostinho desenvolve as noções de narração e previsão. Narração – infere o autor – implica memória. Mas o que afinal é lembrar-se? “Lembrar-se é ter uma *imagem* do passado” (RICOEUR, 2010, p. 22). Como isso é possível? As coisas quando passam podem deixar imagens gravadas no espírito, como vestígios. Logo, ao narrar uma coisa verídica, mas passada, não se estará trazendo a coisa em si, mas os vestígios que, através dos sentidos, fixaram-se na mente. É no presente, portanto, que é possível vê-las (as coisas passadas), pois elas ainda

permanecem na memória. A previsão, por sua vez, trabalha com a expectativa, que seria o análogo da memória. A expectativa consiste numa imagem que já existe, capaz de fazer com que as coisas futuras sejam presentes para nós como por vir. Esta imagem, entretanto, não é como um vestígio deixado pelas coisas passadas, mas sim “um ‘sinal’ e uma ‘causa’ das coisas futuras que assim são antecipadas, pré-recebidas, anunciadas, preditas, proclamadas de antemão (RICOEUR, 2010, p.23).

Assim, para responder a pergunta *onde*, Agostinho precisa fazer uso de preposições de lugar: *no espírito, no presente, na memória*. Com este deslocamento, ele, finalmente, chega a uma solução. Porém, como era de se esperar, esta solução não é definitiva. O presente é ampliado para abrigar a memória das coisas passadas e a expectativa das coisas futuras. Com isso, o autor, ainda que confie na existência de três tempos, já não concebe passado, futuro e presente como antes o fazia. Há três tempos, diria ele: o presente do passado, a memória; o presente do presente, a visão; e o presente do futuro, a expectativa. Estes três tempos Agostinho não os encontra em outro lugar senão na alma. Está, portanto, formulada a ideia do triplo presente.

Mas, o problema da medida do tempo ainda não está plenamente resolvido. O esforço de Agostinho passa a ser o de refutar a compreensão cosmológica do tempo, a fim de buscar somente na alma, ou seja, na estrutura múltipla do triplo presente, a solução para a questão da extensão e da medida. A estratégia de Agostinho, descortinada por Ricoeur, põe em jogo a retórica do *reductio ad absurdum*, como recurso para desautorizar a noção que relaciona o tempo com o movimento dos astros.

O primeiro argumento de Agostinho reduz os astros à categoria dos outros corpos móveis. Tal como o torno de um oleiro ou a enunciação de sílabas, o movimento dos astros também pode variar, acelerando-se ou desacelerando-se. O segundo argumento é uma espécie de extensão do primeiro, visto que contribui para abalar a tese da imutabilidade dos movimentos celestes: “se os luzeiros do céu parassem e o torno do oleiro continuasse a girar, seria possível medir o tempo por outra coisa que não fosse o movimento” (RICOEUR, 2010, p. 28). A imagem vem bem a calhar, para quem está estudando a questão do tempo em uma experiência escolar no Museu de Artes e Ofícios, o que será demonstrado mais a frente nesse trabalho. Supostamente, o movimento dos astros pode ser alterado ou até interrompido. Neste caso, quais seriam as referências utilizadas para medir o tempo do movimento do torno do oleiro? No terceiro argumento, Agostinho recorre às Escrituras, onde encontra que “os astros são apenas luminares destinados a marcar o tempo”, o que permite concluir que eles não podem, pelo seu

movimento, constituir o tempo. No quarto argumento, Agostinho se afasta da tradição, lançando mão de uma hipótese que nem Aristóteles nem Plotino (para quem o tempo é o movimento dos astros) empregaram. Ele lembra que é com naturalidade que pensamos que a medida “dia” corresponde a um circuito inteiro do sol, que dura vinte e quatro horas. Mas se o sol girasse mais rápido, completando seu percurso com bem menos tempo? Segundo a compreensão religiosa de Agostinho, Deus, como senhor do universo, pode alterar a velocidade do movimento do sol, da mesma forma que um oleiro pode imprimir diferente ritmo ao seu torno. Através, portanto, destes quatro argumentos, Agostinho admite que se fale de espaço de tempo – dia, hora – sem referência cosmológica.

Depois de eliminar as hipóteses cosmológicas, Agostinho infere que a extensão do tempo é uma distensão da alma, *distentio animi*. O raciocínio percorre a seguinte trilha:

Como meço o movimento de um corpo por meio do tempo e não o contrário, como não posso medir um tempo longo a não ser por meio de um tempo curto e como nenhum movimento físico oferece uma medida fixa de comparação, supondo-se o movimento dos astros variável, resta que a extensão do tempo é uma distensão da alma. (RICOEUR, 2010, p. 31).

O trabalho, então, passa a ser o de relacionar a *distentio animi* com a dialética do triplo presente. O autor incorre em novos enigmas, que nunca cessam. Contudo, simplificando o esforço meditativo de Agostinho, poderíamos dizer que são os vestígios deixados na memória e os sinais guardados na expectativa que fornecem os elementos necessários para conseguir um efeito de comparação que viabiliza a medição do tempo.

A análise agostiniana oferece uma experiência viva do tempo, na qual a discordância está sempre desfazendo o anseio de concordância da alma. O tempo, este “não-ser”, é experienciado interiormente, ou seja, na alma. A experiência temporal da alma é, entretanto, inefável. Ainda que a alma se busque na lembrança e na espera, ela não se encontra. Sem poder reconhecer o tempo vivido, Santo Agostinho chega a aporias e silencia-se. Ricoeur, então, vai buscar na *Poética* de Aristóteles a réplica invertida da *distentio animi*, acreditando que apenas “o ato poético da criação da intriga faz o tempo aparecer, ao oferecer-lhe forma, extensão e medida” (REIS, 2003, p. 136). Portanto, iniciemos uma reflexão sobre a *composição da intriga*, buscando entender de

que forma a concordância repara a discordância a partir de uma atividade eminentemente verbal.

3.2 – A Poética de Aristóteles: a composição da intriga e a atividade mimética

Mythos e *mímesis*: estes são os principais conceitos articulados por Ricoeur em seu uso da *Poética*. Enquanto *Mythos* é a composição da intriga, *mímesis* é a atividade mimética. Em Aristóteles, entretanto, a atividade mimética tende a se confundir com a composição da intriga. De fato, na leitura de *Tempo e narrativa*, percebemos, num primeiro momento, uma identificação entre um e outro termo. Depois que o autor começa a destrinchá-los, *mímesis* revela-se um conceito mais abrangente. Não é nosso objetivo, porém, apresentar todos os conceitos, artifícios e movimentos que Ricoeur mobiliza em seu trabalho de leitura da *Poética*. De qualquer modo, utilizaremos algumas linhas com o par *mímesis-mythos*, antes de entrar nos três momentos da *mímesis*, que é o que de fato nos interessa nesta dissertação.

Em primeiro lugar, Ricoeur ressalta que os dois termos devem ser considerados operações, não estruturas. *Mythos*, portanto, é o agenciamento dos fatos: uma atividade de estruturação, uma construção criativa, uma composição de intrigas. A *mímesis*, da mesma forma, possui uma armação dinâmica, podendo ser compreendida como um processo ativo de imitar ou de representar. Não se trata de uma imitação idêntica ao real, mas de uma imitação criadora. Portanto, não se está a trabalhar com estruturas estáticas, mas com conceitos que sugerem uma atividade produtiva de intrigas.

Nesse sentido, a *Poética* não oferece uma solução na lógica da teoria, mas sim na criativa lógica poética. A experiência vivida é dispersa, confusa, sem forma. A arte de compor intrigas dá a ela contornos, extensão, organizando-a dentro de uma totalidade. A vivência humana é reconstruída na intriga, num processo que faz concordar as discordâncias da experiência. A narrativa, então, resolve as aporias agostinianas, por sua exigência de ordem na desordem. Resolve-as, sem, no entanto, eliminá-las. Elas continuam a existir na ordem lógica da narrativa.

E a narrativa histórica, que é o nosso foco: ela também busca pôr ordem na discordante experiência vivida? Ricoeur sustenta que sim. O conhecimento histórico possui um caráter narrativo, “pois é esta a forma que oferece inteligibilidade ao vivido ao articular tempo e ordem lógica” (REIS, 2005, p.100). Existe uma ordenação, mesmo

quando se trabalha com episódios. Os episódios não se apresentam desarticulados, um e outro. E sim um após o outro. Não significa, porém, que a discordância seja plenamente eliminada por esta ordenação, por este agenciamento dos fatos em sistema. A intriga histórica, tal qual a tragédia de Aristóteles, incorpora mudanças de sorte, para melhor ou para pior. Ela inclui as reviravoltas da fortuna e o drama emocionante numa ordem inteligível.

Não se pode afirmar, porém, que a narrativa histórica seja uma duplicação do real. Como dissemos, a *mimesis* é uma imitação criadora. Ela é feita por sujeitos, que produzem uma representação do real. Isto significa que ela seja ficcional? Não, diria Ricoeur. Existe um controle do caráter ficcional da narrativa histórica. Este controle é exercido pela documentação, que a fundamenta, e pelos leitores (espectadores), a quem a intriga se dirige e em quem ela se realiza. O autor, portanto, compõe uma intriga que não se encerra no texto. O público leitor reinventa, reconstrói, refigura a intriga. O receptor, portanto, é co-autor. Nesta posição, ele age como fiscal da produção do conhecimento histórico.

O prazer de aprender é o que articula a finalidade interna da composição e a finalidade externa da recepção. O processo como um todo faz com que a intriga retorne ao vivido, pois o vivido é ressignificado. O ato de aprender está associado, segundo Aristóteles, ao de “concluir o que cada coisa é, como quando se diz: esse é ele” (In.: RICOEUR, 2010, p. 88). De acordo com Ricoeur,

O prazer de aprender é portanto o de reconhecer. É o que o espectador faz quando reconhece em Édipo o universal que a intriga gera exclusivamente por sua composição. O prazer do reconhecimento é portanto, ao mesmo tempo, construído na obra e experimentado pelo espectador. (2010, p. 88).

O autor esforça-se em antecipar a recepção do leitor, estabelecendo artifícios de controle da leitura. O leitor, no entanto, não se deixa apanhar tão facilmente pela rede de estratégias do autor. Ele escapa, transcende, recria. Há, nesta relação, um movimento circular espiral. A recepção articula o texto e a experiência vivida. O leitor/indivíduo tem uma visão de si mesmo e do outro. Ele visualiza a própria presença, a partir da reconstrução de sua imagem e de uma imagem do mundo. Com isso, o leitor se situa em sua cultura. Segundo Reis,

A narrativa reorganiza, rearticula, ressignifica os sinais de uma cultura em que o autor e o espectador estão imersos. A obra poética/histórica produz, faz circular, renova, transmite cultura, transformando a realidade social. A cultura humaniza porque é “tempo narrado-reconhecido”, que transforma o sujeito e a sua ação. (REIS, 2005, p.106).

A narrativa, então, organiza o vivido, mas não descola dele. Ela vem dele e retorna a ele. Com estas considerações, podemos começar a deslindar a perspectiva hermenêutica de Ricoeur. Em primeiro lugar, cabe dizer que, diferentemente da semiótica, que adota o texto literário como único conceito operatório, a hermenêutica busca reconstruir “todo arco das operações mediante as quais a experiência prática dá a si mesma obras, autores e leitores” (RICOEUR, 2010, p. 95). Ricoeur, para dar conta deste círculo que relaciona autores e leitores, divide a *mimesis* de Aristóteles em três momentos: *mimesis I*, a pré-compreensão do mundo da ação; *mimesis II*, a operação de composição da intriga; *mimesis III*, a recepção da narrativa pelo leitor/ouvinte. O eixo da análise é *mimesis II*, que faz uma mediação entre o tempo *prefigurado* de *mimesis I* e o tempo *refigurado* de *mimesis III*. Através de seu poder de *configuração*, *mimesis II* conduz o antes do texto ao depois do texto. Analisemos cada uma destas etapas.

Ricoeur considera que a composição da intriga está sempre enraizada em uma pré-compreensão do mundo da ação, a *mimesis I*. Se a composição da intriga (*mimesis II*) é a imitação da ação, o autor encontra na própria ação, em germe, os aspectos estruturais, simbólicos e temporais da sua narrativa. Na situação de visita escolar a um museu, os sujeitos envolvidos – professora, educadores, alunos – possuem uma pré-compreensão do agir humano: sua semântica, sua simbólica, sua temporalidade. É, portanto, esta pré-compreensão, compartilhada pelos envolvidos no processo educativo, que delinea a construção da intriga. Ela permite aos autores/educadores a construção de uma intriga e aos leitores/alunos o seu reconhecimento.

A *mimesis II*, por sua vez, é a composição da intriga, produzida por um autor, que recria e dá forma ao vivido. Ainda que Ricoeur pareça privilegiar o livro, supomos que uma aula e uma atividade educativa em museus também podem ser considerados operações de configuração. A *mimesis II*, além disso, tem uma função de mediação entre *mimesis I* e *mimesis III*, ou seja, entre o antes e o depois da obra. Esta mediação, que deriva do caráter dinâmico da intriga, realiza-se por pelo menos três motivos: primeiramente, a intriga transforma acontecimentos ou incidentes em uma história, ao organizá-los numa totalidade inteligível; além disso, conforme explica Ricoeur, “a

composição da intriga *compõe* juntos fatores tão *heterogêneos* como agentes, objetivos, meios, interações, circunstâncias, resultados inesperados, etc.” (RICOEUR, 2010, p. 114); em terceiro lugar, ela é mediadora por seus *caracteres temporais* próprios. A composição da intriga combina duas dimensões temporais, uma cronológica – a dimensão episódica da narrativa – e uma não-cronológica – a dimensão configurante propriamente dita, que faz com que a intriga transforme os acontecimentos *em* história.

Na *mimesis III*, a narrativa encontra o leitor. Nela há a intersecção entre o mundo do texto, *mimesis II*, e o mundo do ouvinte ou do leitor, *mimesis I*. A narrativa encontra seu sentido pleno quando é restituída ao tempo do agir e do padecer, ou seja, ao tempo do vivido. Por isso, podemos dizer que é o leitor que termina a obra. O autor estabelece estratégias de controle da leitura, buscando direcionar a produção de significados. Mas a leitura é uma experiência viva. O leitor interpreta a obra, recriando-a. Ele encontra lacunas e as preenche. O texto ganha sentido na interação. E os sentidos são instáveis, múltiplos, pois se realizam em experiências concretas de recepção.

Assim, a *mimesis I*, a pré-figuração, propicia a *mimesis II*, a configuração. A *mimesis II* se realiza na *mimesis III*, a refiguração. A *mimesis III* torna-se, então, uma nova *mimesis I*, completando o círculo hermenêutico. Não se trata, entretanto, de um círculo vicioso, insiste Ricoeur. Quando *mimesis III* se transforma em *mimesis I*, não temos um repetição de *mimesis I*, porque a mediação de *mimesis II* provoca mudanças. A força criativa do círculo hermenêutico não deixa que a cultura se transforme num espaço de repetição mecânica. Com isso, as identidades vão sendo construídas. Neste movimento espiral, a experiência vivida cria e recria imagens de si mesma. Há, entretanto, duas situações que podem afetar a estrutura viva, fluída e cambiante do círculo, transformando o movimento em espiral num circuito fechado. A primeira delas, do lado do receptor, ocorre quando os indivíduos/leitores/alunos não conseguem reinterpretar a *mimesis II*, tomando-a como verdade absoluta. Consideramos que esta seja uma situação hipotética, até porque há diferentes graus de leitura dos textos, mas não podemos deixar de notar que em determinadas circunstâncias a atividade criadora é bastante limitada, como, por exemplo, nos casos em que tradições culturais são importadas sem qualquer reflexão crítica. A segunda, do lado do autor, tem lugar quando se tenta impor a *mimesis II* de maneira incontestável, como sói acontecer nos regimes totalitários, empenhados em controlar o vivido. Nestes casos, há um esforço para anular a inventividade do leitor. Os textos (as narrativas de história oficial, por exemplo) aparecem como portadores de verdades absolutas, devendo ser apreendidos de

forma integral, sem espaço para interpretações e contestações. Nos dois casos, a narração deixa de ser suporte para a produção viva e múltipla de sentidos, tornando-se um espaço de repetição estéril de palavras e gestos pré-fabricados.

Os riscos de congelamento do círculo hermenêutico são, de modo geral, superados pela sua força criativa. A narrativa emerge do vivido e volta a ele, mas sem desvendá-lo. Ela dá forma ao vivido, oferece-lhe uma ordem lógica, mas não diz exatamente o que ele é. Continua, portanto, o mistério, o que alimenta novas narrativas. Neste processo, identidades são criadas e redefinidas, permitindo aos sujeitos uma “tomada de consciência” da própria vivência. O tempo vivido da ação é recriado na narrativa.

Encontramos, em Ricoeur, uma perspectiva teórica que abre muitos caminhos de análise do processo de ensino e aprendizagem de história. Os professores de história (e os educadores de museu) produzem intrigas, agenciam fatos (*mimesis II*). Para tanto, eles se valem de uma compreensão prática do vivido, uma pré-narrativa (*mimesis I*). As narrativas produzidas dirigem-se e realizam-se nos alunos, os receptores (*mimesis III*). Temos, portanto, um círculo hermenêutico. A educação pela história, nesse sentido, transforma os indivíduos, pois os alunos, em contato com imagens do real, estão sempre ressignificando a própria vivência, num trabalho de reconhecimento de si no mundo.

Há, entretanto, uma peculiaridade neste tipo de composição de intriga que não podemos perder de vista. A relação entre autores e leitores não é exatamente igual àquela que se estabelece na leitura de um livro. Certamente, na produção escrita, os autores consideram os leitores para os quais o texto se dirige. No museu, entretanto, os educadores sofrem interferências mais diretas no momento de produção da narrativa. Existe uma participação mais efetiva do público na configuração do texto. As manifestações de alunos, bem como os comentários da professora exigem, por parte dos educadores do museu, a cada momento, um reagenciamento dos fatos. A configuração é viva, dinâmica. A trama compõe-se de intervenções de todos os sujeitos participantes da visita.

Nossa proposta, então, consiste numa análise deste movimento hermenêutico a partir de uma experiência concreta: uma visita escolar de alunos do Centro Pedagógico da UFMG ao Museu de Artes e Ofícios. Para realizá-la, buscaremos também auxílio em outros autores que fizeram do tempo histórico uma categoria central de suas análises. Com as críticas de Walter Benjamin ao tempo vazio e repetitivo da contemporaneidade, poderemos refletir sobre as camadas de tempo que compõem a nossa vida e que

resultam da articulação de experiências de diferentes épocas. Na reflexão de Reinhart Koselleck, encontramos ferramentas para pensar a construção do tempo histórico a partir da tensão entre a memória e a expectativa. Ambos os autores fornecem-nos subsídio para discutir a força da ideia de progresso em nossa concepção de tempo. Ambos servem-nos de referência para interpretar as fases do círculo mimético.

4. Quadro de análise: tópicos, métodos e orientações transversais

Encontramos, em *Tempo e narrativa*, uma fonte de luz para iluminar nossos dados de pesquisa. Nossa análise recairá sobre as narrativas produzidas pelos sujeitos participantes da experiência educativa no MAO, com foco nas reflexões sobre a noção tempo. A luz de Ricoeur, entretanto, é multifocal, multicolorida. Ela não nos permite dizer o que o tempo é. Ela nem sequer resolve efetivamente as aporias agostinianas. O que ela oferece é uma solução poética: na narrativa o tempo ganha forma, sentido, extensão, medida. A lógica da criação poética não elimina as discordâncias, os contrassensos. Ela integra-os. Assim, diferentemente de Aristóteles, para quem o tempo é externo, é físico, é movimento dos astros, em Ricoeur o tempo é humanizado pelas narrativas. Eis, portanto, a hipótese principal do autor francês: o tempo torna-se humano quando articulado de maneira narrativa; a narrativa desenha as características da experiência temporal. Nossa questão é: como abordar as concepções de tempo produzidas durante a visita educativa ao Museu de Artes e Ofícios? Traçamos, então, um quadro para orientar nossa análise, organizado em três colunas: tópicos, métodos e orientações transversais.

Os tópicos foram definidos levando em conta os temas discutidos durante a atividade educativa realizada na escola e no museu. Eles relacionam a proposta pedagógica da professora com a proposta pedagógica e temática do MAO. Além disso, eles são norteadores da análise, na medida em que sugerem questões sobre as concepções de tempo agenciadas pelos sujeitos desta pesquisa. Em número de três, eles não são círculos fechados. Existem muitos pontos de cruzamento entre os tópicos. Enumerando-os: 1. Mundo do trabalho: operários e artesãos. 2. O trilho do progresso: é possível descarrilar? 3. Bisa Bisa, Bisa Bel: a trança de gente.

Os dados da pesquisa compõem-se de anotações de campo e transcrições de filmagens. As anotações de campo foram feitas a partir da observação do trabalho do setor educativo do Museu de Artes e Ofícios, realizada no primeiro semestre de 2011; e a partir da observação, no Centro Pedagógico/UFMG, das aulas que precederam a visita das turmas da professora Araci Coelho ao Museu. Já as filmagens registraram a

atividade educativa dos alunos do CP/UFMG no MAO, as aulas realizadas depois da visita ao museu e as entrevistas com os alunos e com a professora. A documentação produzida durante o trabalho de investigação abrange todo processo educativo, desde a preparação na escola até as trocas de experiência no retorno à sala, sem perder, é claro, a experiência no MAO propriamente dita. Temos, portanto, as narrativas da professora, que agenciou fatos (apropriando-se, inclusive, da narrativa ficcional de *Bisa Bia, Bisa Bel*) com o objetivo de instrumentalizar os alunos para refletir sobre as temporalidades a partir dos objetos e cenários do Museu; e temos também as narrativas do MAO, compostas pelos educadores a partir dos cenários e objetos (narrativamente) organizados no espaço museológico. Além disso, temos as narrativas dos alunos, que relataram nas entrevistas e na sala de aula suas experiências no Museu. Podemos dizer, então, que as intrigas foram configuradas pelos educadores (*mímesis II*) e reconfiguradas pelos alunos (*mímesis III*). Para acompanhar o movimento espiral deste círculo hermenêutico, estabelecemos um método de análise marcado pelo cruzamento de narrativas. Este cruzamento será pautado por três diretrizes: a primeira delas, a tensão entre os autores (educadores) e os leitores/público (alunos), que nos coloca a questão sobre como os alunos interpretam os textos; a segunda, o reconhecimento do vivido e o engajamento, visto que consideramos que a leitura ultrapassa o texto, proporcionando aos leitores um reconhecimento de si no mundo e a transformação da própria vivência; a terceira, o recurso à própria experiência, pois entendemos que leitores diversos se apropriam de forma diferente do sentido construído na intriga. É bom lembrar que cada um experencia a visita à sua maneira, mas a experiência individual está marcada pelo contexto, que é relacional. Por isso, precisamos cruzar as interpretações, que são múltiplas e às vezes dissonantes.

Por fim, definimos também algumas orientações transversais, para garantir uma estrutura teórica viva, poética, ricoeuriana. São fatores que precisamos levar em conta, se quisermos evitar uma abordagem puramente racionalista, mecânica e esquemática do processo de ensino e aprendizagem. Posto isso, adiantamos que estaremos atentos à emoção, à imaginação e ao sentimento empregados no processo de criação e de interpretação de narrativas.

Quadro de análise

Tópicos	Método	Orientações transversais
<ul style="list-style-type: none"> • Mundo do trabalho: operários e artesãos. • O trilho do progresso. • Bisa Bia, Bisa Bel: a trança de gente. 	<p>Cruzamento de narrativas:</p> <p><i>Mimesis II</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Narrativas da professora. • Narrativas dos educadores do Museu. <p><i>Mimesis III</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Narrativas dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Emoção. • Imaginação. • Sentimento.

5. Reconfigurando o tempo: narrativas da experiência educativa no MAO

5.1 – Mundo do trabalho: operários e artesãos

Em vídeos institucionais e em sua página eletrônica, o MAO apresenta-se como “um espaço cultural que abriga e difunde um acervo representativo do universo do trabalho, das artes e dos ofícios do Brasil”. Durante a visita educativa das turmas do CP/UFMG, o educador responsável pela recepção dos alunos reforçou a proposta temática do Museu, especificando-a ainda mais:

(...) a gente vai falar aqui no museu de um mundo pré-industrial, quer dizer, pra simplificar, não é exatamente isso, mas só p’ra ficar mais claro p’ra entender, seria um mundo onde não tem fábrica, então as coisas que vocês vão ver aqui foram feitas por artesãos, não saíram de fábricas, igual, por exemplo, este controle remoto aqui do multimídia. Este controle remoto... saíram vários iguais, este aqui é da Sony, saíram vários iguais da mesma fábrica, parecidos. E as coisas que vocês vão ver aqui não. Vocês vão ver que a canoa tem algumas... o que a gente chama de imperfeições, mas não são imperfeições, (...). (Educador I).

Precisamos ter em conta, em primeiro lugar, que ao se referir ao mundo pré-industrial, o educador está a falar de uma cultura de trabalho, doravante nomeada de cultura dos ofícios. Esta cultura foi afetada pelas mudanças no sistema de produção resultantes do advento da indústria, mas isso não significa que ela tenha sido imediata e plenamente substituída. Diferentes modos de produção e diferentes relações de trabalho podem conviver num mesmo período de tempo. Parece uma afirmação óbvia, mas o ponto em questão, às vezes, não é muito bem esclarecido pelas narrativas históricas. No lugar de um *e* outro, é comum encontramos a fórmula um *depois* do outro, sobretudo quando o assunto é o modo de produção e as relações de trabalho. Portanto, estamos trabalhando com conceitos extremamente complexos do ponto de vista temporal. Por isso, precisamos tecer alguns comentários sobre a referida cultura dos ofícios, para que dialoguemos com a proposta temática do MAO.

Acompanhando Walter Benjamin, podemos falar do declínio da tradição dos ofícios, mas precisamos lembrar que isso não significa a extinção de toda e qualquer forma de trabalho manual. Na primeira metade do século XX, o “declínio de uma tradição e de uma memória comuns, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e a um tempo partilhados” (GAGNEBIN, 2011, p. 11), é notado, por Walter Benjamin, como desdobramento da sociedade capitalista moderna. Para Benjamin, o maquinismo e a divisão social do trabalho comprometeram, inclusive, a arte de contar. A celeridade do processo de trabalho industrial e o caráter fragmentário do trabalho em cadeia produziram formas sintéticas de experiência e narratividade. A distância entre as gerações transformou-se em um abismo, visto que as condições de vida começaram a sofrer mudanças em um ritmo demasiado rápido para a capacidade humana de assimilação. O ancião que era valorizado como depositário de uma experiência que interessava aos jovens, passa a ser visto simplesmente como um velho, portador de discursos inúteis. Era na atividade artesanal que o caráter de comunidade entre a vida e a palavra encontrava suporte. Os ritmos lentos e orgânicos do artesanato permitiam uma sedimentação progressiva das experiências e uma palavra unificadora. Além disso, os movimentos precisos do artesão, respeitando a matéria-prima a que dava forma, possuíam estreitas relações com a atividade narradora, pois esta também procurava, através da articulação do gesto e da palavra, esculpir na imensa matéria narrável (GAGNEBIN, 2011).

Os argumentos de Walter Benjamin, ao mesmo tempo que atestam o depauperamento da arte de contar, sinalizam uma crise universal no mundo dos ofícios. Esta crise sugere que antes da modernidade industrial, vigeu uma cultura global dos ofícios. Mas, quais eram os traços mais importantes desta cultura? Considerando que ela se desenvolveu na Europa a partir da era moderna, como foi reproduzida nas colônias dos Impérios Coloniais e nas jovens nações do Novo Mundo? Para começar a responder estas questões, cabe destacar os dois principais pilares da cultura dos ofícios: o trabalho manual e a propriedade dos artífices sobre suas ferramentas de trabalho (BORGES, 2006). Diga-se de passagem, a crítica de Marx ao modo de produção industrial levou em conta estes dois pontos. A posse de seus próprios instrumentos de trabalho, somado ao conhecimento técnico de como utilizá-los, garantia aos artesãos certa liberdade de locomoção e atuação. Entretanto, a desvalorização dos trabalhos manuais no Antigo Regime implicava em restrições à atuação dos artífices. Sobre eles recaía a pecha do *defeito mecânico*. Tal *defeito* inabilitava para certos cargos públicos não somente os

artesãos, mas também os seus descendentes. Na América Portuguesa, além de estarem impedidos de ocupar cargos nas câmaras municipais, não podiam ser nomeados oficiais de milícias, tampouco receber títulos honoríficos. Portanto, os *trabalhos mecânicos* estavam envolvidos por uma ambiguidade: por um lado, eles edificaram formas de prestígio para os oficiais mecânicos, proporcionando-lhes mecanismos de participação na vida das comunidades a que faziam parte; por outro, contribuíram para que os mesmos oficiais fossem estigmatizados, em razão da má reputação das atividades manuais.

A aprendizagem era regulada pelo costume e pela tradição. Dos aprendizes se exigia uma observação metódica, assentada no olhar, no tato, no olfato e no paladar. Os mestres eram responsabilizados pela formação dos aprendizes para as atividades manuais e também para os comportamentos do dia-a-dia. A oficina funcionava, portanto, como um espaço de educação não-escolar, onde o jovem era iniciado no trabalho. A liberação para o exercício da ocupação como oficial era conquistada através do *exame do ofício*. Os candidatos precisavam comprovar suas habilidades diante dos *juízes de ofício*. As Câmaras formalizavam a capacidade do exercício do ofício através das *cartas de confirmação*. O novo oficial ainda ficava obrigado a um *juramento*. A ritualização pública e teatralizada era necessária, visto que não era suficiente para o indivíduo demonstrar sua capacidade de inserção na sociedade. O mundo do trabalho inseria-se na dinâmica daquela sociedade hierarquizada, por isso o trabalhador tinha seu lugar marcado e oficializado publicamente. Até mesmo os escravos estavam sujeitos a cumprir os trâmites burocráticos do exame, sempre que precisassem exercer atividades artesanais. No Brasil, a maioria dos ofícios mecânicos era exercida por mulatos, sendo muito comum a utilização da mão-de-obra escrava nos ofícios artesanais. De certo modo, isso contribuiu para que os oficiais fossem ainda mais estigmatizados, pois, neste caso, o defeito mecânico era potencializado pelos preconceitos raciais.

Portanto, o Museu de Artes e Ofícios discute o trabalho no Brasil, com foco na cultura dos ofícios. No exercício de apresentação da proposta temática, o educador começa a delinear as características do mundo pré-industrial, estabelecendo as primeiras diferenças entre a produção industrial e a produção artesanal. O ponto abordado no excerto acima faz referência à produção em série, aludida a partir do exemplo do controle remoto do equipamento de multimídia. Os objetos do Museu teriam sido produzidos através de um processo mais artesanal, por isso as tais “imperfeições” da canoa. O recurso à comparação entre os modos de fazer atende à pretensão do educador

de explicar o que seria este mundo pré-industrial a qual ele se refere. Diante desse recorte temático, podemos perguntar: quais reflexões sobre o tempo esta proposta estimula? Para abordar essa questão, precisamos formular outras, buscando abranger alguns temas históricos que foram abordados durante a visita educativa: de que época é o acervo do Museu? Quando se deu a transição do modo de produção? Como *era* o ritmo do trabalho no recorte temporal anunciado pelo educador? Quais as principais características desse período?

Atendendo a demanda prévia da professora, o educador, desde o início, informa um dos objetivos da atividade educativa no Museu: refletir sobre as temporalidades. De que maneira ele propõe que se faça isso? Através de um esforço de comparação entre o mundo do trabalho representado pelos objetos e cenários do MAO e o mundo do trabalho nos dias de hoje.

A gente vai falar um pouquinho do mundo do trabalho, antes de ser este mundo industrial que a gente vive hoje, que as pessoas trabalham em fábricas... o trabalho, vocês vão ver que tem alguma relação, então, durante a visita, tentem pensar isso, como é que era e como é que é hoje. Quer dizer, como é que a gente consegue comparar essas coisas, o que mudou? O que ainda é igual? (Educador I).

Mas o educador que recepcionou os alunos, a quem vamos nos referir como “Educador I”, não desenvolve esta reflexão, até porque não era o seu objetivo. Ele apenas a anuncia, como parte de sua proposta de apresentar o Museu de Artes e Ofícios ao público escolar. Tão logo terminou a atividade na sala de recepção, as duas turmas da professora Araci foram divididas em três grupos, cada um com aproximadamente quinze alunos. Nesse momento nós passamos a acompanhar apenas um dos grupos, justamente aquele que tinha como proposta refletir sobre o tempo. Então, quem promoveu de fato este diálogo entre as temporalidades do mundo do trabalho foi o Educador II, que acompanhou os alunos desse grupo pelas salas e corredores do Museu.

Um dos espaços visitados foi o dos “Ofícios dos fios e dos tecidos”, onde o educador utilizou um equipamento multimídia como suporte pedagógico. Os alunos assistiram a um vídeo que abordava os processos de produção manual e de produção mecânica de tecidos. A proposta foi devidamente apresentada:

Educador II	Olha só, gente, aqui a gente vai ver a parte dos fios e tecidos. Como vocês estão vendo esta questão do
-------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------

	tempo, aqui eu vou usar o computador principalmente como forma de mostrar como que os meios de produção eles se tornaram muito diferentes, de acordo com o mundo que foi mudando. O mundo ele foi se tornando, vamos dizer assim, capitalista, foi se tornando moderno, então aqui vocês vão conseguir identificar as diferenças, por exemplo, da técnica mesmo de produção dos fios e tecidos de muito tempo atrás, que era uma coisa bastante artesanal, até a indústria hoje, a indústria têxtil. Hoje em dia, a gente vai lá, compra a roupa na loja bonitinho, não é? Agora, imagina há duzentos anos atrás como faziam para fazer um tecido.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A narrativa educativa no Museu vale-se de diferentes linguagens: os objetos, as legendas, os cenários, as imagens, o vídeo. O educador agencia-as para compor uma intriga. Para tanto, ele baseia-se em suas próprias experiências como ser no mundo, como estudante de História e como educador do Museu. Com isso, ele produz uma narrativa que alinhava sua própria visão sobre a história e sua própria noção de tempo com o discurso da instituição museal, a que ele tem acesso a partir de textos e vídeos institucionais, além de outros canais oficiais, num processo contínuo de formação. A pré-figuração, a *mimesis I*, possui um caráter idiossincrático, visto que contém referências individuais do narrador/educador e, ao mesmo tempo, um caráter comunitário, dado que o sujeito que compõe a intriga está imerso numa cultura compartilhada. Assim, identificamos que o ato de configuração da intriga, a *mimesis II*, resulta da articulação por parte do sujeito/narrador de aspectos estruturais, semânticos e temporais culturalmente colocados. Nesse sentido, ao compor uma intriga, o educador visualiza a própria presença, a partir de uma reconstrução de sua imagem e de uma imagem do mundo. Com isso, ele abre a possibilidade de que o leitor/espectador/aluno também se situe na própria cultura, no processo de leitura.

As marcas temporais do discurso do educador indicam que as mudanças no sistema de produção se deram de modo processual. O advento da máquina contribuiu para a construção do mundo moderno, capitalista. O modo de produção artesanal deu lugar ao modo de produção industrial, muito mais eficaz. Mas como era o mundo há duzentos anos? De que maneira eram produzidos os fios e tecidos? As respostas vêm com o vídeo e com as intervenções do educador.

Educador II	Usavam máquinas, assim, igual ao tear, por exemplo, que a gente tem ali na frente. Então, vamos prestar atenção nas diferenças... até dos sons. Até o som que as máquinas vão fazer, mostram um pouco como que a dinâmica do mundo mudou, como que o tempo das pessoas mudou em relação a essas coisas. Então aqui a gente vai ver todo o processo do tecido, desde pegar o algodão, vamos dizer assim, separar o algodão, deixar ele mais soltinho, até o tecido pronto, tá? Então, olha só, esse som aqui é o som do método artesanal, ela limpando o algodão. Aqui dá para vocês verem ela tirando manualmente. Nessa região aqui, vocês vão conseguir identificar todos esses objetos que estão passando aqui no vídeo, tá? Depois, vocês vão olhando as vitrines, para vocês poderem identificar. Agora, olha a diferença de uma fábrica, hoje em dia, da pessoa separando o algodão. Vamos reparar também na quantidade de algodão que tem em um local, e tem em outro.
-------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O recurso ao vídeo permitiu ao educador encaminhar uma reflexão sobre a cultura de produção no contexto pré-industrial. Ele pôde estabelecer pontos de diferença entre o mundo predominantemente marcado pelo modo de fazer artesanal e o mundo da produção industrial. As mudanças no processo produtivo afetaram a dinâmica do trabalho, construindo uma nova relação com o tempo. A atividade que era exercida manualmente passou a ser feita com uma máquina movida por energia a vapor ou elétrica, que acelerou o processo produtivo. Houve alterações no ambiente de trabalho, que se tornou muito mais ruidoso e estressante. O diálogo que se segue caracteriza os métodos de produção.

Aluno (?)	O de cima é artesanal e o debaixo é a fábrica?
Educador II	Exatamente. Este é moderno, e (aqui) o antigo, vamos dizer assim. Isso só para separar o algodão. Vamos reparar na quantidade... Quanto que a pessoa produz? Por que será que ela produzia só isso? Por que será que esse produz esse tanto hoje? Vamos seguir aqui. Aqui emendando o fio. Esse é o som da moça aqui emendando o fio em casa.
Irene	Nossa que paciência. Eu não teria a mínima paciência de ficar emendado um a um.
Aluno (?)	Eu não tenho paciência nem pra montar quebra-cabeça.
Educador II	Bom, agora olha a diferença disso numa fábrica...

	Reparem, gente, que uma pessoa só cuida de uma máquina que vai emendar milhões e milhões de metros de fio.
Aluno	E uma pessoa só cuida de um rolo que vai (?).
Educador II	Aqui, então, vocês veem uma pessoa só fazendo um rolinho, ali. Por isso, a gente tem essa diferença de produção, gente, essa quantidade de coisas.
Educador II	Olha só, aqui ela está fazendo uns carreteis. Fazendo... separando esses fios em carreteis mesmo.
Clara	Que preguiça!
Educador II	Agora, olha a máquina.
Miguel	Faz dois de cada vez.
Educador II	E olha a velocidade. Isso dois porque está filmando só dois. Uma fábrica deve ter cerca de duzentos disso.

Os alunos podem visualizar os dois modos de fazer. Um artesanal e o outro mecânico. Um dito antigo, outro dito moderno. O tempo do trabalho manual é lento, silencioso, humano. A máquina é rápida, barulhenta, incansável. A aluna Irene nota a diferença de ritmo. Ela comenta que o trabalho artesanal exige paciência. Ela demonstra maior afinidade com a produção mecânica, ao dizer que não se adaptaria com a lentidão da produção artesanal. Irene possui uma pré-figuração do mundo que a possibilita acompanhar a narrativa, compreendê-la. Ela desloca-se para o contexto da produção artesanal e volta para o próprio contexto, transformada pela experiência educativa. O mundo dela é o da velocidade. As chaves de leitura de que dispõe fazem com que ela se reconheça como partícipe do mundo industrial, capitalista, moderno, veloz. O mundo dos ofícios parece distante, vagaroso. Ela transita entre um espaço e outro, produzindo um estranhamento. Neste processo, ela refigura a própria experiência, construindo uma noção de tempo como mudança, visto que um diferente mundo lhe é apresentado. Ela, então, percebe as nuances e se situa na sua própria cultura.

Não é apenas o vídeo que produz as circunstâncias para este deslocamento espaço-temporal, há a mediação do educador e os cenários do museu. Atrás do aparelho multimídia está a máquina de tear, com suas manequins simulando o trabalho artesanal. Outros alunos parecem compartilhar o raciocínio de Irene. Um vai dizer que não encontra paciência nem para montar um quebra-cabeça, outra vai exclamar que o fazer manual lhe dá preguiça. O ritmo orgânico do trabalho manual parece pertencer a outro tempo. As atividades lentas não atraem tanto o interesse das crianças.

E o trabalhador, qual é o papel dele em cada um dos processos? O aluno Miguel, depois de observar os movimentos dos trabalhadores representados nos vídeos, ensaiou uma reflexão sobre o tema. Ele disse, na continuação do diálogo acima, que achava “que esse aqui (o trabalhador manual), ele poderia ser mais devagar, mas a pessoa é ela que faz, não se sente tão parada, que nem a outra pessoa”. Ele rompe com a tendência interpretativa do grupo e apresenta uma questão que avança na caracterização do trabalho manual. Enquanto os colegas produziram uma leitura do trabalho manual como sendo um modo de fazer muito lento e cansativo, ele encontra ali um tipo de dignidade do trabalhador, que domina o processo produtivo.

Quando Miguel afirma que “a pessoa é que faz”, ele parece valorizar a habilidade manual do artesão em detrimento do trabalho repetitivo do operador de máquinas. Nesse sentido, o comentário encontra correspondências em algumas palavras de Marx e Engels, escritas no contexto de transição do modo de produção. Os autores de *Manifesto Comunista* denunciaram as formas de exploração burguesas. Em suas análises, eles buscaram demonstrar como o emprego de máquinas na produção afetou as relações de trabalho. As pequenas oficinas dos mestres de ofícios sucumbiam, na medida em que a fábrica industrial capitalista acelerava o ritmo da produção. O trabalhador tornava-se um apêndice da máquina, perdendo seu protagonismo no processo produtivo. Esperava-se dele apenas uma operação simples, monótona, fácil de aprender. Além disso, ele trabalhava para outra pessoa, não mais para si. O que significa dizer que seu trabalho não lhe pertencia, que seu trabalho era algo externo a ele mesmo. Partindo, então, da premissa de que existe uma relação entre a forma de trabalho e a consciência humana, Marx sustentava que o sistema capitalista impunha sérias consequências ao trabalhador, comprometendo a sua dignidade. Isto acontecia porque ao mesmo tempo em que uma pessoa se alienava em relação ao seu trabalho, alienava-se em relação a si mesma. Assim, ao “ceder” sua força de trabalho, o trabalhador abria mão de toda sua existência humana.

Além de comentários realizados durante a visita, temos também as entrevistas com reflexões dos alunos sobre a passagem nos Ofícios de fios e tecidos. As entrevistas permitem-nos analisar as leituras que os alunos fizeram da experiência no Museu, ou seja, como os alunos reinterpretaram a narrativa educativa do MAO. Nesse viés, precisamos ter em vista que o aluno/leitor recria a narrativa. As ações educativas se completam nos alunos, numa experiência concreta de leitura que produz sentidos múltiplos e instáveis. Segundo o movimento do círculo hermenêutico, a narrativa

educativa do Museu, *mimesis II*, é refigurada na leitura dos alunos, *mimesis III*, dando origem a uma nova pré-figuração, *mimesis I*.

O próprio aluno Miguel, que havia feito uma intervenção durante a visita, ressaltando o papel do trabalhador no sistema de produção, retoma o tema na entrevista, revelando sua direção interpretativa, que escorre por um caminho bem diferente daquele escolhido pela maioria dos colegas.

Miguel	Um dos ofícios que eu até achei interessante ali era aquele que ele mesmo... a própria pessoa tinha que fazer o pano. E hoje se você for olhar, você vê em fábricas, as próprias máquinas fazendo. Naquela época era bem mais lento o processo e... também tinha artesãos, que faziam cadeiras, mesas, coisas assim. Não era sempre... o objeto era sempre único, não tinha um igual, por causa que como ele fazia podia ter alguma coisa diferente e tal. Quando faz em fábrica as coisas assim, ele tem a medida exata. Aí sempre sai uma igual a outra.
--------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

No trecho acima, Miguel de algum modo reafirma sua ideia de que no mundo pré-industrial o trabalhador é o protagonista da ação, ocupando-se de cada etapa da arte de produção, enquanto hoje as máquinas assumem a maior parte do processo. Tal como os colegas, ele reconhece que o ritmo de outrora era mais lento. No entanto, ele se difere dos demais ao ressaltar o papel do trabalhador no sistema produtivo. A intriga histórica produzida no Museu deu margem a diferentes apropriações, diferentes concepções de tempo. Ao voltar para a escola, o aluno leva consigo reflexões sobre as mudanças de ritmo, sobre as mudanças de tempo. Além disso, ele constrói também noções sobre o mundo do trabalho, desnaturalizando o sistema capitalista. Tanto é que ele não deixa de citar a produção em série, comparando-a com a artesanal. Neste caso, possivelmente, ele se valeu de uma intervenção do Educador I para compor sua própria narrativa. O Educador I havia utilizado, ainda na Sala de Recepção de Grupos, o exemplo de um controle remoto para explicar o tipo de produção industrial, em série, tão característica do contexto atual, mas diferente da que os alunos encontrariam no Museu, marcada por algumas “imperfeições”. Assim, Miguel, ao mesmo tempo que colocou parte da narrativa educativa produzida no Museu, reproduzindo a mesma abordagem do Educador I, descolou-se em outros momentos, compondo uma intriga marcada também por sua própria visão de mundo, sua pré-figuração. O mundo do aluno encontrou-se, então, com

o mundo da intriga do MAO. O contato com a narrativa do Museu permitiu ao aluno refazer suas próprias concepções, num círculo vivo e incessante.

Uma das alunas revelou que o espaço reservado para os ofícios da costura foi justamente o que ela mais gostou, visto que ela tem costureiras na própria família:

Entrevistador	Olha, a gente falou de alguns objetos, eu queria saber, assim... que vocês desenvolvessem mais esta questão sobre de que época eram os objetos? Era da época da avó de vocês? São de hoje.
Emma	Um objeto lá me fez lembrar, porque, tipo assim, lá na parte do tear. Quando eu estava conversando com minha avó... que eu estava lá em Betim, quando eu ganhei meu tearzinho, meu negócio de costurar//
Entrevistador	Ah, você tem um tearzinho também. Que legal!
Emma	Tenho. Só que até hoje eu não mexi. Ganhei em 2006 e nem abri ainda. Não sei mexer. Aí, ela estava falando que na época dela os negócios era grandão, de madeira, e quando eu cheguei lá eu pude ver o negócio. Ainda bem que depois eu pude ver a parte de costura. E a maior parte da minha família é costureira. A amiga da minha mãe é costureira. Minha mãe é costureira. A Márcia é costureira, minha tia. A maior parte é costureira. Aí me fez lembrar aquela parte da... deles costurando. E que mais relacionou com minha mãe, que ela costura, mais ou menos, foi a parte do antigo. Que (?). E eu queria também perceber... que eles usam aquela parte lá mais fica perfeito que nem é feito na máquina. A única diferença é que faz mais rápido na máquina.

No caso da aluna Emma, a mãe e a tia são ou foram costureiras, com isso ela de algum modo se reconheceu naquele ambiente. O meio sociocultural em qual está inserida contribuiu para que ela se interessasse pelo tema. O conjunto de experiências funciona como uma importante chave de leitura da narrativa do Museu. Nesse sentido, ela elaborou uma interessante reflexão temporal em seu comentário. O tear pode até ser um equipamento antigo, mas isto não significa que ele não exista mais. Emma registrou, inclusive, que tem seu próprio tearzinho, desde 2006, mas ainda não mexeu nele. Os objetos do museu, portanto, não estão congelados no passado. E o fazer manual também

não. Ainda é possível trabalhar artesanalmente na produção têxtil. Ainda é possível trabalhar com máquinas que já funcionavam antes mesmo da Revolução Industrial. E, segundo a aluna, o produto do trabalho fica perfeito, a única coisa que difere é o tempo de produção, muito mais rápido quando se utilizam máquinas modernas. Na percepção da estudante, o tempo dos objetos do museu não pode ser representado de forma linear, visto que objetos de diferentes temporalidades podem conviver no mesmo espaço-temporal. Além disso, ela não reproduz a ideia de que os objetos mais modernos são obrigatoriamente superiores, tanto que o resultado do trabalho é o mesmo. Desse modo, ela rompe com o discurso do progresso, que reproduz a história apenas em termos de evolução. As máquinas modernas não substituíram plenamente os antigos objetos de produção, tampouco extinguíram o antigo modo de fazer.

Nota-se, no caso da aluna Emma, em que medida o diálogo de gerações, experienciado no ambiente familiar, contribuiu para a construção de uma reflexão sobre o tempo. Emma não apresentou uma compreensão linear da história do trabalho no Brasil, pois ela possui uma pré-compreensão do mundo que admite a convivência na mesma temporalidade de diferentes formas de produção. Com isso, ela pode tecer uma narrativa costurando várias dimensões temporais, refigurando, assim, o discurso educativo do MAO. A fase de pré-figuração de Emma foi formatada num lugar onde a narrativa de família é valorizada, funcionando assim como suporte de transmissão da memória. A memória transmitida compõe a rede de referências de que a aluna dispõe para pensar os tempos, ler o mundo e atuar no presente.

As alunas Nora e Maria também fizeram referência ao tear na entrevista, articulando diferentes percepções do tempo do objeto. Ao serem questionadas sobre como havia sido a experiência no MAO, elas revelaram aspectos interessantes da visita educativa, sobretudo no que diz respeito à reflexão sobre o tempo.

Nora	Porque também a gente não sabia muita coisa assim, tipo, sobre os tropeiros, sobre as armas que eles usavam, sobre as balanças, o tear... eu nem sabia que existia tear aquela época.
Maria	Eu sabia, só que eu não sabia que chamava tear. Eu já tinha visto um monte de vezes.
Nora	Eu pensei que era, assim, eles pegavam gravetinhos e começavam a costurar.
Maria	Ah, não, não exagera não, Nora.

A aluna Nora comenta a visita ao museu, avaliando em que medida suas expectativas foram supridas. Os cenários encontrados permitiram-na entrar em um universo novo, ainda que “antigo”. Viu artefatos que reportaram à vida dos tropeiros, encontrou balanças e armas de séculos passados. Além disso, conheceu o tear. Ela não esperava depara-se ali com aquele objeto, que lha pareceu um tanto quanto sofisticado. No tempo do museu, as pessoas talvez utilizassem gravetinhos para costurar, pensou. A aluna Maria zombou carinhosamente da perspectiva temporal da colega, afirmando, sorridentemente, que ela estava a exagerar. Mas o que esta noção de tempo revelada por Maria nos informa? Existia por parte da aluna uma previsão de que o Museu de Artes e Ofícios apresentasse objetos mais antigos. Ela talvez já soubesse que o acervo fazia referência ao mundo pré-industrial, mas como situar este conceito temporalmente? De quais referências a aluna dispunha?

Santo Agostinho produz uma instigante reflexão sobre a medida do tempo. O autor não confiava no movimento dos astros como suporte único para a elaboração de noções de duração. Então, ele vai buscar uma referência para medir o tempo¹² nos exemplos sobre o som que está ressoando, o que acabou de ressoar e dos dois sons que ressoam um depois do outro. A recitação de cor de um verso – o *Deus creator omnium* – é o recurso de Agostinho para refletir sobre a construção de noções de extensão temporal. Ao declamar, Agostinho sente a diferença entre as quatro sílabas breves e as quatro sílabas longas que compõem o verso. Portanto, a alternância entre breves e longas introduz um efeito de comparação. Na verdade, as breves e as longas só o são por comparação. Mas o autor não fala da sílaba em si mesma. A medida realiza-se com os vestígios na memória e os sinais na expectativa deixados pela experiência com as sílabas.

Trazendo a questão de Agostinho para a nossa pesquisa, podemos pensar que as alunas articulam seus próprios vestígios na memória e sinais na expectativa como meio de elaborar medidas de tempo. A visita ao museu introduz, portanto, uma nova referência, que elas passam a comparar com as anteriores. Diferentemente de Emma, elas não recorrem ao ambiente familiar como recurso para pensar os objetos no Museu. As ferramentas de leitura de que dispõem para compreender a exposição do MAO podem ter sido desenvolvidas na própria escola.

¹² Os exemplos são descritos por Ricoeur no livro 1 de *Tempo e narrativa*, páginas 32 a 40.

É comum que alunos de onze e doze anos estudem as formas de vida humana no paleolítico e no neolítico. Talvez por isso a aluna tenha feito referência aos gravetinhos, pois é uma imagem que ela tem do passado. De um passado engastado no tempo que ela não consegue muito bem mensurar. Às vezes elas ainda não construíram uma dimensão muito elaborada da extensão temporal que estes conceitos sugerem. Assim, ao analisar o acervo do MAO, elas passam a dispor de novas representações temporais. A ideia de “pré-industrial”, antes um conceito mais ou menos vazio, é preenchido com imagens de objetos. Nesse sentido, não os objetos em si, mas as imagens deles, que ficam guardadas como vestígios de memória, é que fornecem aos alunos parâmetros para pensar a distensão temporal.

Os museus, por isso, são bons para ensinar história, visto que são bons para construir noções de tempo. Os museus encapsulam o tempo, dando a ele uma roupagem narrativa, poética. O contato com as narrativas temporais do museu produzem reflexões sobre o tempo, que acabam por refigurar as noções do público visitante. Assim, se a aluna pensava que o trabalho de costura era realizado com gravetos, outra cultura de produção lhe é apresentada, com máquinas utilizadas num tempo anterior ao nosso e posterior ao dos homens da dita “pré-história”. Os objetos e cenários do museu ajudam a pensar os intervalos temporais, as distâncias temporais, enfim, o tempo.

O tear chamou a atenção do aluno Nino, que, ao examinar as fotografias dos cenários e objetos do Museu, quis elaborar uma comparação entre diferentes temporalidades a partir da análise da imagem desse objeto.

Nino	Posso fazer uma comparação?
Entrevistador	Pode, da forma que você quiser.
Nino	A minha comparação dessa fotografia é de como eles faziam o tecido para fazer a roupa. É, hoje em dia é as máquinas elétricas e tal, é mais simples. Aquelas máquinas, vamos dizer, aqueles monstros, que fazem milhões e milhões de panos por hora.
Entrevistador	E em que época que não era assim? Em que época que era essa máquina antiga?
Nino	Ah, no século XIX, por aí...
Entrevistador	Quem vivia nessa época? Sua mãe, sua avó?
Nino	É, minha mãe nasceu, meu pai nasceu no século dezoito... dezoito? Não, no século XX. Nossa, estou confundindo tudo. Mas minha avó é do século XIX. Ela... minha avó e meu bisavô. Minha avó, ela era tecelona, eu não sei falar, é isso?

Entrevistador	Tecelã.
Nino	Tecelã. Hoje ela é costureira. Ela falou que era muito diferente, ela sofria muito mais, porque ela tinha que fazer muito mais força antigamente. Esforçar muito mais. E meu bisavô, ele era o que vendia o pano. Que minha avó fazia, entendeu? A filha fazia o pano para o pai vender.

Antes de analisar a perspectiva temporal tecida no comentário acima, precisamos retificar uma intervenção do entrevistador, como modo de dar ao aluno o crédito que lhe é devido pela escolha correta de suas palavras. Em dúvida sobre o feminino de tecelão, Nino voltou-se ao entrevistador, como quem pedisse uma ajuda com a flexão correta de uma palavra que não lhe havia soado bem. O entrevistador, desconfiado da não existência daquela palavra, sugeriu outra, que lhe pareceu mais apropriada. Assim, no lugar de tecelona, ele indicou tecelã. Em consulta posterior, o entrevistador encontrou que o substantivo em questão pode ser classificado entre os “que podem oferecer dúvida quanto ao gênero”. Então, segundo Pereira da Silva, as duas formas são admitidas. Portanto, a escolha do aluno estava absolutamente consoante com as normas da língua portuguesa.¹³

A leitura que Nino empreende a partir de uma fotografia do tear apresenta uma meditação sobre as mudanças no processo de produção. De um lado, o jeito antigo de produzir os tecidos. De outro, “aqueles monstros, que fazem milhões e milhões de panos por hora”. A imagem que ele utiliza para designar as máquinas modernas chama a atenção, desencadeando uma reflexão sobre o processo de revolução industrial.

O historiador Eric Hobsbawm admite que a *revolução industrial* não foi/é um episódio com um princípio e um fim. Apesar disso, ele aponta a década de 1780 como um momento de “partida”. As transformações ocorridas nessa época provocaram alterações significativas no sistema produtivo, rompendo as barreiras que impunham limites à produção. As sociedades humanas, daí em diante, “tornaram-se capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços” (HOBSBAWM, 2002, p. 50). O processo revolucionário que despontou na Inglaterra no último quartel do século XVIII e expandiu-se pelo continente europeu ao

¹³ PEREIRA DA SILVA, José. In: http://www.filologia.org.br/pub_outras/sliit01/sliit01_09-28.html, consultado no dia 19/03/2012.

longo do século XIX ainda não cessou. Sua marcha continua, atingindo em ritmos diferentes todos os países do globo. Mas, ainda no século XIX, a literatura já dava mostras de que as mudanças eram irreversíveis. Em *Os trabalhadores do mar*, publicado em 1866, Victor Hugo dá pistas de como os avanços tecnológicos impulsionados pela revolução eram assimilados pela a população:

Algumas vezes, à noite, após o pôr do sol, no momento em que a noite se mistura com o mar, à hora em que o crepúsculo dá uma espécie de terror às vagas, via-se entrar na barra de Saint-Sampson, ao tumulto sinistro das ondas, uma coisa monstruosa que silvava e cuspia, que roncava como uma besta e fumegava como um vulcão, uma espécie de hidra babando espuma e arrastando um nevoeiro, atirando-se sobre a cidade com um horrível movimento de barbatanas e uma goela donde as chamas irrompiam.

Era uma prodigiosa novidade o aparecimento de um navio a vapor nas águas da Mancha em 1822... Toda a costa normanda esteve por muito tempo assombrada. Hoje dez ou doze vapores cruzam-se em sentido inverso no horizonte do mar, sem atrair os olhos de ninguém. Quando muito, algum observador distingue, pela cor da fumaça, se o carvão que consome o navio é de Gales ou de Newcastle (HUGO, 2003, p. 59).

O primeiro trecho mostra uma descrição de um navio a vapor como sendo uma coisa monstruosa, assustadora. A máquina assustava pelo tamanho, pela velocidade, pelo barulho, pela fumaça. Já o segundo excerto sugere que o estranhamento em relação àquela “coisa monstruosa que silvava e cuspia” não durou mais do que alguns anos. Logo o navio a vapor se estabeleceu, substituindo gradativamente as embarcações a vela, sobretudo no transporte de mercadorias. Assim, a revolução industrial, que começou na indústria têxtil, logo se espalhou por outros setores. Não de forma imediata, mas em um período relativamente curto, algumas regiões viram surgir sistemas fabris mecanizados que produziam em grandes quantidades e a um custo rapidamente decrescente.

Nino, em sua visita ao MAO, assistiu a um vídeo que põe lado a lado dois modelos de produção em funcionamento. Um manual, artesanal, que segue o ritmo dos movimentos do corpo da tecelona. Outro mecânico, industrial, que atinge uma velocidade de produção muito além da capacidade humana. Com o recurso utilizado

pelo educador do MAO, o aluno não apenas assimilou referências para pensar os diferentes processos de produção, como demonstrou interesse em compará-los, evidenciando uma sólida apropriação do discurso trabalhado durante a atividade educativa.

Além disso, motivado pela pergunta do entrevistador, ele começou a trabalhar a ideia da distância temporal. Para tanto, ele se valeu de um raciocínio baseado nas próprias referências familiares. A princípio, ele confundiu os números, afirmando que os pais haviam nascido no século XVIII. Mas logo refez o comentário e cravou o século XX como sendo o de nascimento dos pais. Mas quanto dura um século? Uma criança de doze anos tem esta noção bem definida? Quando os professores de história falam de uma distância temporal de dois ou três séculos, as crianças compreendem? Mais uma vez precisamos recorrer aos escritos de Santo Agostinho. Para construir uma noção de distensão do tempo, precisamos de referências. Uma sílaba é longa em relação a outra que parece curta. Em nossas experiências vamos constituindo imagens na memória que nos servem de parâmetros para pensar a medida do tempo. O aluno trouxe à tona a percepção das diferenças de gerações na própria família, como recurso para imaginar a distensão temporal. Apenas estendeu um pouco além da conta, situando o nascimento da avó e do bisavô no século XIX.

O fato de ter uma avó tecelona despertou o interesse do aluno pelo tema. Assim, no lugar de falar do objeto somente pautado pelas discussões e observações realizadas durante a atividade educativa no Museu de Artes e Ofícios, Nino foi buscar no discurso da avó elementos para incrementar a reflexão. Os objetos do museu ganharam vida, pois a narrativa trouxe personagens concretos, pessoas com quem o aluno guarda uma relação afetiva. O aluno não apenas pôde visualizar o empenho da avó operando a antiga máquina, mas também uma faceta da produção artesanal. Era o próprio bisavô que vendia os tecidos produzidos. Com isso, ele juntou elementos para comparar dois tipos de produção: o domiciliar, artesanal, que mobiliza pessoas da mesma família; e o industrial, que se realiza com a utilização de verdadeiros monstros.

No fim da entrevista, Nino confessa: “eu adoro falar sobre meu avô”. As narrativas de família frequentam o imaginário do menino, que já com a câmera filmadora desligada pediu para contar sobre o dia em que o avô saiu para caçar uma onça. Existe ali um profícuo diálogo de gerações. O avô aparece como depositário de um conhecimento que o aluno valoriza. As histórias contadas em casa fornecem elementos que encorajam Nino a comparar dois modelos de produção. O aluno possui

uma pré-compreensão do regime de trabalho fundado numa ordem familiar, que se sustenta por laços de afeto e de parentesco. Ele frisa, por exemplo, que a avó produzia o tecido para o avô vender. Estas referências (*mimesis I*) são articuladas na leitura que ele faz dos recursos didáticos que compõem a intriga (*mimesis II*) educativa do MAO. O aluno, então, refigura as narrativas de história da sala de aula e do Museu, tomando o exemplo da própria família para pensar o universo do trabalho.

A experiência no Museu incitou reflexões temporais. Nesta análise sobre o mundo do trabalho, um aspecto chamou a atenção: há alunos que estabeleceram uma relação mais afetiva com os objetos, cenários e temas do MAO, recorrendo às narrativas familiares como aporte, ou como chave, para a leitura. Emma e Nino, por exemplo, revelaram que as conversas com as respectivas avós motivaram o interesse pelo cenário de Fios e Tecidos. De tal modo, eles puderam articular a dimensão privada da lembrança individual com a experiência coletiva que a permeia. As costureiras na família, a avó tecelona e o avô comerciante de tecidos despertaram lembranças que abriram diferentes espessuras de tempo. A imaginação, o desejo e o sensível foram disparados na visita ao Museu, a partir da relação entre as imagens do passado construídas pelas intrigas educativas e as memórias dos alunos. As memórias, nesses casos, possibilitaram a geração de sentido transmitido entre as gerações, engendrando um elo entre os eventos.

Os alunos que não fizeram referências às narrativas familiares também trabalharam suas concepções sobre o tempo. Eles recorreram a outros campos de experiência, entre os quais a escola, para interpretar as narrativas do Museu. Alguns acabaram reproduzindo uma visão linear e progressiva da história, como é o caso das alunas Maria e Nora, que, durante a entrevista, afirmaram que o trabalho da costureira “ficou muito mais fácil”, pois “hoje é só ligar a máquina e costurar”. Outros detectaram lacunas na intriga do museu, fazendo intervenções que expuseram algumas escolhas conceituais da narrativa do MAO. O aluno Miguel, por exemplo, no lugar de pensar apenas na evolução da técnica, levantou a questão da dignidade do trabalhador, ressaltando os problemas do processo que fez com que o homem perdesse para a máquina o papel de protagonista no sistema produtivo.

A experiência educativa gerou novas compreensões temporais, à medida que o mundo pré-configurado dos alunos encontrou com a configuração da intriga do Museu. Assim, no exercício de reconfiguração (*mimesis III*) das narrativas educativas (*mimesis II*), os estudantes/leitores puderam produzir imagens de si próprios, num processo que

lhes permitiu uma maior inserção no contexto das relações sociais e históricas. No movimento espiralado do círculo hermenêutico, as narrativas e leituras experienciadas na visita educativa ao Museu permitiram aos alunos ressignificar não apenas suas concepções sobre o mundo do trabalho, mas principalmente suas noções de tempo.

5.2 – O trilho do progresso: é possível descarrilar?

Antigamente as rodas eram quadradas, mas foram sendo aperfeiçoadas até ficarem redondas.
(Aluna do Centro Pedagógico)

Verificamos, nas narrativas educativas do MAO, a prevalência de uma abordagem temporal marcada pelo ritmo do progresso. No livro *Futuro passado*, de Koselleck, fomos buscar uma contribuição para descortinar o processo histórico que universalizou o conceito de progresso, fazendo com que toda a história fosse concebida como um movimento de contínuo e crescente aperfeiçoamento.

Para desvelar o tempo histórico, Reinhart Koselleck articula duas categorias: *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa*. Com isso, ele pretende demonstrar que o tempo histórico não é uma palavra sem conteúdo, mas sim uma grandeza que se modifica com a história. E esta modificação pode ser deduzida da coordenação variável entre experiência e expectativa (KOSELLECK, 2006).

Por espaço de experiência, o autor considera

(...) o passado atual, aquele no qual os acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias. (KOSELLECK, 2006, p. 309 e 310).

Já sobre a expectativa, ele afirma que:

Também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem. (KOSELLECK, 2006, p. 310).

Em Koselleck, a história é o lugar das experiências vividas e das esperas de homens que agem e sofrem. É justamente na tensão entre experiência e expectativa que se produz o tempo histórico. Em cada presente, as dimensões temporais do passado e do futuro são postas em relação. Para compreender a perspectiva teórica do autor, podemos reduzir a escala para pensar nas experiências individuais. À medida que envelhece, uma pessoa modifica a relação que estabelece entre espera e experiência. Os mais jovens concebem as noções de passado e futuro de uma maneira diferente dos mais velhos. A forma como as pessoas dirigem suas ações políticas e sociais depende da maneira de como elas entrelaçam passado e futuro.

Valendo-se de suas categorias, Koselleck formula a tese de que na era moderna a diferença entre experiência e expectativa aumenta progressivamente. Em outras palavras, “só se pode conceber a modernidade como um tempo novo a partir do momento em que as expectativas passam a distanciar-se cada vez mais das experiências feitas até então” (KOSELLECK, 2006, p. 314).

Para sustentar sua tese, o autor discorre, de forma assumidamente simplificada, sobre o regime de tempo no contexto pré-moderno. Segundo ele, o mundo camponês, que há duzentos anos abrigava até 80% da população em muitas regiões da Europa, vivia em consonância com os ciclos da natureza. As más ou boas colheitas dependiam do clima. Desse modo, a vida cotidiana estava marcada pelo que era oferecido pela natureza. As habilidades que precisavam ser aprendidas eram transmitidas de geração para geração. Havia inovações técnicas, mas elas eram tão lentas que não promoviam uma ruptura na vida. As pessoas se adaptavam a elas sem que fosse necessário modificar o núcleo do repertório de experiências. Do mesmo modo, no mundo urbano dos artesãos, as regras corporativas existiam para que tudo continuasse como era. As restrições garantiam a manutenção do modo de fazer tradicional. Nessa perspectiva, o futuro estava atrelado ao passado. As expectativas eram plenamente sustentadas pelas experiências dos antepassados.

No entanto, Koselleck reconhece que esta transição quase exata entre as experiências passadas e as expectativas vindouras não pode ser aplicada em todas as camadas sociais.

No mundo da política, com sua crescente mobilização dos meios do poder, no movimento das Cruzadas, ou mais tarde na colonização ultramarina, para mencionarmos somente dois acontecimentos importantes, e ainda no mundo do espírito, em virtude da revolução copernicana e na esteira das invenções técnicas do começo da modernidade, é preciso supor uma diferença ampla e consciente entre a experiência transmitida e a nova expectativa que se manifesta. (KOSELLECK, 2006, p. 315).

Não se pode falar, portanto, de um tempo histórico único, pois os tempos são plurais, visto que as sociedades são plurais. Tampouco dizer de um tempo histórico homogêneo, pois as sociedades são heterogêneas. No entanto, podemos verificar algumas tendências na articulação das noções de passado e de futuro. As circunstâncias sociopolíticas do final do século XVIII, com destaque para a Revolução Francesa, acrescidas do progresso técnico-industrial, provocaram mudanças nas relações entre espera e expectativa. A história rompia com o panorama temporal que fazia com que o espaço de experiência se impusesse sobre o horizonte de espera. Era posto em xeque o pressuposto da continuidade da natureza humana, que era um dos fatores que sustentava a valorização da transmissão das experiências. Com isso, as expectativas de futuro se desvincularam de tudo o que as antigas experiências haviam sido capazes de oferecer. A ideia de progresso, de um progresso único e universal, estava sendo forjada.

O conceito de progresso dilatou a distância entre passado e futuro, a tal ponto que as experiências já não serviam de base para as novas expectativas. Os laços entre espaço de experiência e horizonte de expectativa foram cortados. A história passou a ser concebida dentro de um processo de contínuo e crescente aperfeiçoamento. Acumulava-se, é verdade, a experiência dos antigos, mas a marcha evolutiva do progresso compreendia futuro como uma porta aberta.

Consolidou-se a perspectiva de que a história se movia numa marcha gradual da barbárie para a civilização. “Um grupo, um país, uma classe social tinham consciência de estar à frente dos outros, ou então procuravam alcançar os outros ou ultrapassá-los” (KOSELLECK, 2006, P. 317). Aqueles que dispunham de uma superioridade técnica

olhavam os outros como que de cima para baixo. Os que se percebiam num grau superior de civilização, arvoravam-se no direito de dirigir os demais.

A análise de Koselleck expõe diferentes articulações entre passado e futuro. No mundo camponês e artesão, por exemplo, a mudança era lenta e não ameaçava o mundo tradicional. Viviam-se as experiências e as esperas dos mais velhos. Depois, sabia-se que se estava a viver em um tempo de transição, o qual ordena[va] de maneira temporalmente distinta a relação entre experiência e expectativa. Os fins passaram a ser estabelecidos de geração em geração. Em outras palavras, “o horizonte de expectativa passa a incluir um coeficiente de mudança que se desenvolve com o tempo” (KOSELLECK, 2006, 317). Já no mundo moderno, existe um distanciamento entre a experiência e a expectativa. As gerações vivem num espaço comum de experiência, mas este se fragmenta em múltiplas perspectivas. Com isso, o fio da transmissibilidade é cortado.

Em Koselleck, portanto, encontramos uma interessante chave de análise das concepções de tempo das narrativas educativas do Museu de Artes e Ofícios. O Museu, em virtude de sua própria temática, é extremamente rico para refletir sobre como que cada presente articula de modo diferente as noções de passado e de futuro. O autor de *Futuro Passado* desvela um aspecto essencial para que pensemos a respeito das noções de tempo no mundo moderno: o conceito de progresso só foi criado no final do século XVIII. Não seria, então, o MAO, com seu acervo sobre a cultura dos ofícios, um espaço privilegiado para trabalhar as diferentes concepções de tempo? Um lugar para pensar o tempo do artesão? Um espaço para romper com a ideia linear de progresso? Um espaço para produzir reflexões sobre a coexistência de diferentes temporalidades em cada tempo?

Como será que estas questões são encaminhadas nas intrigas educativas? No agenciamento dos fatos, os educadores descortinam os tempos que coexistem no pano de fundo de uma história linear ou apenas reproduzem as narrativas do progresso? Quais concepções de tempo prevaleceram entre os alunos? Para apreciar estas questões, precisamos entrar novamente no círculo hermenêutico de Ricoeur. O exercício, portanto, volta a ser o de retrazar a configuração da intriga (*mimesis II*), por parte dos educadores do Museu. E depois o de analisar o trabalho dos alunos de refiguração (*mimesis III*).

Tomemos, então, o tema dos transportes para desenvolver a análise. É um tópico recorrente nas visitas educativas, pois o Museu de Artes e Ofícios foi instalado

justamente no prédio da antiga estação de trem. Por esse motivo, ainda na sala de recepção, o Educador I busca entrelaçar a história do Museu, com a história da cidade e com a história do transporte.

Num primeiro momento, o educador afirma que apenas se chegava a Belo Horizonte de trem, visto que não existia nem carro, muito menos avião. Depois, a fim de explicar as reformas pelas quais passou a Estação, ele informou que o aumento da demanda pelo transporte ferroviário forçou as mudanças na estrutura do prédio.

A gente tinha um prédio um pouquinho diferente, (...), que era a Estação de trem, que recebia as pessoas, não é? Só que pensa: muita gente chegando, um tanto de coisa acontecendo, esse prédio começou a ficar pequeno demais. Então, o que aconteceu? Construíram dois prédios para poder receber. (Educador I).

Antes de tudo, o trecho permite-nos uma reflexão sobre o ritmo da narrativa histórica no museu. O educador economizou nas palavras – provavelmente por causa da duração da visita – para explicar o crescimento da cidade de Belo Horizonte. Ele disse que, cada vez mais, pessoas chegavam à cidade e que muita coisa estava acontecendo. No entanto, não disse os motivos que impulsionaram a demanda pelo transporte ferroviário, tampouco deu maiores informações sobre estas tantas coisas que estavam acontecendo. Precisamos ter em vista que qualquer narrativa de história é relativamente rápida, pois é impossível tratar da multiplicidade de acontecimentos e de personagens que compõem cada contexto. Com isso, os ouvintes sempre são convidados a trabalhar, buscando preencher as lacunas deixadas.

Depois de afirmar que o aumento da demanda pelo transporte ferroviário teve como consequência a ampliação da Estação, temos uma reviravolta na intriga. O Educador I, de repente, começa a tratar do abandono dos prédios.

Então, gente, Belo Horizonte mudou muito rápido. E estes prédios que eram só para receber quem andava de trem, de repente não eram tão mais necessários. Por isso que acabou que depois de tanto tempo mais vazios, com menos coisa acontecendo, decidiram colocar um museu aqui (Educador I).

Desta vez, o educador informa-nos que a cidade mudou, sem entrar tanto em detalhes sobre essas transformações. Já sabíamos que a demanda pelo transporte

ferroviário havia impulsionado a ampliação da Estação. Somos, então, avisados que a diminuição da demanda fez com que a Estação ficasse subutilizada. Por que o trem subitamente não era tão mais necessário? O Educador I deixa-nos algumas pistas deste processo, enquanto mostra para os alunos fotos da cidade de Belo Horizonte:

Educador I	Vocês podem reparar, gente, tem muita gente passando? Não tem, né, pouca gente! Quase não tem carro. Isso tudo é só a praça, nem tem rua aqui, nesse pedacinho, né? Olha como é que Belo Horizonte cresceu muito rápido, quer ver? Anos 60 (mostra foto).
Aluno (?)	Em vinte anos.
Educador I	Em vinte anos, né? Dá p'ra notar uma diferença bem grande. Olha a altura dos prédios, né? A quantidade de gente na rua. Olha o carro do ano, que bacana!
Aluno (?)	“Fusquinha”
Educador I	O carro do ano, o carro que todo mundo queria ter, né? Bem legal...
Aluno (?)	Olha os ônibus...
Educador I	Os ônibus. Tinha bonde, né? Na foto anterior ali que eu não mostrei tinha bonde, vocês podem perceber. Aqui o bonde, que andava aqui perto, tinha um ponto de bonde aqui na frente. Tinha na Praça Sete também uma Estação de Bonde, né? (...).

O Educador I lança mão de uma linha do tempo, ou de uma sequência temporal linear, para explicar as transformações na cidade que levaram à instalação do Museu. A narrativa, portanto, segue uma ordem cronológica. Os alunos podem ver fotos da Praça da Estação em vários períodos. A representação do tempo nessa abordagem, tal como o trem, parece andar sobre trilhos. A história caminha do mais atrasado para o mais moderno, se bem que o prédio que abriga o Museu foi do auge à decadência para depois ser reformado, recuperando a antiga pompa. Nesse sentido, podíamos até imaginar uma apropriação espiral do tempo, a partir de uma reflexão sobre um espaço que é reinventado, numa relação entre o novo e o antigo que não poderia ser pensada em termos de evolução. Porém, o fato de a Estação ter sido abandonada, segundo podemos depreender do discurso do Educador I, está diretamente ligado a um importante acontecimento: o trem tornou-se obsoleto, sendo substituído por veículos tecnologicamente superiores, os automóveis. Portanto, subentende-se da narrativa do

Educador I que as fases pelas quais passou o prédio da Estação estão relacionadas à história/evolução dos transportes. A política, esfera na qual se disputam interesses, projetos, encontra-se ausente na configuração do novo tempo histórico que se inaugura: o tempo do progresso vertiginoso. Há um abandono do espaço de experiência de muitos sujeitos que continuam vivos. A narrativa percorre uma linha sem “nós”, sem cruzamento com outras linhas que nas suas bifurcações poderiam apontar para outras direções.

Trem, bonde, carro e ônibus, avião: existe nessa disposição um contínuo aperfeiçoamento. Por mais que o bonde e o carro pudessem conviver nas ruas da cidade durante a década de 1960, estes, “por serem mais modernos”, forçaram o desaparecimento dos veículos elétricos. O “mais avançado” se sobrepôs sobre o atrasado. A narrativa segue, portanto, o fluxo do progresso. Desde pelo menos o impulso industrial de fins do século XVIII, estaríamos numa marcha inexorável rumo ao aperfeiçoamento. A ideia de progresso é única e universal, ainda que os avanços sejam setorizados. O tempo é estruturado numa sequência causal entre passado, presente e futuro. A composição da intriga (*mimesis II*), na primeira etapa da visita (ou seja, na Sala de Recepção), desenha uma temporalidade linear e progressiva, desvinculada dos laços sociais, culturais e políticos que caracterizam as experiências temporais em suas diversidades.

Assim, na primeira fase da visita, prevaleceu uma narrativa do progresso. Os alunos, então, deixaram a Sala de Recepção e, acompanhados pelo Educador II, dirigiram-se ao corredor dos “Ofícios dos transportes”. Lá eles observaram os cenários e participaram de reflexões sobre a vida e o trabalho dos tropeiros. Manteve-se, portanto, o eixo temático, visto que se continuou a tratar da história dos transportes. Mas será que a ideia do progresso seguiu marcando o tempo da narrativa? Vejamos como se desenrola o agenciamento dos fatos nesta segunda etapa da visita ao MAO. Começemos com a apresentação do espaço, que já revela importantes indícios da perspectiva temporal que estrutura a narrativa.

Educador II	(...). Por falar em grupo de ofícios, vou falar como que o museu se organiza também. Aqui eu vou mostrar pra vocês que o ofício das tropas e dos tropeiros, eles estão aqui no A1. A1 é o “Ofícios dos Transportes”. Então, a gente vai começar nossa visita, falando – eu gosto muito de começar por aqui, inclusive – falando
-------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	um pouco do transporte. Por que que eu gosto de começar por aqui? Porque esses meios de transportes eles estão ligados, querendo ou não, com a história da Estação. A história da Estação de Trem... ela passa um pouquinho sobre a história dos meios de transporte, né, que foram evoluindo.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O Educador II inicia seu trabalho esclarecendo alguns aspectos relativos à organização dos objetos no Museu. Depois, anuncia a relação entre a história da Estação de Trem e a história dos transportes. O fio da trama não parece ter sido cortado. Ele alinhava a abordagem do Educador I e a do Educador II, ambas costuradas pelos mesmos temas: história dos transportes e história do Museu. Mas a continuidade não parece existir apenas na proposta temática, existem fortes indícios de que se manterá a mesma estrutura temporal. A relação entre os tropeiros e a Estação de Trem reside no fato de que os meios de transporte “foram evoluindo”. Delineia-se, mais uma vez, uma concepção linear e progressiva do tempo, na qual os tropeiros representam a etapa inicial da evolução. Continuemos a análise da composição da intriga para ver se a marcha do progresso se mantém.

As referências temporais vieram logo no começo da explicação, quando o educador tratava de explicar quem eram os tropeiros: “O tropeiro era quem trabalhava com esses animais, fazendo o quê? Fazendo o transporte das coisas. Os tropeiros, gente, eles surgem no Brasil, lá no final do século XVI, início do século XVII” (Educador II). O verbo no passado, “o tropeiro *era*”, trouxe uma informação que não podemos negligenciar: os tropeiros não existem mais, não pertencem ao mundo de hoje, seja qual seja a extensão temporal deste hoje. Além de saber que eles não existem mais, somos também informados de que a atividade começou entre os séculos XVI e XVII. Portanto, há informações sobre o início e sobre o fim da atividade no Brasil. Se o início é mais ou menos delimitado, o fim é sutil, impreciso.

Dá forma como foi colocado, o educador está a sugerir que os tropeiros não fazem parte da contemporaneidade. O lugar temporal deles é o passado. No mundo acelerado de hoje, não haveria mais espaço para um transporte de mercadorias tão moroso, tão antigo. Seguindo esta linha de raciocínio, ele convoca os alunos a pensar sobre o tempo.

O Educador II, entretanto, está apenas iniciando sua narrativa histórica, que vai ganhando novos contornos temporais no decorrer da visita. Logo ele acrescenta um importante dado: o auge dos tropeiros se deu no século XVIII. Desse modo, o tempo vai ganhando forma na intriga: a história dos tropeiros tem começo, meio e fim.

Atendendo, então, a demanda da professora, o Educador II assume a tarefa de realizar uma abordagem educativa voltada para a reflexão sobre as temporalidades. Com isso, ele convida os alunos a pensar sobre as profissões do mundo contemporâneo que estejam relacionadas com o ofício dos tropeiros.

Educador II	Nino, eu ia perguntar pra vocês, já que a professora falou que vocês estão vendo as coisas de tempo, tempos diferentes, né, eu ia perguntar pra vocês se hoje em dia, no mundo contemporâneo que a gente está hoje, se a gente tem ofícios que são parecidos com o tropeiro.
Nino	Tem, o caminhoneiro.
Educador II	Tem o caminhoneiro. O caminhoneiro é uma peça chave aqui pra gente poder comparar isso, né. O caminhoneiro... ele cruza o país todo, né, fazendo o que? O transporte de mercadorias. Ele leva também cultura de um lugar para o outro, o caminhoneiro ele anda o país inteiro, então, às vezes, ele leva uma palavra diferente pra um lado...

O educador traça um fio entre a história dos tropeiros e a história dos caminhoneiros. Sobre os tropeiros, ele já havia dito aos alunos que, além de mercadorias, eles transportavam “mensagens, correspondências, jornais, fofocas”. Enfim, “levavam cultura também de um lugar para o outro”. Os caminhoneiros exerceriam atualmente o mesmo papel, qual seja, o de integrar o país fazendo circular costumes, palavras, comidas. Nesse sentido, o Museu, segundo admite o próprio Educador II, é um espaço que nos possibilita fazer comparações entre diferentes tempos históricos. Vejamos como são estas comparações.

Educador II	(...) O caminhoneiro ele se protege de maneira, vamos dizer assim, pessoal igual o tropeiro, com roupas, armas?
Alunos	“Não”.
Nora	É bermudinha simples, chinelo...

Educador II	Bermuda, um chinelo... por quê? O caminhão já oferece segurança pra eles... segurança, as estradas são monitoradas por placas. Aqui, não. Os tropeiros tinham que se proteger de várias maneiras, usando os mapas, então...
Nino	Como que eles se protegiam de bandidos, animais?
Educador II	Usando armamentos. Eles carregavam várias armas com eles pra poder defender suas mercadorias, defender sua própria vida. Porque na época que os tropeiros andavam por aí, a gente tinha quilombos de ex-escravos que talvez não fossem tão amigáveis assim, aldeias indígenas, assaltantes, as trilhas, essas estradas, elas não tinham policiamento. Tinha alguns pontos de fiscalização, mas não tinha policiamento no meio da estrada. Hoje em dia, o caminhoneiro, ele não necessita tanto dessa proteção. Mas, tem coisas muito parecidas, porque o tropeiro, aqui no caso, ele vai usar uma proteção bem diferente, é um oratório, pra se proteger de maneira espiritual. Eles acreditavam muito em lendas, maus espíritos, eram muito religiosos... Então, carregavam um oratório, que era um mini altazinho, pra trazer proteção pra essa viagem. Hoje em dia, o caminhoneiro ele utiliza esta proteção espiritual?
Alunos	“Não!”
Educador II	Utiliza.
Nora	Só põe umas santinhas lá no retrovisor...
Isabel	Nossa Senhora...
Educador II	A gente vai ver essas proteções ali na frente. Então, São Cristovão que é o padroeiro dos caminhoneiros, dos viajantes, geralmente sempre tem um santinho ali. Então, reparem principalmente, gente, nas frases de caminhão, atrás, a maioria delas são de cunho religioso. Pedindo o que?// Exatamente, pedindo essa proteção. Então, a gente consegue perceber que algumas práticas, elas são um pouco parecidas.//

O excerto apresenta um esforço de comparação entre o ofício dos tropeiros e o dos caminhoneiros. Discorrendo sobre o tema da proteção, o educador expõe aspectos que, num primeiro momento, marcam as diferenças entre um e outro. Os tropeiros, por exemplo, utilizavam roupas e armas, pois estavam sempre sob risco. Precisavam proteger-se contra indígenas, quilombolas, entre outros perigos. Enquanto os

caminhoneiros costumam trabalhar de bermuda e chinelo, sem se preocupar tanto com esse tipo de ameaça. Entretanto, há também pontos em comum entre os dois: ambos apoiam-se em proteções espirituais. Os tropeiros eram muito religiosos, acreditavam em lendas e maus espíritos. Os caminhoneiros são devotos de São Cristovão e carregam mensagens religiosas na traseira de seus caminhões. Portanto, tanto há pontos que aproximam, quanto há pontos que afastam tropeiros e caminhoneiros. Os pontos em comum possibilitam estabelecer uma relação de continuidade entre eles. Já os traços diferentes referem-se às transformações no tempo: a modernização. Se o tempo dos tropeiros era marcado pela insegurança, os caminhoneiros desfrutavam de maior tranquilidade. Além disso, dá-se a entender que os tropeiros eram mais inocentes em seus cultos, por causa de suas crenças em lendas. O discurso sugere que o caminhoneiro é um aperfeiçoamento do tropeiro. Eles estão dispostos numa mesma linha cronológica, a linha do progresso.

Poderíamos examinar agora as interpretações dos alunos (*mimesis III*), como modo de verificar as concepções de tempo produzidas, para saber se a ideia de progresso prevaleceu. Entretanto, antes de fazer um cruzamento de narrativas, buscando analisar as interpretações que os estudantes construíram sobre o tema, vamos buscar na transcrição da visita uma intervenção da professora Araci que incrementou a reflexão. Em meio aos comentários do Educador II sobre os objetos do cenário dos “Ofícios do transporte”, ela declarou: “meu avô paterno era tropeiro!”. Era o que faltava para trazer para perto dos alunos um tipo de experiência que parecia afastada no tempo e no espaço. Momentos depois de a professora anunciar que tinha um ascendente tropeiro, o educador, percebendo a força educativa que um relato tão próximo poderia conter, tratou de convocar os alunos: “Oh, a gente tem um exemplo aqui.” As atenções então se voltaram para a professora, que começou a narrar uma história de família:

Araci	Nasceu em 1902, aí ele transportava café lá de Virginópolis para a cidade de Governador Valadares, que vocês conhecem mais.
Aluno (?)	Eu já fui lá.
Araci	Então ele gastava dias para ir, e, às vezes, a gente, mais tarde, quando ele já estava mais velhinho, a gente//
Nino	Ele morreu de quê?
Araci	ia para Valadares, então ele ia contando por qual caminho ele passava.
Nora	A prima do meu vô mora em Governador Valadares.

Educador II	Ele ia contando as passagens: “ah, aqui eu passava assim...”.
Araci	É... “a gente passava por ali”, “passava por este rio, e quando chegava pegava uma canoa...”//
Miguel	Mas, ele era sozinho?
Araci	Não, era ele e um grupo assim, alguns outros ajudantes, assim.

Os adeptos da nova história cultural, na linha de Roger Chartier, teriam apreciado o deslocamento da narrativa do grupo social para o indivíduo, dado que este movimento revelou nuances da experiência vivida. A descrição da professora trouxe novas informações: 1902, Virginópolis, Governador Valadares. O exemplo do avô deu vida à história dos tropeiros, aguçando a curiosidade dos alunos. A aluna Nora entrou na conversa, recorrendo à própria experiência: “A prima do meu vô mora em Governador Valadares”. Nino e Miguel formularam questões, buscando preencher lacunas deixadas pela breve narrativa: “Ele morreu de quê?”; “Mas, ele era sozinho?”. Ambas as perguntas foram motivadas pela dimensão humana da personagem. O educador, então, passou, em parceria com a professora, a mover-se entre a história dos tropeiros e a “história do tropeiro”. A narrativa sobre as experiências do grupo motivaram questões que reivindicaram detalhes da vida do avô da professora. As histórias sobre o avô da professora incitaram a curiosidade sobre a cultura dos tropeiros.

Emma	Eles tinham lugares onde eles paravam ou eles paravam no meio da estrada?
Educador II	Geralmente, eles tinham alguns pontos de parada já certos, às vezes perto de umas cidades, às vezes uma fazenda muito grande, ainda mais conhecida.
Marcelo	Eles acrescentaram coisas no tropeiro por causa que também... (Interrompeu sua própria fala.)
Isabel	E como que eles ganhavam dinheiro, se eles ficavam (?)?
Educador II	Vendendo as mercadorias, às vezes os próprios animais. Às vezes, eles chegavam, por exemplo, transportavam lá do Rio Grande do Sul charque, que é a carne seca. Transportavam lá para o Rio de Janeiro, com aquele monte de animais. Chegando lá, para não voltar com aquela mula, com aquela carga toda vazia, com aquele monte de animais, às vezes

	ele vendia as mercadorias, vendia os animais e voltava do Rio de Janeiro.
Araci	Sabe qual que é uma expressão de um amigo do meu avô, é punha a tropa no bolso.
Educador II	Punha a tropa no bolso?
Araci	É, porque vendia os burros//
Educador II	Porque, por exemplo, imagina você cuidar de 30 animais, por exemplo//
Araci	e ficava com o dinheiro, né.
Educador II	Aí, chegava no lugar e comprava mais.
Araci	“Punha a tropa no bolso e voltei de avião”, isso um amigo do meu avô contando.

Na parceria educativa que se desenrolou no Museu, o Educador II e a professora compuseram juntos a história dos tropeiros. A referência ao comércio do charque, entre o Rio Grande do Sul e o Rio de Janeiro, serviu para responder uma dúvida da aluna Isabel: “como é que eles ganhavam dinheiro?”. Eles vendiam mercadorias, esclareceu o educador. E, às vezes, vendiam também os próprios animais, acrescentou. A professora, então, lembrou-se de uma expressão que confirmou a veracidade da afirmação do educador: “Punha a tropa no bolso”. Antes que os alunos pusessem dita prática em dúvida, alegando que não era sensato vender os próprios animais, visto que eles eram indispensáveis para o trabalho, os educadores trataram de formular uma explicação: “imagina você cuidar de 30 animais”. As viagens podiam durar meses, já havia informado o educador noutro momento. Cuidar de tantos animais durante tão longo tempo era na certa um prejuízo considerável. E se os tropeiros voltassem de avião, isto seguramente encurtaria a duração da viagem? Esta seria uma situação absolutamente impensável, talvez até um caso de anacronismo, a considerar a perspectiva temporal desenhada pelos educadores do Museu. No entanto, um exemplo da professora deu um laço no fio da narrativa, fazendo cruzar diferentes temporalidades. Ela recordou que o amigo de seu avô não só punha a tropa no bolso, como também voltava de suas viagens de avião (ou pelo menos voltou alguma vez). A sequência apresenta uma textura temporal interessante. O educador parece situar os tropeiros no século XVII, XVIII, quando muito XIX. Afinal, o Museu de Artes e Ofícios tem um acervo que remete ao mundo pré-industrial, pré-moderno. A professora estica a narrativa até o século XX, com a história do avô que nasceu em 1902 e do amigo dele que andava de avião, ambos tropeiros. O fio evolutivo da história é rompido: a atividade tropeira coexiste com outras

modalidades de transporte, com outras modalidades de comércio. O museu abriga várias temporalidades. Mas como será que os alunos interpretaram esta passagem? Quais reflexões temporais eles produziram? Busquemos nas narrativas dos alunos soluções “poéticas” para a questão do tempo. Começemos, então, com um trecho de um diálogo entre o entrevistador e o aluno Nino.

Entrevistador	E deixa eu te perguntar, então: o que mais te chamou a atenção, além disso, no Museu de Artes e Ofícios?
Nino	Os ofícios.
Entrevistador	Algum especificamente?
Nino	Como eram os ofícios antigamente. Como passou... como era antigamente e agora é hoje. Eu quero dar o exemplo dos tropeiros, não é.
Entrevistador	Então, pode falar.
Nino	Antigamente, eles iam a cavalo e tudo, gastavam anos, meses quase anos, não é? Tocando mula, esses negócios. Mas já o caminhoneiro hoje não, já é motorizado, já tem um conforto maior. É, já tem... não sofre mais essas doenças, não é. Já tem medicamento, porque antes era só para os ricos, não é, os medicamentos. As farmácias de antigamente, um boticário de antigamente, como se falava, não é, era só para os ricos e olha lá, não é?
Entrevistador	Mas tudo é bom para o caminhoneiro ou ele tem também dificuldades?
Nino	Também tem suas dificuldades. Se um caminhão quebra no caminho. Se ele fica em um lugar deserto pode ser assaltado. A proteção dele é um caminhão, a não ser que ele tenha uma arma, não é, mas a proteção dele é um caminhão//
Entrevistador	Ah, mas lá fala também da proteção do viajante, não é?
Nino	É muito espirituosa.
Entrevistador	Muito o quê?
Nino	É religiosa, espirituosa. É que nem aquele negócio que eles colocam nas traseiras dos caminhões.
Entrevistador	E a proteção do tropeiro?
Nino	Era a roupa, armamento e também o... eu esqueci o nome... o mini-altar lá.

Em grande parte, o aluno Nino acompanha a perspectiva temporal dos educadores do Museu. Ele manifesta a vontade de falar sobre os tropeiros, buscando refletir sobre como eram os ofícios antigamente e sobre como são hoje. Nessa proposta, ele sugere que os caminhoneiros seriam a evolução dos tropeiros. Ou seja, antes havia

os tropeiros, que andavam a cavalo, tocando mulas, de um lado para outro, agora há os caminhoneiros, que são motorizados e dispõem de um conforto muito maior. Os tropeiros gastavam meses em seus trajetos, enquanto as viagens em caminhões não duram mais do que alguns dias. Para incrementar seu discurso, Nino expôs tópicos que não foram trabalhados pelos educadores. Buscando construir uma ideia de que a vida dos tropeiros era mais difícil, ele fez referências às doenças que os afligiam. Àquela época as pessoas não tinham acesso aos remédios, visto que as farmácias eram apenas para os ricos. A narrativa de Nino (*mímesis III*, *mímesis I*), nesse sentido, extrapola a narrativa dos educadores (*mímesis II*). Ele traz uma questão social que não foi explorada no Museu. Os tropeiros pertenceriam a um estrato desprivilegiado da sociedade, por isso não podiam comprar remédios. No entanto, por mais que Nino preencha lacunas da intriga dos educadores com novos ingredientes, prevalece a mesma concepção temporal. O sentido predominante de sua abordagem é também o do progresso. Em outras palavras, a leitura (*mímesis III*), sobre o tema específico do transporte, preserva as mesmas características temporais da composição da intriga dos educadores (*mímesis III*). Nesse sentido, a narrativa do aluno mantém o movimento evolutivo da narrativa dos educadores. Nesta concepção de tempo, a experiência se distancia da expectativa. Apesar de que as gerações compartilham o mesmo espaço de experiência, este se pulveriza em múltiplas perspectivas. Rompe-se o fio da transmissibilidade.

Os tropeiros evoluíram-se em caminhoneiros. Há, portanto, uma continuidade. Mas as histórias de tropeiros já não interessam aos caminhoneiros. Eles nada aprendem com elas, pois elas não trazem conhecimentos efetivamente úteis. As mudanças rápidas cortaram o fio da narrativa. As informações sobre os caminhos, sobre os perigos, sobre as paragens já não interessariam aos motoristas de caminhões. As experiências não servem de base para as expectativas. O tempo segue uma linha que possui um único sentido: caminha-se para frente, em busca de um progresso que nunca se alcança.

Assim, do ponto de vista da concepção de tempo, a interpretação (*mímesis III*) de Nino segue a tendência dos Educadores I e II, que agenciaram uma intriga sobre os transportes (*mímesis II*) que se movimenta num fluxo evolutivo. Vejamos, então, a leitura de um segundo aluno, o Miguel:

Miguel	Eu escolhi esta (foto) aqui sobre os tropeiros. Que é sobre os tropeiros. Que eu achei bem interessante o jeito que eles faziam a viagem. Que era um jeito muito arriscado e não era um... não
--------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>havia estradas, coisas desse tipo. Eles mesmos precisavam fazer tudo do seu jeito. Comida, tudo lá na hora. Então, ele é como se fosse o caminhoneiro de antigamente. Eles faziam viagens só que não tinha trilha. Por causa que como a viagem podia durar oito meses, por aí, se tivesse uma trilha, o tempo dele passar lá o mato já ia crescer e tal. É muito arriscado por causa de animais, ladrões também. Era tudo em couro, por causa que era mais resistente, pra levar mercadoria. Então, eles andavam geralmente com mulas por causa que... ele não é um animal rápido, mas é um animal forte. Burro também. Mas ao contrário do que muitas pessoas falam, ele até que não é um animal burro, é um animal inteligente, porque na maioria da... na maior parte do caminho, eles não podem andar com o tropeiro em cima guiando eles. Aí por isso um segue o outro. Que já é uma parte de inteligência já. As roupas dos tropeiros também eram bem grossas, por causa do frio. O chapéu tinha a ponta esticada para a chuva não cair no olho. E é daí que surge o feijão tropeiro. Por causa que no meio das viagens, eles levavam farinha, não sei se é de milho ou de trigo, carne seca e grão de feijão seco. Aí eles não podiam levar muita coisa, eles levavam somente a panelinha pequenininha, e fazia a fogueira lá na hora. Aí eles colocavam tudo lá dentro e misturava. Aí formava tipo o feijão tropeiro. Que hoje a gente come, só que com mais coisas, é... linguiça, farofa ou couve, coisas a mais. Eles usavam também é... tipo um altar menor, que era de São Cristovão, se eu não me engano. Que era o padroeiro deles, que era de religiosidade de todos os tropeiros. Para abençoar eles.</p>
Entrevistador	Oferecer proteção?
Miguel	É.
Entrevistador	Legal. Nossa, você aprendeu muita coisa lá, hein? E mais alguma coisa sobre eles?
Miguel	Não, o que eu queria falar eu já falei mesmo.
Entrevistador	E os caminhoneiros, você falou dos caminhoneiros também, a vida dos caminhoneiros é mais tranquila?
Miguel	É. Por causa que eles tem um maior conforto, assim entre aspas, por causa que o caminhão já oferece maior segurança a ele. Já existem estradas por onde eles podem passar. E neles, dentro do caminhão próprio, tem banco que vira cama. Têm alguns fogões pequenininhos.
Entrevistador	Mas as estradas também são perigosas!
Miguel	É. Elas são perigosas, mas pelo menos elas não são aquelas com mato, que você tem que passar na frente. Já são mais... já é um caminho mais aberto.

Em primeiro lugar, não podemos deixar de ressaltar a riqueza de detalhes da intriga de Miguel. Ele reconta as histórias sobre os tropeiros. Nesse processo, há um reagenciamento dos fatos. O tempo, então, ganha forma, humaniza-se. A narrativa é reelaborada, recebendo novos contornos. O círculo hermenêutico dá um giro. O movimento espiral não permite que estejamos diante de uma repetição, mas sim de uma recriação. *Mimesis III* transforma-se em *mimesis I*. E a nova *mimesis I*, refeita pela interpretação da narrativa dos educadores do Museu, enseja uma nova *Mimesis II*. A experiência educativa detona um movimento incessante de recriação do mundo.

O relato de Miguel recupera características temporais próprias do período pré-industrial. O tempo dos tropeiros é lento. Uma viagem pode estender-se por oito meses. Com isso, as trilhas são apagadas pela vegetação. O perigo acompanha os tropeiros, que precisam se proteger não apenas do ataque de animais, mas também de ladrões. Para tanto, eles se valem de suas roupas de couro, de suas armas e de suas crenças. O feijão tropeiro nasce das próprias condições de alimentação das viagens. Os animais utilizados precisam ser fortes. Os chapéus protegem contra a chuva. Miguel guardou na memória todas estas imagens sobre o ofício dos tropeiros. Então, motivado por uma fotografia do cenário dos transportes, ele as reorganizou, dentro de uma estrutura narrativa.

Existe nesse esforço uma reflexão que explicita outras dimensões temporais. O aluno discorre sobre o ritmo da cultura dos ofícios, buscando desvelar uma memória esquecida, uma experiência perdida. Divaga-se sobre uma cultura que valorizava a manutenção da tradição. Elabora-se uma narrativa que nos permite sopesar o papel da técnica em uma sociedade marcada pelo signo do progresso. O exercício de composição de uma história dos tropeiros permite a Miguel articular experiências que permeiam a nossa vida e que resultam do entrecruzar de épocas diferentes. Nesse sentido, o exemplo do feijão tropeiro, “que hoje a gente come”, vem bem a calhar. A origem desta iguaria, tão típica de Minas, está ligada à atividade de tropeiragem. Tradições de diferentes temporalidades podem conviver num mesmo tempo.

No entanto, a perspectiva linear e teleológica da história não é abandonada. O próprio aluno afirma que o tropeiro “é como se fosse o caminhoneiro de antigamente”. Entre eles, há uma relação de contínuo aperfeiçoamento. De acordo com Miguel, a vida dos caminhoneiros é tranquila, o caminho deles é mais aberto. Há menos insegurança, há mais conforto. Além disso, não existe vínculo entre as expectativas futuras e as experiências do passado. Voltamos, com isso, ao tempo efêmero e vazio da

modernidade. Mais uma vez, estamos na esteira do progresso, que concebe o futuro como uma “estrada aberta”.

A intervenção da professora no Ofício dos Transportes não surtiu tanto efeito quanto esperávamos, no que diz respeito à reflexão sobre o tempo. Nas entrevistas com os alunos, não encontramos referências sobre a história do tropeiro que voltou de sua viagem de avião. Pensávamos que esta história poderia provocar nos estudantes novas percepções sobre o tempo, sensíveis à possibilidade de convivência numa mesma época de várias experiências temporais. Entretanto, o fio de uma abordagem linear do tempo não foi cortado pela força do exemplo do amigo do avô da professora. A trama evolutiva da história dos transportes mostrou-se mais forte, pois ancorada no pensamento social dominante. Desse modo, como pudemos identificar nas narrativas de Nino e Miguel, a tendência dos alunos foi a de reconfigurar intrigas estruturadas pela temporalidade do progresso. O diálogo entre as alunas Irene e Isabel confirma a perspectiva temporal que prevaleceu após a visita educativa ao Museu:

Irene	Eu acho que daqui pra frente vai ter muita coisa parecida com o tempo de hoje.
Isabel	O presente. O caminhoneiro, por exemplo//
Irene	O caminhoneiro, eu acho que vai modificar um pouco.
Isabel	O quê?
Irene	Eu acho que vai modificar, tipo, porque eles trabalham... têm que viajar muito. Eu acho que vai reduzir essa viagem, porque eles viajam//
Isabel	Hoje também a gente nem precisa mais de caminhão assim, por quê? Porque tem avião, tem trem, carro, muitos transportes, que a gente não precisa de caminhão. Mas//
Irene	Transporte que antigamente, assim, existia, só que existia pouco, mesmo.
Entrevistador	Tipo trem?
Irene	Isso.
Entrevistador	Trem existia pouco?
Irene	Não. Trem era muito. Só que hoje já, tipo, trem antigamente todo mundo usava porque era a chegada e a saída dos povos que iam viajar e chegar. Só que hoje já existe carro, ônibus, avião, ônibus rodoviário.
Isabel	Outros tipos de transportes mais evoluídos.
Irene	Só que aí muito pouca gente que depende do trem.

O trecho começa com uma reflexão sobre o futuro. As alunas discutem quais as conjeturas que a visita ao Museu possibilita. Elas pensam sobre o horizonte de expectativas. Inferem, então, que grande parte das coisas não sofrerá impactante

transformação. No entanto, Irene arrisca dizer que os caminhoneiros estão fadados à extinção. Talvez ela entenda que o destino dos caminhoneiros não será tão diferente do dos tropeiros, que sucumbiram com a modernização. Se o trem foi substituído por meios de transporte mais modernos, é bem possível que o mesmo ocorra com o caminhão, visto que “hoje já existe carro, ônibus, avião, ônibus rodoviários”, ou seja, “tipos de transportes mais evoluídos”. O diálogo representa a abordagem temporal que predominou nas leituras dos alunos. Portanto, a perspectiva mais evidente das narrativas (*mímesis II*) dos educadores I e II, de que a história se desenvolve numa marcha linear e progressiva, é recriada nas releituras dos alunos.

Assim, se imaginamos, num primeiro momento, que a experiência no Museu, pela própria característica do acervo, implicaria uma quebra na narrativa do progresso, isto não aconteceu. Pelo menos nas etapas iniciais da visita, quando se trabalhou direta ou transversalmente com a história do transporte, a marcha linear e evolutiva que ditou o ritmo das narrativas dos educadores encontrou eco nas interpretações dos alunos. Nesse sentido, as leituras dos alunos (*mímesis III*) mantiveram as características temporais das intrigas dos educadores (*mímesis II*).

Com isso, não se explorou tanto as experiências temporais em suas diversidades. Tampouco foram trazidos para a superfície os tempos subterrâneos que permanecem em constante conflito com a história dos vencedores. O fluxo evolutivo do capitalismo não foi contestado, mas sim reafirmado. Nesta abordagem, as relações de dominação acabam congeladas na eternidade do sempre igual. A marcha do progresso atropela tudo, inexoravelmente. Não há espaço para outros tempos, não há espaço para a história dos vencidos. Mas, precisamos lembrar, junto com Walter Benjamin, que o fato de as classes subalternas terem fracassado, não significa que elas estivessem equivocadas em suas reivindicações. Precisamos desacelerar. Precisamos, como educadores, lançar luz sobre os tempos soterrados, evidenciando as diversas experiências temporais que coexistem na modernidade.

5.3 – Bisa Bia, Bisa Bel: a trança de gente

Definimos, até agora, que a composição da intriga, a *mímesis II*, efetivou-se no Museu, durante a visita educativa. A intriga seria, portanto, o agenciamento dos fatos por parte dos educadores do MAO, ainda que o processo se realizasse com interferência direta dos outros sujeitos participantes desta experiência de ensino, a saber: a

professora, os alunos e, porque não incluí-lo, o pesquisador. No entanto, sabemos que o círculo hermenêutico é dinâmico, vivo. O encontro dos alunos com a narrativa do Museu, *mimesis III*, afeta a compreensão que os alunos têm do mundo, *mimesis I*, podendo ensejar novas narrativas, *mimesis II*. Com isso, poderíamos ter considerado as leituras dos alunos também como *mimesis II*, ou seja, configurações. Entretanto, nossa escolha foi pensá-las como refiguração, isto é, *mimesis III*. Em outras palavras, quisemos entender como que os alunos refiguraram as narrativas históricas compostas pelos educadores do Museu. Como se trata de um processo sempre em movimento, o que fizemos foi congelar uma etapa para estruturar a análise. Nossa estratégia se altera neste capítulo, pois daremos dois giros no círculo hermenêutico.

De certo modo, havíamos tomado as concepções de mundo dos alunos anteriores à visita ao Museu como a *mimesis I*, a pré-figuração. O agenciamento dos fatos na visita por parte dos educadores como a *mimesis II*, a configuração. E a relação entre as concepções de mundo dos alunos, pré-figuração, e a narrativa histórica do Museu, configuração, como a *mimesis III*, a refiguração. Porém, sabemos que a atividade educativa não se iniciou no Museu. Houve, por parte da professora, um cuidado para preparar os alunos para a visita, buscando potencializar a reflexão sobre o tempo na experiência do MAO. Vamos, então, analisar o trabalho da professora em sala de aula, com foco em uma de suas estratégias: a leitura do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado.

Dissemos “dois giros no círculo hermenêutico” porque aqui consideraremos as aulas que antecederam a visita como a *mimesis II*. A professora, portanto, agenciou fatos, compôs uma intriga, buscando instrumentalizar os alunos para a reflexão sobre as temporalidades no Museu. Para tanto, ela utilizou como suporte um livro de ficção. O livro aparece, portanto, como um recurso utilizado pela professora na composição de uma narrativa sobre o tempo. Com a leitura de *Bisa Bia, Bisa Bel*, os alunos refiguraram suas noções de tempo, o que desencadeou uma nova concepção de mundo. Na visita educativa ao Museu, eles tiveram contato com mais uma narrativa, modificando outra vez suas concepções sobre a temporalidade. O movimento é espiralado. Os alunos refazem suas concepções a partir do contato com cada narrativa histórica, num processo vivo de ensino.

Eles chegam à sala de aula com uma pré-figuração do mundo, *mimesis I*. O encontro do mundo dos alunos com o mundo da narrativa histórica da professora corresponde à relação entre *mimesis III*, a refiguração, e *mimesis II*, a configuração.

Assim, quando eles chegam ao museu, eles já vivenciaram, ainda na escola, uma experiência que transformou suas concepções de mundo e de tempo. Então, mais uma vez, o processo retoma o movimento.

Diante destas considerações sobre o círculo hermenêutico, podemos perguntar: de que maneira as leituras agenciadas pela professora afetaram a experiência dos alunos na visita educativa ao MAO, no que diz respeito às meditações sobre o tempo? Para responder esta questão, vamos, em primeiro lugar, através da reconstituição de alguns diálogos a partir das notas de campo, apresentar as estratégias utilizadas pela docente em sala de aula, nas atividades com o livro de ficção de Ana Maria Machado. O passo seguinte consiste em procurar referências sobre o trabalho com *Bisa Bia, Bisa Bel* nas manifestações dos alunos, registradas nas transcrições da visita ao Museu e das entrevistas. Com isso, conseguiremos avaliar até que ponto a preparação para a visita educativa ao MAO cumpriu a expectativa de incentivar reflexões sobre a temporalidade, rompendo com a perspectiva linear que encadeia o passado, o presente e o futuro. Assim, para cada turma, a professora reservou duas aulas de 1h40m para desenvolver exercícios de reflexão sobre o tempo, como meio de instrumentalizar conceitualmente os alunos para a visita. Na descrição das aulas, mesclaremos diálogos realizados em uma e outra turma.

Antes de tratar da dinâmica de leitura nas salas de aula, vamos apresentar algumas notas sobre o livro *Bisa Bia, Bisa Bel* e sobre a autora. Membro desde 2003, Ana Maria Machado ocupa atualmente a presidência da Academia Brasileira de Letras. O livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, publicado em 1981, rendeu à autora o Prêmio Crefisul. Ela levou a literatura infantojuvenil tão a sério que em 1980 foi uma das fundadoras da primeira livraria infantil do Brasil. Ao longo da carreira, foram mais de 20 livros publicados especialmente para as crianças e para os jovens.

A trama de *Bisa Bia, Bisa Bel* começa quando Isabel descobre uma foto de sua bisavó, a Bia. A menina, então, começa a carregar o retrato para todo lado, estabelecendo uma convivência íntima com a bisavó. Começa, assim, um inventivo diálogo de gerações. Bisa Bia passa a existir como uma voz dentro de Isabel, estabelecendo uma relação nem sempre harmônica. A fotografia funciona como elo entre presente e passado, colocando em contato duas pessoas que não chegaram a se conhecer. Logo, outra personagem aparece, a Beta, que seria a bisneta de Isabel. Beta ainda não existe, ela representa o futuro, mesmo assim participa do diálogo, colocando as opiniões de um tempo que só existe como expectativa. Portanto, dentro de Isabel

existe uma trança de tempo, uma trança de gente. Assim, internamente, na consciência, a menina articula presente, passado e futuro.

As duas salas de aula que participaram da visita educativa ao MAO estavam divididas em três grupos, conforme já foi dito. A atividade de leitura do livro atingiu apenas um terço dos alunos, precisamente os que não estavam participando de GTD`s (Grupo de Trabalho Diferenciado). Na verdade, o projeto de visita ao Museu foi organizado para atender às demandas dos GTD`s, que estavam desenvolvendo tópicos relacionados às matrizes culturais do Brasil. A professora, para não deixar parte da turma de fora da excursão, aproveitou para desenvolver uma reflexão sobre o tempo, pois esta era a temática que ela vinha trabalhando com os alunos naquele semestre. Nosso foco de pesquisa recaiu sobre os alunos que tiveram como dever de casa a leitura de *Bisa Bia, Bisa Bel*.

Nas duas turmas, logo de início, a professora quis saber quais alunos leram efetivamente o livro. Em sua aferição, ela observou que, dentre os alunos que deveriam ter lido, de sete a oito em cada uma das salas, alguns poucos sequer iniciaram a leitura, outros o leram parcialmente e pelo menos três leram-no integralmente. Os três que leram de cabo a rabo foram convidados a recontar a história na frente da sala. A estratégia colocou todos os alunos a par do tema, de modo que todos puderam acompanhar as reflexões mediadas pela professora.

Um dos alunos começou, então, a contar a história do livro. Ele lembrava detalhes. Mas, justamente no trecho em que aparece a neta Beta, ele se confundiu. Os outros saíram em sua ajuda para tentar explicar o encontro de gerações que tem como centro a Bel.

Para exemplificar os conflitos de opinião que a Bel experiencia ao evocar sua bisavó e sua bisneta, um aluno citou um trecho do livro. Ele apontou as discordâncias entre Bia e Bel quanto às roupas, aos costumes, ao modo de pensar e agir. A professora, então, provocou, perguntando por que haveria diferenças entre as opiniões. O mesmo aluno respondeu, dizendo que era porque a Bel conversava com pessoas de tempos diferentes.

A professora, em seguida, anotou no quadro algumas palavras que costurariam as narrativas de *Bisa Bia, Bisa Bel* e do Museu de Artes e Ofícios: “artes e ofícios, velho, tempos, cachorro quente, trança de gente, menino, história, bordar, sépia, bonde, presente, lenço de papel, futuro, motorneiro, passado”. Os alunos copiaram-nas.

Enquanto isso, a educadora pediu para que eles refletissem sobre as palavras, buscando perceber quais estariam mais relacionadas com a história do livro.

Uma das alunas afirmou que o museu é um parente do arquivo público, visto que ambos guardam objetos do passado. Outro buscou explicar para os colegas que não leram o livro, o significado da palavra *motorneiro*: “*motorneiro* era o sujeito que cobrava a passagem nos bondes”. E todos sabem o que é bonde? – perguntou a professora. Os alunos afirmaram que sim, acrescentando que antigamente existia bonde em Belo Horizonte. Antigamente quando? – questionou Araci. Os alunos então começam a falar os séculos, mas concluem que o bonde existiu no século XX, bem no início. No entanto, no Rio de Janeiro, ele existiu até o final do século XX, sustentou uma aluna.

Continua a conversa mediada pela professora, tendo como referência as palavras escritas no quadro. Quais destas palavras estão relacionadas à história de *Bisa Bia, Bisa Bel*, ela interroga mais uma vez? Uma aluna começa a elencar os termos, mas acaba por destacar um deles: futuro. Segundo a menina, o livro fala de três tempos: passado, presente e futuro.

Em determinado momento, uma aluna fala da “trança de gente”. Outra, então, completa, afirmando que na mesma pessoa o passado, o presente e o futuro se entrelaçam, como se fosse uma trança. Um trecho que eu achei interessante – diz um aluno – é quando ela consegue conversar com a bisneta e com a bisavó, fazendo uma ligação entre o passado e o futuro. A professora aproveita a abertura para dizer que é melhor falar de “tempos”, no plural, visto que o presente está em diálogo com a experiência e a expectativa.

Uma aluna contou que leu o livro ao lado de sua avó. Sempre que ela tinha dúvidas sobre as coisas antigas, sobre os doces, a avó lha explicava. Este comentário desencadeou uma série de outros, pois muitos quiseram falar de suas experiências com os avós e bisavós. Aproveitando o ensejo, a professora quis saber se nas conversas dos alunos com seus avós há conflitos, ideias diferentes. Antes de escutar as respostas, há uma mudança de assunto, pois um dos alunos encaminhou-se até a frente da sala para mostrar que seu aparelho de celular possuía o efeito *sépia*.

Continuando a análise das palavras, os alunos chegaram à conclusão que a expressão “artes e ofícios” não tinha nada a ver com o livro. Buscando explorar o significado da palavra “ofício”, a professora pediu para que uma estudante conferisse o

termo no dicionário. Antes disso, porém, uma aluna lembrou que conhecia “folha de ofício” e que por isso ela pensava que “ofício” era uma árvore.

Após lerem sobre o termo no dicionário, os alunos reconheceram que a palavra motorneiro indicava um ofício. Depois, a partir da palavra “bordar”, começaram a refletir sobre os conflitos temporais vivenciados pela personagem Isabel. Lembraram, por exemplo, que a Bisa Bia tinha um jeito de pensar muito diferente, o que às vezes incomodava a Bel.

A professora, então, perguntou: e o museu, também apresenta um encontro de várias temporalidades? Futuro até que não, mas o nosso presente vai lá pensar o passado – responde uma aluna. Como é que a gente vai saber sobre o passado no museu? – indaga a professora. Pelas placas, pelos objetos... – respondem os alunos. Mas como é que os objetos contam histórias? Se um objeto está mais descascado, ele é mais antigo, argumenta um aluno. A professora contesta: se um objeto está conservado, isso quer dizer que ele é novo? Não, retruca uma menina, pois o museu conserva os objetos para poder expô-los.

Antes do término da aula, a professora anotou no quadro um exercício, já pensando em continuar a discussão na aula seguinte:

Pense e anote:

- Quais são suas expectativas para com a visita a esse Museu?
- Quais são os ofícios realizados pelos seus familiares?
- O que você sabe sobre esses ofícios?
- Será que no MAO aprenderemos mais sobre eles? O quê? Como?

Na volta à sala, os alunos discutiram os ofícios de seus familiares e, além disso, falaram de suas expectativas em relação à visita ao museu. As histórias de família começaram a aparecer: “minha mãe não estudou para ser costureira, ela aprendeu sozinha. Mas quando ela foi trabalhar em uma fábrica, ela não sabia muita coisa, mas foi aprendendo”. Há, na turma, alguns casos de costureiras na família. A professora, então, pergunta: vocês que têm familiares costureiras, sabem a marca da máquina de

costura que elas utilizam? Eu sei, Singer – uma responde. Simulando gestualmente o movimento do pedal, outra conta que na casa de sua avó há uma máquina antiga.

Sobre as expectativas, um estudante confessou animado que estava ansioso para conhecer os objetos do passado. A professora logo interpelou: os museus permitem-nos apenas conhecer coisas antigas ou permitem-nos produzir reflexões sobre as temporalidades?

Com o objetivo de estimular a leitura dos objetos, na linha de Francisco Régis Ramos, a professora lançou mão de mais um texto¹⁴. Em poucas palavras, podemos dizer que o texto tratava da possibilidade de entender a sociedade a partir dos objetos.

Foi definida uma dinâmica de leitura em que cada aluno lia um trecho em voz alta. A professora, às vezes, interrompia e explicava os tópicos. Depois do trabalho com o texto, os estudantes começaram a refletir sobre alguns objetos: falaram do ferro de passar antigo, que não esquentava com energia elétrica e também do fogão a lenha. Uma aluna levantou a possibilidade de encontrar um computador daqueles antigos no Museu de Artes e Ofícios. Para explicar o tipo de computador a qual se referia, ela fez um gesto que sugeriu o trabalho numa máquina de escrever.

A professora, por fim, articulou uma reflexão sobre a leitura dos objetos. Para trazer o problema para perto dos alunos, ela começou a elaborar perguntas sobre as carteiras utilizadas na sala de aula: como e onde foram produzidas? Por quem? Sem oferecer uma resposta, ela continuou o discurso, colocando em pauta os objetos no museu: uma balança no museu é usada para pesar? Então, para que ela serve? Os objetos podem trazer muitas informações sobre as sociedades que os utilizaram, explicou a professora. No entanto, precisamos saber extrair estas informações dos objetos, para tanto, devemos fazer perguntas – completa a educadora. Indicando perguntas que podem ser feitas aos objetos, a professora termina a aula.

Valendo-se, sobretudo, de um livro de ficção como recurso, a professora conseguiu motivar entre os alunos uma reflexão sobre o tempo. Os comentários dos discentes deixam entrever que foram elaboradas noções complexas de temporalidade, em que passado, presente e futuro são dimensões que podem coexistir. Não prevaleceu, nesse sentido, a perspectiva linear do progresso. Atestaremos em que medida estas

¹⁴ Em nota do texto, encontramos: Este texto foi adaptado de OLIVEIRA, Cecília M. *Museu Paulista: In: Entendendo a sociedade através de objetos*: USP, 1995, a partir dos trabalhos realizados pela turma de Acompanhamento Escolar – Educação Patrimonial – 2º semestre/1998 sob a orientação da professora Araci R. Coelho.

meditações sobre o tempo marcaram as leituras dos alunos das narrativas históricas do Museu.

A breve descrição das aulas dá-nos uma ideia de como foi a preparação dos alunos para a visita educativa ao MAO. A pré-compreensão de mundo dos alunos modificou-se a partir das leituras e discussões realizadas em sala. O contato com a narrativa/aula da professora motivou nos alunos novas reflexões sobre o tempo. É o próprio movimento do círculo hermenêutico operando: o mundo do aluno, temporalmente assinalado, transformando-se a partir do contato com o mundo da narrativa/aula. Entre o tempo prefigurado de *mímesis I* e o tempo refigurado de *mímesis III*, está o tempo configurado de *mímesis II*. Neste processo, *mímesis I* representa as concepções do aluno quando chega para a aula; *mímesis II* representa a narrativa da professora, que agencia diferentes textos; *mímesis III* representa a leitura dos alunos, a recepção. Assim, quando chegam ao MAO, os alunos já vivenciaram um movimento de aprendizagem. De que maneira esta experiência afetou a compreensão de tempo dos alunos? Quais reflexões sobre o tempo eles produziram no Museu? Em quais momentos eles conseguiram romper com a perspectiva causal que alinha num único plano presente, passado e futuro? O museu continuou a ser visto apenas como o lugar do passado?

Para responder estas questões, vamos às entrevistas dos alunos, como meio de conhecer os sentidos produzidos numa experiência concreta de leitura. Os comentários das alunas Clara e Susana, por exemplo, mostram que o exercício de leitura dos objetos orientou os olhares no Museu.

Clara	Eu até ia dizer... ela falou assim: escolhe uma coisa, das coisas que vocês viram e, tipo, faz um diálogo, como a <i>Bisa Bia, Bisa Bel</i> .
Entrevistador	Então me fala: vocês conseguiram fazer esse diálogo com <i>Bisa Bia, Bisa Bel</i> ?
Clara	Eu consegui.
Susana	É, a gente fez um trabalho lá na sala ontem, meio que a gente conversando com um objeto, e a gente escrevendo as respostas e as respostas que ele daria pra gente.
Entrevistador	Mas como é que vocês relacionaram isso com <i>Bisa Bia, Bisa Bel</i> ?
Susana	Porque a <i>Bisa Bia, Bisa Bel</i> é um livro em que a menina encontra... a mãe dela está arrumando as coisas e ela encontra uma foto da bisavó dela. Aí ela começa a conversar com a foto, entendeu? Ela começa a saber mais sobre a vida da bisavó dela e a

	bisavó da vida da menina.
Entrevistador	Começa a conversar com a foto! E aí, e no Museu, qual era a proposta?
Susana	No museu era a gente fazer a mesma coisa. A gente meio que conversar com o objeto, saber um pouco mais sobre a vida dele.
Entrevistador	E é possível conversar com os objetos?
Susana	É.
Clara	Na imaginação, não é, porque o objeto não fala. Mas, tipo, como a Isabel conversou com a foto da bisavó dela, ela imaginou o que a avó dela diria, entendeu? O que ela já sabia sobre o objeto, fez como a resposta da avó dela. Da bisavó.

No livro de Ana Maria Machado, a personagem Isabel estabeleceu um diálogo de gerações a partir de uma fotografia. Susana e Clara seguiram, na visita educativa ao Museu, a orientação da professora, buscando também conversar com os objetos. Mas isso é possível? – indagou o entrevistador. As meninas responderam que sim, através da imaginação. Isto não significaria um abandono da narrativa histórica? Não se estaria privilegiando a narrativa de ficção? Precisamos ter em conta que a imaginação não é privilégio da narrativa de ficção, ela existe também na narrativa de história. Segundo Umberto Eco, em *Seis passeios pelos bosques da ficção*, todo texto é uma máquina preguiçosa, que convida o leitor a realizar parte do trabalho. Nesse sentido, sempre haverá lacunas. Havendo lacunas, haverá também espaço para inventividade. A imaginação está na configuração, ou seja, na produção do texto, no agenciamento dos fatos, na *mimesis II*; mas também está na refiguração, ou seja, na leitura, na recepção, na *mimesis III*. Uma leitura sem inventividade não produz um círculo espiral, mas sim um círculo vicioso, hermético.

A atividade proposta pela professora envolveu os alunos em temas e metodologias da própria natureza da História. Eles foram motivados a construir narrativas a partir de indícios, marcas, ranhuras. Para tanto, precisaram formular questões, problemas. Procedimentos desse tipo favorecem o desenvolvimento do raciocínio histórico. Os alunos começam a pensar a História não como uma noção pronta, rígida, mas sim como um campo de possibilidades, que está sempre em diálogo com o presente vivido.

Esta perspectiva educativa tenta romper com a ideia de que passado, presente e futuro formam uma linha. Os comentários do aluno Miguel anunciam diferentes inserções no tempo e no espaço. Abre-se caminho para a noção de múltiplas temporalidades.

Entrevistador	Então é isso! E o museu então fala do passado?
Miguel	É. Fala do passado, mas ele também fala do presente.
Entrevistador	Como assim?
Miguel	É. Por causa que com a ligação que a gente faz, a gente acaba até refletindo... nós mesmos, acabamos até refletindo sobre o que pode fazer agora. O que está acontecendo agora, que nem é... o moedor de cana, você pensa nele agora, aí você já começa a refletir ele hoje, função... Que nem tinha do sapateiro também. Tinha de curtir o couro também... Aí você começa a imaginar é... que nem ele falava assim “para que servia o boné e o chapéu”, o primeiro educador falou. Antes, era para se proteger de chuva, hoje muita gente usa também é pra... só por moda, coisas desse tipo. Aí, você olhando o passado, você mesmo reflete na coisa do presente e também do futuro.
Entrevistador	Também?
Miguel	É. Por causa que às vezes você pode falar assim: “nossa, se está desse jeito”, você pode refletir, “nossa, como que isso estará no futuro, se ela vai existir ainda, se ela pode mudar alguma coisa”. Tipo assim, “nossa, olha aquela peça ali, você acha muito importante?”. Aí se no futuro ela pode influenciar em alguma coisa. Tem coisas assim.

Miguel confirma a afirmação do entrevistador de que o museu fala do passado, mas depois ele acrescenta: fala também do presente. Está colocada a ideia da ligação dos tempos. A experiência educativa no museu estimula reflexões sobre o tempo. Ao comparar objetos do passado com os do presente, a noção de historicidade começa a ser trabalhada de modo mais direto. O aluno vivencia um deslocamento: põe-se em contato com imagens do passado. Ele vai ao mundo do texto e retorna ao vivido. Há uma articulação do texto com a experiência vivida. Com isso, ele ressignifica a própria vivência. Ele elabora uma noção do outro e de si mesmo. O mundo do aluno modifica-se no contato com o mundo da narrativa histórica do museu. Sua noção de tempo e de história transforma-se à medida que ele repensa sua posição como ser no mundo. Isso afeta também suas expectativas, sua ideia de futuro.

Conforme ressaltou Ramos, “o ato de conhecer é a fecundação de novas posições no mundo. Afinal, o mundo não é um dado, uma informação a mais e sim criação política, envolvida em muitas leituras” (2004, 34). A cultura é instável, processual, construída, compartilhada. Nesse sentido, vale a máxima de Paulo Freire que sustenta que ninguém educa ninguém, os homens se educam entre si, mediatizados

pelo mundo. Podemos lançar novos olhares até mesmo sobre os objetos presentes em nosso cotidiano, que utilizamos e conhecemos. Com isso, modificamos nossas relações com estes objetos. Os museus, nesse sentido, são bons para pensar o tempo e para (re)pensar nosso papel como ser no mundo.

O livro *Bisa Bia, Bisa Bel* trouxe elementos para refletir sobre os tempos. A ideia de trança de gente, trabalhada em sala, abriu caminho para uma leitura sensível à possibilidade de coexistência de múltiplas temporalidades. Diga-se de passagem, a personagem central do livro mantinha, no presente, um intenso diálogo com o passado e com o futuro. No Museu, entretanto, os alunos encontraram uma abordagem diferente, pois prevaleceram as narrativas históricas estruturadas pela noção linear de progresso. Certamente, a leitura/recepção das narrativas do Museu foi afetada pelas aprendizagens em sala de aula. É o próprio movimento em espiral. Vejamos, então, um trecho que nos permite tecer reflexões sobre os processos de interpretação, com foco nas concepções de tempo.

Entrevistador	Lá no livro fala uma coisa de trança de gente, não é?
Alina	Trança de gente! Que a bisa Bia, a Isabel e a Beta, que é a bisneta da bisa Bel.
Emma	É, trança de gente que dizer que... ela, tipo assim, a bisa Bel ela concentrava... a Beta, ela veio conversar com a bisa Bel na imaginação da bisa Bel. E a bisa Bia. Quer dizer, ela teve uma trança, tipo assim, teve conexões do passado, do presente e do futuro. Ela o passado, a Beta o futuro e a bisa Bia é o passado. E ela foi relacionando com cada coisa que... cada coisa que estava acontecendo. Aí ela falou das coisas. A bisa Bia dava uma opinião e a Beta dava outra.
Entrevistador	E essa trança de gente, ela pode existir no museu também?
Emma	Pode, porque pode ter comparação do passado, presente e futuro. E conexões, tipo assim, igual o tropeiro. O tropeiro que foi substituído pelo vaqueiro, que foi substituído pelo caminhoneiro e por aí vai.

A aluna Emma demonstrou uma boa compreensão das discussões sobre a ideia de trança de gente no livro de Ana Maria Machado. Segundo ela: “ela [Isabel] teve uma trança, tipo assim, conexões do passado, do presente e do futuro”. É uma abordagem conceitualmente consoante com a noção de triplo presente de Santo Agostinho. Os tempos, para Agostinho, existem na alma: o passado (ou presente do passado), a

memória; o presente (ou presente do presente), a visão; o futuro (ou presente do futuro), a expectativa. A abordagem do livro – e da professora – também encontra consonância em Koselleck. Para o autor de *Futuro Passado*, o tempo histórico se realiza na tensão entre a experiência e a expectativa. Estas perspectivas acolhem a possibilidade de coexistência de múltiplas temporalidades no mesmo tempo. Pode-se dizer que o tempo se realiza na emaranhada relação entre presente, passado e futuro.

Por outro lado, não podemos negligenciar a força da narrativa do progresso. Nesse sentido, o final do comentário de Emma é revelador: “o tropeiro que foi substituído pelo vaqueiro, que foi substituído pelo caminhoneiro e por aí vai.” E por aí vai a ideia linear de tempo mais uma vez, o constante aperfeiçoamento. Por mais que as atividades em sala tenham sido voltadas para uma reflexão mais complexa sobre a temporalidade, as leituras dos alunos sobre a experiência no Museu foram predominantemente estruturadas pela noção de progresso.

De qualquer modo, é digno de nota que vários alunos tenham manifestado, nas entrevistas, que o tempo do museu não é necessariamente o passado, pois, apesar do acervo remeter ao passado, o museu inspira reflexões sobre o presente e também sobre o futuro. De tudo isso, podemos considerar que a experiência de aprendizagem no Museu contribuiu para o desenvolvimento do pensamento histórico. Para tanto, foi de suma importância a preparação da atividade por parte da professora, que iniciou e terminou o trabalho na sala de aula. O contato com as narrativas educativas permitiram aos alunos reconfigurar suas concepções de mundo, proporcionando reflexões sobre a própria condição de ser no mundo.

Considerações finais

*E me cerro, aqui, mire e veja. Isto não é o
de um relatar passagens de sua vida, em toda admiração.
Conto o que fui e vi, no levantar do dia. Auroras.
Guimarães Rosa*

Em nosso trabalho, não quisemos propor um novo ordenamento que se contrapusesse à ordem instituída, mas sim traçar diferentes percepções de tempo. Recusamos a concepção que busca configurações resultantes do mero encadeamento causal dos fatos, em nome de um paradigma de leitura sensível às interrelações entre épocas diversas e distantes entre si. Encontramos no mágico e na imaginação, próprios do universo infantil de descoberta do mundo, as chaves para abrir a multiplicidade de caminhos possíveis de interpretação da história.

Pudemos verificar que o ato de pensar historicamente é uma aprendizagem longa, sobretudo quando se espera uma articulação de ideias descolada da perspectiva dominante no pensamento social. Entretanto, as experiências educativas em museus oferecem um importante impulso para o desenvolvimento do raciocínio histórico. Nesse sentido, é importante frisar que o trabalho na escola pode potencializar as aprendizagens em museus, da mesma forma que as visitas aos museus podem potencializar as aprendizagens na escola. Por isso, devemos buscar estreitar o diálogo entre as duas instituições.

Outra reflexão digna de nota diz respeito ao tempo da pesquisa. Cada vez mais, os ritmos do mercado impõem-se sobre os ritmos do trabalho científico. O problema é que não produzimos em série, não somos máquinas. Precisamos desacelerar, sentir, pensar. O modo de produção capitalista é inimigo do trabalho criativo, pois valoriza o tempo infernal da repetição. Nossa tarefa é refletir sobre os sinais implícitos de dominação que perpassam esses valores disseminados pelas instituições fomentadoras de pesquisa. Às vezes, para mostrar o avesso da verdade proclamada, o educador/historiador deve mesmo nadar contra a corrente, escovar a história ao contrário.

O esforço de apropriação da teoria de Ricoeur para pensar o processo de ensino de história em museus foi apenas incipiente, reconhecemos. De qualquer modo, nosso

objetivo era iniciar o diálogo, não encerrá-lo. Estávamos interessados em pensar a educação de história, relacionando-a com a dinâmica do círculo mimético. Nesta perspectiva, a aprendizagem é viva, constante. Os professores são autores, os alunos também. Em cada aula, concepções de mundo são postas em diálogo e se modificam. Em cada experiência educativa os sujeitos ressignificam seus papéis, seus sonhos e suas ações.

Esta dissertação é também agenciamento dos fatos, intriga, narrativa. No processo de configuração, tivemos a oportunidade de compartilhar experiências com muitas pessoas, trocar ideias, projetos, percepções. A pesquisa realizou-se numa perspectiva colaborativa. Os contatos com os vários sujeitos que participaram do projeto permitiram-nos construir e refazer nossos conceitos. Estas contribuições estão aqui diluídas. As muitas lacunas são convites para continuar o diálogo. Travessia.

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BEZERRA DE MENESES, Ulpiano T. *A exposição museológica e o conhecimento histórico*. In: FIGUEIREDO, B. G.; VIDAL, D. G. *Museus: dos Gabinetes de Curiosidades à Museologia Moderna*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2010.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002.
- BORGES, Jorge Luis. *El Aleph*. Buenos Aires. Alianza Editorial, 2009.
- CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos culturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010a.
- _____. *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós, 2010b.
- CARVALHO, Marcus Vinicius Côrrea; PEREIRA, Júnia Sales. Educar para a compreensão do tempo. *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 30, n. 82, p.265-432, set.-dez. 2010, p. 383-396.
- CHAGAS, Mário. *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade*. Chapecó: Argos, 2006.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2002.
- _____. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CORRÊA, M. F. N. *Encantamento e estranhamento: como moradores e não-moradores de Belo Horizonte experimentam o Museu de Artes e Ofícios*. 2010. 193f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio)– Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Museu de Astronomia e Ciências Afins/Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio, Rio de Janeiro, 2010.

- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed 34, 2006.
- _____. *Walter Benjamin ou a história aberta*. In.: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- GALEANO, Eduardo. *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.
- GINZBURG, Carlo. *Relações de Força: História, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GONZAGA, M. M. *Diálogos públicos no Centro de Belo Horizonte: mapas de sentido em comunicação urbana*. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- HOBSBAWM, Eric J. *A Era das Revoluções: 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- HUGO, Victor. *Os trabalhadores do mar*. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2002.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-RIO, 2006.
- LOPES, Maria Margaret. *A favor da desescolarização dos museus*. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 40, dez./1991.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. Edição eletrônica Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999.
- MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004.
- REIS, José Carlos. *História e teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

- _____. *Teoria e história da “ciência histórica”*: tempo e narrativa em Paul Ricoeur. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão (orgs.). *Ciência, História e Teoria*. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora, 2005.
- RICOEUR, PAUL. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 3v.
- ROMEIRO, Adriana; BOTELHO, Angela Vianna (orgs.). *Dicionário Histórico das Minas Gerais: período colonial*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ROSSI, Paolo. *Naufrágios sem espectador: a ideia do progresso*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- SARLO, Beatriz. *Tiempo Presente: notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.
- Seminários de capacitação museológica. Anais... . – Belo Horizonte: Instituto Flávio Gutierrez, 2004, 452p.
- SCHLESENER, Anita Helena. *Os tempos da história: leituras de Walter Benjamin*. Brasília: Liber Livro, 2011.
- VAINFAS, Ronaldo (org.). *Dicionário do Brasil Colonial: 1500-1808*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Anexos

Roteiro de entrevista semi-estruturada com a professora

Sobre as intenções pedagógicas da atividade de visita ao Museu de Artes e Ofícios.

- a) Comente sobre o caráter educativo do museu, buscando explicitar suas intenções pedagógicas.
- b) Comente o processo de escolha do MAO como espaço para a realização de uma atividade de ensino de história.
- c) Comente sobre suas estratégias de preparação para a visita escolar no museu, buscando ressaltar os recursos utilizados.
- d) Quais foram os temas e/ou conceitos privilegiados?
- e) Faça uma avaliação da atividade.

Roteiro de entrevista semi-estruturada com os alunos

Sobre a experiência de visita ao Museu de Artes e Ofícios.

- a) Como foi a visita ao MAO?
- b) O que chamou mais a sua atenção?

Sobre a noção de tempo.

- a) Os objetos do museu são antigos?
- b) De que época?
- c) Você encontrou objetos que ainda são utilizados?
- d) Quais as relações entre os temas discutidos durante as aulas a partir da leitura do livro *Bisa Bia, Bisa Bel* e as questões discutidas durante a visita ao Museu?

- e) Entre os ofícios que você observou no MAO, havia algum que não existe mais? Qual?
- f) E quais os ofícios e atividades ainda existem?
- g) Mas estes ofícios continuam a existir exatamente como aparecem no museu ou já sofreram mudanças? Quais mudanças?

Sobre o tema das relações de trabalho no Brasil.

- Apresentação de fotografias com imagens de cenários do Museu de Artes e Ofícios (Técnica de memória estimulada).

- a) Escolha uma ou mais fotos e me falem sobre o que vocês discutiram e o que vocês aprenderam e observaram, no que diz respeito às relações de trabalho no Brasil.
- b) Quais desses objetos ou cenários chamaram mais a atenção? Por quê?
- c) Como eram as relações de trabalho nos tempos representados no Museu?