

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROFESSORES DE HISTÓRIA EM CENÁRIOS DE EXPERIÊNCIA

JEZULINO LÚCIO MENDES BRAGA

Belo Horizonte

2014

JEZULINO LÚCIO MENDES BRAGA

PROFESSORES DE HISTÓRIA EM CENÁRIOS DE EXPERIÊNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Júnia Sales Pereira

Belo Horizonte

2014

Tese intitulada *Professores de história em cenários de experiência*, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a. Dr.^a. Júnia Sales Pereira/FAE-UFMG (Orientadora)

Prof. Dr. Paulo Knauss de Mendonça/IFCH-UFF

Prof. Dr. Luiz Carlos Villalta/FAFICH-UFMG

Prof. Dr. Marcelo Santos de Abreu/UFOP

Prof. Dr. Eucídio Pimenta Arruda/FAE-UFMG

Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes/FAE-UEMG

Prof.^a. Dr.^a. Soraia Freitas Dutra/CP-UFMG

Belo Horizonte

2014

Este trabalho foi realizado com o auxílio de bolsa de estudos do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

AGRADECIMENTOS

Durante estes quatro anos foram muitos sujeitos que de alguma forma contribuíram para a realização desse trabalho. Desde meus amigos mais próximos, familiares e colegas de faculdade. Agradeço a todos que compartilharam suas experiências em diálogos estabelecidos com os mais diversos propósitos.

Agradeço, em especial, a minha orientadora, professora Junia Sales Pereira, que, com sua forma sensível de se posicionar no mundo, deixou a tarefa de escrever uma tese menos árdua. Agradeço por suas indicações de leitura e seu olhar sempre atento sobre meu texto. Agradeço, também, pela formação humana que me proporcionou.

Agradeço ao meu orientador Joan Pagès Blanch, da Universidade Autônoma de Barcelona, que me recebeu na Espanha e contribuiu significativamente para a minha formação, elaborando situações de ensino e pesquisa em uma realidade diferente da educação brasileira.

Agradeço aos professores Paulo Knauss de Mendonça e Andrea Moreno, que se dispuseram a ler meu trabalho no momento da qualificação sugerindo alterações e apontando novos caminhos para o texto.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação-UFMG, com os quais estabeleci diálogos de extrema qualidade sobre teoria e prática na educação.

Agradeço a Luiz Villalta, Paulo Knauss, Eucidio Arruda, Marcelo Abreu, José Miguel e Soraia Dutra, por terem aceitado o convite para a banca de defesa da tese.

Aos colegas do LABEPEH que me ajudaram na validação dos questionários para essa pesquisa e com os quais estabeleci parcerias em projetos que privilegiam um ensino de história crítico, sensível e reflexivo. Em especial quero agradecer a Rosiane Bechler, Nathalia Alem, Nayara Carie, Luciano Roza, Júlio Cesar e Renata Vieira Cunha.

Agradeço a Kelly Amaral Freitas, com quem construí cumplicidade ao longo de minha formação e que foi fundamental na coleta de dados para essa pesquisa. Obrigado pelos diálogos intermináveis, intermitentes e as vezes intransigentes.

A coordenadora do setor educativo do MAO, Naila Mourthé, que sempre me recebeu com largo sorriso no rosto e me viu como parceiro na promoção de uma educação estética mediada pelos museus. Agradeço a toda a equipe do MAO que não mediu esforços para ajudar no desenvolvimento dessa pesquisa.

A minha amiga e parceira de viagem Valdete Nunes, pelos papos que faziam as idas e vindas pela 381 muito menos difíceis e pelo cuidado que teve na revisão desse trabalho.

A minha amiga Cláudia Marcia Coutinho Dias que me recebeu em Belo Horizonte e esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis e alegres dessa trajetória.

Agradeço aos meus amigos Cailyson Crispim, Tales Rezende, Alex Darlone, Junio Melo, Marcos Vinícius, Mateus Fonseca, Rafael Araújo, Luciano Leão, Saymiton Alves, William Cardoso, Marcos Antônio Soares que são peças fundamentais nessa grande aventura que é a vida. Obrigado pelos posicionamentos éticos, estéticos e políticos que sempre partilhamos. Como foi importante, ainda que no virtual, a companhia de vocês durante minha estadia fora do país. Como é fundamental que vocês estejam *“Sempre comigo um pouco atribulado. E como sempre singular comigo, Um bicho igual a mim, simples e humano. Sabendo se mover e comover.”*

Agradeço, também, aos meus amigos Lúcia Bambirra, Juliano Fernandes, Paulo Sérgio e Márcio Vargas, que são seres que a vida não explica e o espelho da minha alma multiplica. Que bom ter vocês sempre ao meu lado.

E por último, mas não menos importante, aos meus familiares, meu pai e irmãos e sobrinhos. Em especial a minha mãe que para onde eu for levarei o seu olhar. A vida me ensinou a dizer adeus às pessoas que amo, sem tirá-las do meu coração.

É verdade, como diz Marx, que a história não anda com a cabeça, mas também é verdade que ela não pensa com os pés. Ou, antes, nós não devemos ocupar-nos nem com sua "cabeça", nem de seus "pés", mas de seu corpo.

Maurice Merleau-Ponty

RESUMO

Essa tese têm como tema principal as experiências sensíveis dos professores de história no Museu de Artes e Ofícios, Belo Horizonte, MG. Analisamos experiências de uso pedagógico do museu e as relações subjetivas que os docentes estabelecem com a exposição. Debates os projetos que desenvolvem em parceria com os setores educativos do MAO e as narrativas construídas em diálogo com os currículos da disciplina história e na relação que estabelecem com estudantes e educadores de museus. Buscamos compreender quais concepções de história, memória e narrativa estão presentes nas atividades desenvolvidas e quais as interferências da relação subjetiva com a exposição na história ensinada em museus. Essa análise se dá com dados coletados em entrevistas estruturadas com aplicação de questionários e entrevistas narrativas feitas em contato com a exposição do MAO. A entrevista narrativa caminhando pela exposição do MAO foi uma opção metodológica que permitiu ao docente uma situação de experiência formativa em diálogo com o pesquisador.

Palavras-chave: Museu. Experiência. Condição docente. História.

ABSTRACT

The main theme of this thesis is the sensory experiences of History teachers at the Museu de Artes e Ofícios (MAO) in the city of Belo Horizonte, Minas Gerais. We analyzed experiences of pedagogical use of the museum and the relationships that teachers establish with the exhibition. We aimed to comprehend which conceptions of history, memory and narrative are present in the activities designed to teach through the exhibition. This analysis is shown through data collected from structured interviews with questionnaires and narrative interviews done in contact with the exhibition at MAO.

Keywords: Museum. Experience. Teaching condition. History.

RESUMEN

Esta tesis tiene como tema principal las experiencias sensoriales de los profesores de historia en el Museo de Artes y Oficios, Belo Horizonte-MG. Se analizaron las experiencias de uso pedagógico del museo y las relaciones subjetivas que los maestros establecen con la exposición. Hablamos de los proyectos que se desarrollan en colaboración con el sector de la educación y las narrativas del MAO construidos en el diálogo con el plan de estudios de la historia de la disciplina y la relación que establecen con los estudiantes y educadores de museos. Buscamos entender las actividades desarrolladas y los conceptos de la historia, la memoria y la narrativa que sufre interferencia de la relación subjetiva con la exposición en la historia que se enseña en los museos. Este análisis es, con los datos obtenidos de los cuestionarios estructurados y entrevistas narrativas en contacto con exposición entrevistas MAO. La entrevista narrativa caminando por la exposición de la MAO era una opción metodológica que permite una situación de experiencia de formación docente en el diálogo con el investigador.

Palabras-clave: Museo. Experiencia. Historia. Enseñanza.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APM - Arquivo Público Mineiro

CAP/PBH- Centro de Capacitação de Professores/ Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

CBTU- Companhia Brasileira de Trens Urbanos

DEMU/IPHAN- Departamento de Museus-Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

EJA-Educação de Jovens e Adultos

IBRAM - Instituto Brasileiro de Museus

ICOM - Internacional Council Museums

IEPHA - Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais

IFG-Instituto Cultural Flávio Gutierrez

LABEPEH - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História

MAO - Museu de Artes e Ofícios

MHN-Museu Histórico Nacional

PUC-MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SENAI-Serviço Nacional da Indústria

UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Docentes que declaram visitar regularmente museus.....	127
Gráfico 2 - Agendamento de visitas por meio do serviço educativo.....	135
Gráfico 3 - Participação no Momento do Educador do MAO	136
Gráfico 4 - Em relação ao Guia do Educador.....	139
Gráfico 5 - Na visita ao MAO	150
Gráfico 6 - Temas explorados na visita ao MAO	156
Gráfico 7 - Experiências culturais na prática docente.....	194

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estação Central em estilo Neogótico-manuelino	58
Figura 2 – Praça da estação já reformada, com canteiros ajardinados, dois lagos, esculturas representativas das estações do ano, dois tigres e dois leões. Ao fundo o novo prédio da Estação	60
Figura 3 - Praça da Estação na década de 40.	60
Figura 4 - Atual Museu de Artes e Ofícios	63
Figura 5 – Fotografia do Museu de Artes e Ofícios no centro e Praça da Estação à frente	65
Figura 6 - Avental Ofício do Couro.	75
Figura 7 – Guia do Educador (1)	85
Figura 8 – Guia do Educador (2)	86
Figura 9 – Guia do Educador (3)	87
Figura 10 – Guia do Educador (4)	88
Figura 11 – Ofício de fiar.....	97
Figura 12 - Nicho expositivo Balança de Pesar Escravos.....	159
Figura 13 – Balança de pesar escravos	163
Figura 14 – Ofício do Comércio	172
Figura 15 - Túnel que liga o prédio A e B	182
Figura 16 - Descascador de café.	187

SUMÁRIO

Introdução.....	13
Capítulo I.....	27
1. A história narrada nos museus e a experiência sensível	27
1.1 A prática antiquária: uma cultura de visualização do passado	28
1.2 O predomínio da escrita e a desvalorização da história narrada por meio de objetos	35
1.3 Da prática antiquária ao nascimento dos museus.....	38
1.4 Museus, visualização do passado e experiência sensível	46
Capítulo II.....	55
2. Possibilidades Narrativas e Educativas no Museu de Artes e Ofícios ...	55
2.1 O Museu na Cidade	56
2.2 A Cidade e o Museu	66
2.3 O Museu de Artes e Ofícios e o projeto museográfico.....	73
2.4 O Museu de Artes e Ofícios e a Educação.....	81
Capítulo III.....	93
3. Museus, Memória e o Ensino de História	93
3.1 Museus e narrativa	93
3.2 Museus, memória e experiência sensível	107
3.3 Museus, experiências docentes e história ensinada.....	117
Capítulo IV.....	126
4. Experiências docentes no Museu de Artes e Ofícios	126
4.1 Os docentes na relação com o setor educativo do MAO.....	126
4.2 Visitas mediadas ao Museu de Artes e Ofícios	149
4.3 O MAO e os conteúdos curriculares de história	155
4.4 Os professores e os usos pedagógicos que fazem do MAO	164
Capítulo V.....	174
5. Experiências sensíveis no Museu de Artes e Ofícios	174
5.1 Do corpo à experiência sensível.....	175
5.2 A experiência sensível dá-se por meio de objetos e palavras.....	184
5.3 A experiência sensível na condição docente	193
5.4 A experiência sensível na entrevista caminhante	197
Considerações Finais.....	210
Referências.....	216
Apêndice.....	225

INTRODUÇÃO

As experiências sensíveis dos professores de história no Museu de Artes e Ofícios, Belo Horizonte, MG, constitui-se o tema principal dessa tese. Partimos da premissa que os museus fazem um convite à aprendizagem sensível da cultura, um dos desafios colocados ao professor de história, e, por esse motivo, constitui-se um dos espaços para a formação docente que é processual, crítica e reflexiva.

Os professores vivem experiências em situação de trabalho, no usufruto cultural, nos ambientes familiares, partidos políticos, sindicatos, associações de bairro e instituições religiosas. Estas experiências adquiridas são interferentes nos saberes que mobilizam para ensinar.

Segundo Tardif (2011), o saber dos professores é individual ao mesmo tempo que é social, uma vez que resulta de experiências individuais e das confrontações que ocorrem na sociedade. A condição docente é da ordem do humano e, como tal, nas relações que estabelece com o outro ocorrem tensões, conflitos e também partilhas, trocas, interações diversas expressas em seu modo de conceber a educação e de dar sentido à sua profissão.

Para Teixeira (2007), é necessário que as pesquisas reconheçam o lado humano dos professores, pensando suas vidas, seu trabalho, suas experiências, identidades e histórias, assim como suas formas de se posicionar no mundo. Estudando a condição docente, a autora nos informa que, antes de tudo, a profissão se estabelece na relação com os estudantes. E nessa relação existem trocas, reinvenções, conflitos, resistências, comuns a qualquer relação de alteridade. O docente é um sujeito sócio cultural, historicamente construído, “(...) cuja condição de existência, cuja origem primeira está na corporeidade que se inscreve, por sua vez, nas temporalidades do transcurso da existência humana, em rítmicas da vida bio-psico-social e nos ciclos vitais” (TEIXEIRA, 2007, p. 430).

Para Teixeira (1998), a formação docente se desenvolve em contextos sócio-histórico temporais, seja porque esta formação se realiza nas relações entre sujeitos com

distintos posicionamentos nos ciclos da vida, ou pelo fato de que o desenvolvimento cognitivo e emocional tem seus ritmos e temporalidades peculiares.

Concordamos com Tardif (2011) e Teixeira (1998) que os professores são sujeitos historicamente construídos e usam de suas experiências em seu desenvolvimento profissional na avaliação de suas práticas e na mobilização de saberes para ensinar.

A proposta de pesquisar a relação dos professores de história com os museus surgiu das minhas ações como docente nos cursos de graduação em pedagogia e história e nos projetos implantados como pesquisador no Museu Padre Joseph Cornélius Marie De Man situado no campus do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, em Coronel Fabriciano, MG. Como pesquisador, desenvolvi projetos para revitalização do museu tornando-o um espaço de pesquisa sobre a história institucional e regional.¹ Como professor, realizei visitas a museus em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, especificamente o Museu da Inconfidência, Museu dos Diamantes, Museu de Artes e Ofícios, Museu da República, Museu Histórico Nacional e Museu Imperial. Nesses espaços, os graduandos tinham a oportunidade de fazer um deslocamento e perceberem as narrativas propostas nas exposições sobre a história do Brasil confrontando com o conteúdo curricular de sua formação inicial.

A partir da experiência como professor e pesquisador incorporei à minha prática leituras teóricas e metodológicas sobre a relação museu e escola, educação para o patrimônio, memória e história em suas formas de narrativas. Assim, a proposta desta tese relaciona-se às minhas inquietações como educador e como historiador.

A concepção de educação que estrutura essa tese ultrapassa a simples relação ensino-aprendizagem, uma vez que é pensada em suas dimensões estéticas, simbólicas e éticas. Uma educação sensível centrada no sujeito e suas relações com o mundo. A sensibilidade é provocada por informações exteriores ao corpo no momento em que o

¹ O Museu Padre Joseph Cornélius Marie De Man situa-se no campus do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, em Coronel Fabriciano, MG. Atualmente encontra-se em processo de revitalização, sendo coordenado pela Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento da instituição. No ano de 2008, revitalizamos a mostra de mineralogia, com o apoio da FAPEMIG, implantando o projeto *Berilo, Os Minerais em Nossa Vida*, em parceria com escolas da educação básica. Em 2009 foi desenvolvido o projeto *Ações Educativas e Difusão da Ciência para o Público Infantil e Jovem da Região do Aço*, com apoio do CNPQ, estando entre suas ações o desenvolvimento de um kit educativo, distribuído para escolas. A partir destes projetos desenvolvemos ações educativas em parceria com escolas da educação básica.

homem é lançado ao mundo constituído por cores, odores, gostos, formas e ativamente interpretamos essas qualidades e usamos em nossas ações cotidianas (MERLEAU-PONTY, 1999). A relação dos homens com as coisas que se apresentam no mundo se estabelece por meio dos saberes sensíveis e o conhecimento tácito. A nossa capacidade de perceber as sensações é designada pelos gregos pela palavra *Aisthesis*. A sensibilidade é:

Uma categoria do conhecimento e uma categoria política. Ela é a base, a via de acesso ao mundo externo ao nosso corpo, o modo como se estabelece nossa relação com as coisas, justamente por ser um modo como experimentamos nosso corpo e os demais corpos. É o modo como olhamos para as coisas, como ouvimos, mas também como as pensamos. (TIBURI, online)

A sensibilidade situa-se no campo da criatividade, da imaginação e da leitura poética que fazemos de nossas relações com as coisas e na partilha com outros homens em nosso universo relacional. A educação das sensibilidades é um processo de conferir atenção a nossos fenômenos estésicos e estéticos, que reconheça o fundamento sensível da existência humana propiciando seu desenvolvimento. Orientado por pressupostos de educação sensível, o educador pode criar oportunidades de formação que ampliem a convivência, desenvolvam a criticidade e a sensibilidade, de modo que o sensível e o inteligível se complementem.

Segundo Duarte Junior (2001) é necessário reassumir os diversos saberes e sabores, afastados da educação formal por um projeto de ciência cartesiana, e investir na formação de um sujeito sensível, aberto às particularidades do mundo e todas as possibilidades de conhecimento disponíveis e, dessa forma, “estimular o sentimento de si mesmo e incentivar-se esse sentir-se humano de modo integral, numa ocorrência paralela aos processos intelectuais e reflexivos acerca de sua própria condição humana” (DUARTE JUNIOR, 2001, p. 181).

Partindo do pressuposto de que os museus são espaços formativos e que os professores fazem uso destas instituições para ensinar história, cabem as seguintes questões: é possível uma educação sensível mediada pelos museus na sociedade contemporânea? Que leituras poéticas podem ser feitas por estudantes e professores no uso dos museus? Que narrativas autorais, por meio da experiência sensível nos museus,

são expressas pelos docentes? Que partilhas de memória ocorrem em visitas escolares aos museus? Como os professores mobilizam suas experiências no uso pedagógico dos museus?

MARCO TEÓRICO: CONCEITOS PRIVILEGIADOS NA PESQUISA

Para análise das experiências docentes no Museu de Artes e Ofícios utilizaremos do conceito de experiência sensível. Chamamos de experiência sensível as ações humanas acontecidas no museu que passam pela rememoração, imaginação, reafirmação identitária, pelo encantamento, sofrimento, reposicionamento de concepções prévias, entre tantas outras reações provocadas pelos sentidos colocados em ação no uso pedagógico dos museus.

A experiência sensível é corpórea, pois é com o corpo que garantimos nossa presença no mundo. É pelo corpo que se dá a primeira aproximação com o acervo do museu. Por se tratar de uma instituição que propõe uma visualização da história por meio de objetos tridimensionais, a experiência sensível depende do contato visual com as exposições dos museus. Pelo contato visual, o sujeitos elaboram percepções baseadas em suas experiências e constroem uma narrativa empática.

A exposição em um museu relaciona o visível e o invisível, o material e o imaterial, pois, como afirmou Merleau-Ponty (1984), as imagens que se apresentam ao mundo não passam de fantasmas do real, são a pré-coisa, e nosso corpo, detentor de nossa percepção, destrói a ilusão de que vemos integralmente as coisas. O que vemos é até onde nosso corpo permite ver, ou seja, uma face do universo perceptual. Nesse ambiente de dispersões estão envolvidos nossos sentidos de audição, fala, tato, olfato e também aqueles sentidos que nos permitem sentir, imaginar, ouvir, arrepiar, encantar, indignar-se, etc.

Partiremos também do conceito de experiência proposto por François Dubet (1994). O autor afirma que as condutas sociais não são reduzidas aos papéis ocupados pelos sujeitos nem às estratégias que encontram para viver em sociedade. Dubet afirma

que as condutas são organizadas por uma heterogeneidade de princípios culturais e sociais. Os atores mudam suas posições, ressignificando suas ações uma vez que “(...) não cumprem um programa, mas tem em vista construir uma unidade a partir dos elementos vários da sua vida social e da multiplicidade das orientações que consigo trazem. Assim, a identidade social não é um “ser”, mas um “trabalho”” (DUBET, 1994, p.16).

Dubet (1994) vê a possibilidade dos indivíduos se distanciarem de seus papéis sociais e interferirem criticamente em suas ações. Segundo o autor, os professores, por exemplo, estão condicionados a uma forma escolar que aceitam e defendem, mas que não define o que efetivamente fazem nem o que os constitui como docentes. Os professores narram suas práticas partindo de suas experiências, ainda que tenham como horizonte o currículo e o programa que definem seus papéis. Sabem que estão limitados por regras inerentes ao seu papel social, que muitas vezes defendem, mas que não definem o que realmente fazem e o que realmente são.

Para Dubet (1994), os professores definem seu ofício como uma experiência, como uma construção individual realizada a partir da junção de elementos como currículos, conteúdos disciplinares, formação acadêmica, crenças políticas e religiosas, entre outros condicionantes. De acordo com o autor os professores referem-se:

(...) a uma interpretação pessoal da sua função por meio da construção de um ofício apresentado como sendo uma experiência privada, quando não é íntima. Esta *intimidade* resulta de os actores terem de combinar lógicas e princípios diversos, frequentemente opostos, combinações que eles veem como obra sua, como a realização, ou como o malogro, da sua personalidade.
(...) ainda que estejam presos às regras burocráticas que os enquadram, os professores definem seu ofício como uma experiência, como uma construção individual realizada a partir de elementos esparsos: o respeito pelos programas, a preocupação pelas pessoas, a busca dos desempenhos e da justiça...Enquanto na concepção ‘clássica’ da ação a personalidade é um efeito do papel e se mantém recuada, aqui o papel é vivido como produto da ‘personalidade’ definida como capacidade de governar sua experiência, de a tornar coerente e significativa. (DUBET, 1994, p. 16)

Ainda que tenham objetivos a cumprir em suas disciplinas, sistematizadas em currículos e programas, os professores definem seus saberes em termos de experiências. Professores experienciam situações diversas que são confrontadas com saberes

adquiridos nos cursos de formação e com os saberes que lhes são propostos para ensinar. E este experienciar não é limitado pelos muros da escola, mas é um ato de relação com a sociedade que se expressa “sob a forma de habitus e de habilidades de saber fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2011, p. 39).

Estes saberes são plurais, heterogêneos, compostos por experiências adquiridas no trabalho e também na vida pessoal, uma vez que professores são homens e mulheres que refletem, emocionam-se, fazem escolhas, têm posições éticas e políticas em relação ao que acontece em sua vida pessoal e na sociedade; são portadores de experiências que se modificam com o tempo, exercendo pressões sobre a consciência social existente (THOMPSON, 1981).

Os museus instituem uma relação de alteridade e, potencialmente, podem promover diálogos, confrontos, deslocamentos e afirmações identitárias. Portanto, são ambientes de formação, tanto para educadores que atuam diretamente na instituição museal, quanto para professores que dele fazem uso educativo. Partimos da consideração de que o museu permite uma experiência sensível por meio da visualização da história narrada com objetos tridimensionais, imagens e textos. Os professores relacionam-se de forma empática com essa narrativa mobilizando estratégias no processo de ensino e aprendizagem da história. No uso pedagógico dos museus, os professores resinificam sua prática e constroem novas concepções para a história, baseada em suas experiências vividas.

Nessa tese, o museu é entendido como processo e não como produto. Não restringiremos o conceito de museu ao acervo e espaço físico. Para além dos processos curatoriais, interesse do público e capacidade técnica, a dimensão simbólica revela que o museu é espelho de diferentes categorias de representação social, entendido como processo capaz de assumir diferentes formas e apresentar-se de diferentes maneiras, de acordo com os sistemas de valores priorizados em cada sociedade. Acompanhamos Tereza Scheiner, que propõe entender o museu como:

(...) fenômeno, o museu processo, o museu que independe de um espaço e de um tempo específicos, mas que revela de modos e formas muito definidas como espelho e símbolo de diferentes categorias de representação social. Compreender que Museu (fenômeno) não é o mesmo que Museu (expressão limitada do fenômeno) permite-nos aceitar que ele assume diferentes formas;

permite-nos, ainda, prestar atenção às diferentes ideias de Museu, presente no universo simbólico dos diferentes grupos sociais (SCHEINER, 2008, p. 41).

O museu é também processo porque admite subversões, desmontagens, principalmente quando tratamos de seu uso para o ensino de história. Quais trilhas são propostas pelos professores? Como subvertem os discursos encontrados nos museus, e aqueles feitos no momento da visita por educadores de museu? Quais os limites e potencialidades desta relação sob a ótica dos professores de história? Quais as expectativas trazidas pelos professores aos museus de história? Quais saberes são acionados pelos professores de história no uso dos museus? Como planejam suas visitas? Como avaliam as propostas de setores educativos de museus? Qual a avaliação esses professores fazem antes, durante e depois das visitas feitas ao museu com os estudantes? Como qualificam sua experiência educativa tendo os museus como cenário privilegiado? Que problemas localizam na parceria museu e escola? Que dilemas profissionais enfrentam para fortalecimento deste vínculo? Que conteúdos são construídos e provocados durante e após a visita aos museus?

Na tentativa de responder a estas questões essa tese investiga as experiências docentes em processos educativos que envolvem o ensino de história por meio dos museus, com foco nas experiências sensíveis no Museu de Artes e Ofícios em Belo Horizonte, em Minas Gerais. Identificamos os usos pedagógicos da exposição do MAO e analisamos como os professores qualificam suas experiências.

No que se refere ao ensino e aprendizagem de história verificamos quais saberes são mobilizados pelos professores e como mantém uma relação subjetiva com a exposição, que é interferente nas estratégias que compõem seu repertório para ensinar. Identificamos na pesquisa as propostas de uso pedagógico do MAO e os temas que são privilegiados no momento da visita.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Optamos por realizar a pesquisa com professores de história frequentes ao Museu de Artes e Ofícios. Consideramos como professores frequentes aqueles que visitaram o museu por mais de duas vezes no último ano. Essa escolha se justifica pelos objetivos da pesquisa relacionados às experiências docentes nos museus. O MAO foi escolhido por se tratar tipologicamente de um museu de história e receber número significativo de professores desta área durante todo o ano, além de possuir setor educativo. Devemos também considerar que a escolha se deu em função de relações de pesquisa previamente estabelecidas entre o MAO e pesquisadores da UFMG, PUC-MG e UEMG na realização do projeto *Tematizando Artes e Ofícios e Memórias do Ofício e Educação para o Patrimônio*.²

No ano de 2011 fizemos contato com Naila Mourthé (coordenadora do setor educativo do MAO) e estabelecemos uma parceria para a realização da pesquisa. O setor educativo se disponibilizou a relacionar todos os professores de história que visitaram o museu nos últimos dois anos e enviar um convite por meio eletrônico para participação na pesquisa. Além disso, disponibilizou dados referentes à ação *Socializando práticas educativas*, material necessário para investigar as experiências docentes no museu.

Aos professores que aceitaram participar da pesquisa foi enviado um questionário elaborado pelo autor da tese e validado por um grupo de pesquisadores do LABEPH (Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de História). O questionário foi inserido em um programa desenvolvido especialmente para a pesquisa e disponibilizado no site <http://www.jezulinolucio.com.br/>. Este programa permitiu que os

² Tematizando os Ofícios, Projeto desenvolvido pela UFMG no Museu de Artes e Ofícios, entre 2010 e 2013, em parceria com pesquisadores da PUC Minas e da UEMG, e sob a coordenação de Júnia Sales Pereira, com apoio da FAPEMIG, PUC Minas e CAPES, integrando os subprojetos Educação para o patrimônio, coordenado por Carla Ferretti, e Memórias dos Ofícios, coordenado por Lana Mara de Castro Siman

dados fossem consolidados de forma mais rápida, minimizando algumas perdas eventuais quando os questionários são aplicados em papel.³

Nesse questionário formulamos 20 questões para investigar os usos pedagógicos que os professores fazem da exposição do MAO. O objetivo desta primeira etapa era conhecer os docentes frequentes ao MAO nos últimos dois anos e a possibilidade de eles participarem da pesquisa.⁴ O setor educativo MAO consultou 115 professores sobre interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Obtiveram 45 retornos sendo 6 deles negativos. Enviamos o questionário para 39 professores na primeira etapa da pesquisa e obtivemos 26 retornos.

A primeira etapa desenvolveu-se entre setembro de 2012 a março de 2013. Com os dados obtidos e sob análise, optamos por uma entrevista narrativa com professores de história, dentre aqueles que responderam ao questionário e os que aceitaram participar da fase seguinte. Utilizamos como critério de seleção para a entrevista o fato de serem frequentes ao MAO.

O método baseado na narrativa permite que os professores revivam suas experiências em uma cadeia narrativa uma vez que:

(...) essa metodologia qualitativa de investigação propõe-se a escutar os sujeitos que, generosamente, emprestam e confiam suas vidas aos/as entrevistadores/as, que delas recolhem não somente os fatos, mas os sentidos, os sentimentos, os significados e interpretações que tais sujeitos lhes conferem. (TEIXEIRA e PÁDUA, 2006, apud SILVA, 2011, p. 34).

A narrativa se constitui também como um momento formativo, pois ao contar suas experiências os professores dão novos sentidos ao seu modo de ensinar e à sua formação docente. Não foram raros os momentos em que os entrevistados usavam a expressão corriqueira na língua portuguesa “Eu não tinha parado para pensar nisso”, porquanto a entrevista narrativa é também momento no qual o professor constrói seu ponto de vista sobre sua atuação nas escolas e na sociedade (BOURDIEU, 2003, apud SILVA, 2011, p. 35).

³ No apêndice será apresentado como o questionário foi disponibilizado na rede para que os professores pudessem participar da pesquisa.

⁴ Questionário disponibilizado em apêndice.

A entrevista narrativa foi realizada no Museu de Artes e Ofícios, individualmente com cada professor, em dia previamente agendado. Optamos por uma entrevista em percurso de visitação. Assim, o/a professor/a juntamente comigo realizamos um percurso dialogando por ambientes expositivos do museu enquanto a entrevista ocorria. O tempo da entrevista foi, então, o tempo do percurso, sendo altamente interferente em seu conteúdo. Partindo do pressuposto de que a centralidade da tese recai sobre as experiências dos professores no museu, realizamos a entrevista como ato investigativo marcado por situações em que o professor exerceu seu papel narrador, viveu experiências e fez opções de visitação na exposição do MAO. Decidimos que realizar a entrevista naquele lugar seria uma oportunidade de dialogar com as experiências vividas pelos professores em ações pedagógicas no museu, focalizando também a sua experiência pessoal dentro da instituição e mesmo diante de outros museus. O professor foi convidado a percorrer a exposição do MAO em confronto com suas práticas e memórias.

Este método nos permitiu aproximar das experiências docentes que, muitas vezes, foram expressas nos gestos, interrupções, confrontos, afirmações, choro e outras emoções próprias da condição humana que deixam

(...) escapar revelações não só do lugar que o indivíduo ocupa na estrutura de produção, mas, principalmente, na forma como ele se relacionou, ou ainda se relaciona com o seu universo de vida: o trabalho, a religião, o corpo, o prazer, a dor, os sonhos. (SIMAN, 1988, apud SILVA, 2011, p. 36)

Buscamos, também, analisar e abordar as experiências dos educadores que participam de atividades promovidas por este museu, como *Momento do Educador* e *Socializando Práticas Educativas*, em conjunto com uma análise da narrativa proposta no Museu de Artes e Ofícios por meio da exposição de objetos e da construção de cenários.

A pesquisa proposta nessa tese é de caráter qualitativo, sem desconsiderar dados quantitativos. Os dados quantitativos se fazem necessários na caracterização do objeto e na ampliação das considerações da pesquisa a contextos mais amplos. A pesquisa qualitativa difere-se da quantitativa pela ausência de séries numéricas e caracteriza-se

pelo exame mais profundo e subjetivo do tema de estudo. Segundo Liebscher (1998), para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas.

No campo da educação existem críticas dirigidas a esse tipo de pesquisa, principalmente devido à sua representatividade. Dados singulares muitas vezes são questionados diante do enorme número de experiências de educação escolar no contexto brasileiro. Assim, o estudo de caso seria sempre limitado a uma determinada realidade e se encerraria nela, impedindo considerações para contextos mais amplos.

Nessa tese não pretendemos generalizar os dados a partir da amostra pesquisada. Entretanto, acreditamos que os dilemas e desafios encontrados nas experiências docentes em museus de história são compartilhados por inúmeros outros docentes em diferentes contextos educativos. Ao aprofundar a análise em um museu com uma amostra, pretendemos contribuir para construção de referenciais teóricos mais amplos, elaborando chaves interpretativas a partir das escolhas teóricas feitas ao longo da pesquisa.

Partiremos de considerações propostas à pesquisa por autores da fenomenologia, em especial as teorias de Merleau Ponty (1999). A fenomenologia tem como objeto de estudo o próprio fenômeno, isto é, as coisas em si mesmas e não o que é dito sobre elas. Assim sendo, a investigação fenomenológica busca a consciência do sujeito através da expressão das suas experiências internas. A fenomenologia busca a interpretação do mundo através da consciência do sujeito, formulada com base em suas experiências, e pode ser um método adequado para pesquisas qualitativas.

No método fenomenológico são descritos os fenômenos e não as origens causais e sua natureza fora do próprio ato da consciência. Em sua raiz etimológica temos duas palavras de origem grega: *phainomenon* (aquilo que se mostra a partir de si mesmo) e *logos* (ciência ou estudo). O estudo ou a ciência do fenômeno poderia ser uma definição adequada para fenomenologia (MOREIRA, 2002).

Para Merleau Ponty (1999) “a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo

de outra maneira senão a partir de sua "facticidade" (MERLEAU PONTY, 1999, p. 1). A fenomenologia parte da presença das coisas e do homem lançado ao mundo, estudando a relação que se dá entre os dois. Na condição de ser lançado ao mundo, o que vem ao encontro do homem é a própria coisa e não a sua definição. A coisa começa a fazer parte do mundo quando é percebida pelo homem. De acordo com Merleau Ponty (1999), a nossa abertura inicial aos fenômenos é marcada por uma revisão pré-objetiva do mundo, que se refere à própria condição existencial do homem, revelada pelos movimentos do corpo, relações e percepções e pelas concepções que possui.

O método fenomenológico enfoca fenômenos subjetivos baseados na crença e na experiência vivida. O pesquisador adquire subsídios mais consistentes para sua pesquisa, a partir de uma interação muito mais próxima com a realidade, sob o ponto de vista do universo pesquisado.

Utilizamos este método para analisar as interações dos docentes com a exposição do MAO na entrevista em percurso. Analisamos os fenômenos ligados à memória, fruto das relações subjetivas que os professores mantêm com a exposição do MAO. Os cenários são provocativos, estimulando os sujeitos na narrativa de suas memórias em interação com as estratégias que usam para ensinar história por meio do uso pedagógico dos museus.

Essa tese foi dividida em 5 capítulos. No primeiro, apresentamos as ligações entre as formações de coleção e sua exibição em museus e a tradição antiquária do século XVII e XVIII. Discutimos a possibilidade de uma narrativa visual da história e o impacto desta visualização na percepção e tomada de consciência sobre a historicidade do vivido. Afirmamos que a experiência sensível é condicionada pelo contato visual e apresentamos os paradigmas de estudo das visualidades propostas nas exposições museais. Tratamos as disputas entre a prática antiquária e a narrativa escrita da história como paradigma de acesso ao passado no século XIX. Apresentamos, também, o nascimento dos museus partindo dos casos franceses pelas semelhanças que existem com o projeto museográfico do MAO.

No segundo capítulo debatemos a narrativa do MAO e os projetos oferecidos pelo setor educativo. Apresentamos o MAO na relação com a cidade de Belo Horizonte e inserimos este aparelho cultural no projeto de requalificação urbana do início do século XXI. Recuperamos o projeto de construção da capital para identificar a historicidade do prédio que abriga o museu e as imbricações que ocorre com a vida social e econômica de uma grande metrópole. Analisamos dados referentes aos projetos oferecidos pelo setor educativo e a relação com professores frequentes ao MAO.

O terceiro capítulo aborda a discussão sobre narrativa e memória e ensino de história. Afirmamos que o MAO é essencialmente narrativo elaborando argumentos históricos em tramas hermenêuticas por meio de cenografias com objetos, legendas, focos de luz, totens multimídia, entre outras soluções expográficas. Essa narrativa museal é ressignificada em projetos de ensino e aprendizagem de história e redimensionada pela experiência subjetiva de professores, estudantes e educadores de museu. Em processo, a narrativa do museu é ressignificada pela experiência vivida, encarnada nos gestos de lembrança que determina uma narrativa original fruto das imbricações entre história ensinada e memória. Debates os projetos desenvolvidos pelos professores no MAO e os conteúdos despertados em contato com a exposição, bem como os debates gerados no contato visual com a exposição do MAO.

O quarto capítulo é dedicado às experiências docentes no MAO. Na análise dos dados, afirmamos a importância de parcerias estabelecidas entre o setor educativo e professores na construção de uma visita mediada em que haja um diálogo com a experiência dos estudantes. Discutimos, por meio da análise qualitativa das entrevistas, a forma que os professores relacionam a exposição do MAO aos conteúdos curriculares e os projetos que desenvolvem em parceria com os educadores de museu. Analisamos a experiência sensível dos professores em projetos que relacionam história e memória para uma aprendizagem significativa da história.

No último capítulo relacionamos a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) às memórias dos professores em situação de entrevista caminhante na exposição do MAO. Os sentidos despertados pela relação corpórea que mantemos com as coisas no mundo são interferentes em nossas lembranças e na percepção que elaboramos sobre o vivido.

Os professores em situação de visita elaboram novos significados para suas práticas docentes, mediadas por sua memória subjetiva na relação com objetos e palavras que configuram cenários de experiência. Nestes cenários os docentes elaboram narrativas em gestos sensíveis de lembrança e esquecimento, dando sentido a suas ações subjetivas quando em situação de visita escolar.

Os cenários também são formativos e, através da entrevista caminhante feita para essa pesquisa, os professores ressignificaram suas práticas, abrindo-se a novas concepções de história e memória e dando sentido às atividades que realizam no uso pedagógico que fazem do MAO. O contato visual com a exposição em diálogo com o pesquisador configurou-se como um novo cenário, em que as ações ganharam novos significado e sentido na busca de um ensino de história sensível, crítico e reflexivo.

CAPÍTULO I

1. A HISTÓRIA NARRADA NOS MUSEUS E A EXPERIÊNCIA SENSÍVEL

Neste primeiro capítulo apresentamos o museu como uma instituição essencialmente narrativa, com fortes ligações com a tradição antiquária. Procuramos identificar as ligações entre a prática antiquária dos séculos XVI a XVIII e a constituição das coleções dos museus. Desde a sua criação, os museus lidam com objetos tridimensionais que são dispostos ao olhar na construção de determinado “argumento” histórico. Os museus justificam-se, sobretudo, em sua materialidade.

Os museus contemporâneos criam artifícios diversos com cenários, luzes, sons, espaços vazios, textos e objetos que são postos ao olhar, constituindo uma das formas de narrativa da história, entre outras que estão presentes na sociedade. Consideramos que a experiência sensível depende da visualização, uma vez que o olhar provoca outras relações do corpo com o mundo.

É por meio do contato visual que os sujeitos criam sentidos elaborados em sua consciência, permeados pelos fenômenos mnêmicos. Formamos uma percepção visual dos objetos expostos no cenário museal, abrindo espaço para fenômenos próprios da existência humana como o riso, o choro, as lembranças, o encantamento, o estranhamento, o espanto e o horror.

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

1.1 A prática antiquária: uma cultura de visualização do passado

Em uma tradição que remonta à época do Renascimento, os “amantes de antiguidades” eram responsáveis por reunir objetos, moedas, inscrições, estátuas e outros documentos que confirmassem os eventos passados, por meio da materialização. Ao contrário dos humanistas do século XV, os antiquários desconfiavam dos textos clássicos e acreditavam que o passado se revelaria de forma mais segura por testemunhos involuntários, por inscrições públicas, pelos registros materiais das civilizações (CHOAY, 2006).

De acordo com Choay (2006), no século XV e na primeira metade do XVI, os humanistas até consideravam os monumentos e outros vestígios para confirmar e ilustrar o testemunho dos autores, mas o texto aparecia em uma posição hierárquica superior. Já os antiquários acreditavam que: “(...) os objetos não têm como mentir sobre sua época, como também dão informações originais sobre tudo o que os escritores da Antiguidade deixaram de nos relatar, particularmente sobre os usos e costumes (CHOAY, 2006, p. 63).

Na Itália, no século XVII, os antiquários convenciam-se de que podiam examinar objetos materiais do passado, seguindo o método das ciências, e desconfiavam dos textos clássicos e do trabalho do historiador que partiam de evidências dos escritores antigos, principalmente Heródoto e Tucídides. Os antiquários estavam convencidos de que podiam examinar os objetos materiais do passado de uma maneira positivamente científica.

Segundo Choay (2006), os antiquários acreditavam que os historiadores, após Heródoto, estariam comprometidos com as querelas políticas e religiosas, escrevendo textos com pouca ou nenhuma objetividade. Afirmavam, ainda, que os objetos, além de permitirem a autenticidade do passado, dariam, também, a oportunidade de conhecer os usos e os costumes das sociedades antigas, temas que foram deixados de lado pelos escritores da Antiguidade. A autora nos informa que os antiquários guardavam em seus gabinetes, além dos registros materiais, dossiês com descrições e representações figuradas da antiguidade, mantendo contato por toda a Europa, se correspondendo,

trocando materiais de pesquisa e hipóteses, sendo responsáveis também pela divulgação de grandes obras que representavam a antiguidade em imagens, como os aquedutos romanos, templos, teatros e anfiteatros. Estas imagens eram difundidas em dossiês sobre os grandes monumentos da Antiguidade (CHOAY, 2006).

Os antiquários possuíam uma perspectiva diferente em relação aos historiadores, uma vez que enfatizavam as testemunhas do passado, ou seja, buscavam comprovações dos fatos acontecidos, por meio da visualização da história:

O tipo de saber preconizado pelo antiquário estava associado a uma experiência sensorial, em que o passado é acessado pela percepção e dotado de valor emocional, atingindo diretamente os sentidos, independentemente de um conhecimento formalizado da história. (MONTALVÃO, 2003, p. 119)

Ao longo de todo século XVIII, os países europeus, por meio da arqueologia, estimulavam a prática antiquária na tentativa de revelar as raízes de suas sociedades. Pressupunham que o passado era acessado por sua presença materializada em ruínas, fragmentos de papel, assinaturas em documentos significativos, moedas, objetos pertencentes a reis, objetos exóticos dos povos do novo mundo, todos reunidos em gabinetes que, mais tarde, dariam origem aos museus. No final do século XVII e início do XIX, os antiquários passam a disputar com os historiadores os procedimentos mais ‘adequados’ ao conhecimento da experiência dos homens no tempo.

O historiador italiano Momigliano (2004) afirma que o antiquário é aquele que se interessa pelos fatos históricos sem se interessar pela história. Segundo o historiador, a prática antiquária dos séculos XVI a XVIII é um novo Humanismo, inspirado na Antiguidade Clássica e feita por amadores da arte e da história (MOMIGLIANO, 2004). Momigliano escreve em um momento no qual a ideia de história *magistra vitae* estava sendo difundida entre os pesquisadores da área e também na chamada *Querela entre os antigos e modernos*, em que está em jogo a forma de interpretação do passado. Os partidários dos antigos defendiam a superioridade dos valores antigos, compreendidos em termos estéticos, filosóficos e literários, e consagrados num *panteon* de autores clássicos. Os modernos defendiam os valores de seu próprio tempo como superiores para a avaliação do passado. Nesse debate “(...) os procedimentos antiquários e colecionistas acabaram por se transformar em sinônimos de uma atitude desprovida de

sentido e finalidade, lidos pela chave interpretativa da filosofia da história, que condenou tais práticas” (GUIMARÃES, 2007, p. 21).

Os antiquários eram acusados de não se aproximarem de uma história “verdadeira”, assumindo o gosto pelos objetos apenas com um entusiasmo patético e desprovido de sentido. Ao reunirem objetos, estavam preocupados com o seu valor de época, percebido pelas marcas deixadas pelo tempo como os riscos, as ranhuras, o amarelado das imagens e as depressões nas superfícies dos objetos. Para Momigliano, os antiquários apreciavam fatos disparatados e obscuros, coletados por meio de objetos individuais, que não se conectavam uns aos outros em uma síntese narrativa, pois a mente de um antiquário: “(...) vagava verdadeiramente para lá e para cá entre os fatos únicos e os levantamentos gerais. O levantamento, se algum dia acontecesse (o que não era muito frequente), nunca resultaria em um livro comum de história” (MOMIGLIANO, 2004, p. 90).

Momigliano recupera a prática antiquária em momentos distintos: na Antiguidade, na Idade Média, na Contra Reforma e no final do século XVIII, período no qual esse profissional se especializa, tornando, às vezes, “um grande colecionador ou fundador de um instituto de belas artes ou de antropologia comparativa” (MOMIGLIANO, 2004, p. 85).

Para Momigliano (2004), na antiguidade, os estudos de história local, genealogias, cronologias, mitografia, estudos de leis antigas, cerimônias e nomes desenvolver-se-iam fora da tendência geral da história. Eram pesquisas com esvaziamento político, por falta de interesse a aspectos contemporâneos e por baixa qualidade retórica. Ainda assim, eram responsáveis por suprir a curiosidade de eventos pouco comuns, extraordinários e exóticos. De acordo com o autor:

(...) estes estudos eram caracterizados por um interesse pelos detalhes minuciosos do passado, por um patriotismo local não disfarçado, pela curiosidade por eventos pouco comuns e por monstruosidades, e pela ostentação da erudição como um fim em si mesma (MOMIGLIANO, 2004, p. 94).

No período Medieval o autor identifica o uso de inscrições, documentos e objetos materiais em trabalhos de historiadores eclesiásticos, que imprimiam em suas obras posições religiosas e políticas muito fortes:

Havia os antiquários que gostavam do paganismo (como Pomponio Leto). Outros (como Guillaume Budé) preocupavam-se com as relações entre helenismo e cristianismo. A maioria via a Antiguidade como modelo de arte, arquitetura e festivais, e admiravam as leis e as instituições romanas. O antiquariato aparecia como um renascimento das antigas formas de vida: ajudava as nações a adquirirem autoconfiança ao redescobrir suas antigas tradições. Os imitadores de Biondo na Alemanha, na Espanha e na Inglaterra contribuíram para a formação do nacionalismo em seus respectivos países (MOMIGLIANO, 2004, p. 107).

No período da Contra-Reforma, Momigliano (2004) afirma que os monumentos e as relíquias eram vistos como elementos para controlar a tradição e justificar o catolicismo afastando todos acréscimos posteriores ao seu culto:

Os monumentos, as inscrições, as relíquias e a liturgia constituíam uma nova área em que os católicos tinham boa razão para confiar. Tinham a vantagem de controlar Roma com todos os seus documentos pagãos e cristãos. Percebiam também, com justeza, que a arqueologia possivelmente poderia trazer à tona muitas, se não todas, as tradições. Além disso, sob a pressão protestante, os católicos sentiam a necessidade de eliminar todos os acréscimos posteriores ao seu culto- e aqui, novamente, a pesquisa antiquaria poderia ajudar (MOMIGLIANO, 2004, p. 110).

Naquele momento, Roma torna-se o centro da pesquisa antiquária, e exercer o controle sobre todos os documentos pagãos e cristãos era uma estratégia contra os protestantes. Dessa forma, a própria Igreja passou a financiar as pesquisas dos antiquários, que conquistaram respeito no século XVII, levando até mesmo os historiadores a considerar a importância do estudo das inscrições, das moedas e dos documentos oficiais. De acordo com Momigliano (2004), com a formação dos Estados Modernos os antiquários contribuíram para consolidar o nacionalismo em seus respectivos países.

O conceito de história, na tentativa de se aproximar de determinado conceito de ciência, afasta o conhecimento antiquário, que passa a ser incorporado apenas como ilustração na legitimação da narrativa escrita. A história ciência impõe uma nova lógica para acesso ao passado, que passa pela separação entre sujeito e objeto, na tentativa de construir um texto que se aproxime mais do real acontecido. Este método supõe a

valorização do texto escrito como forma de narrar a história, secundarizando os objetos tridimensionais como forma de acesso ao vivido.

Os enciclopedistas do século XVIII reconheciam a importância dos antiquários no estudo de temas ligados à religião, ao direito, às instituições políticas e aos costumes, mas afirmavam que os estudos se davam de forma equivocada no acúmulo de detalhes insignificantes, descentralizando a preocupação predominante do momento, que era o combate da superstição pelas forças da razão (MOMIGLIANO, 2004).

No final do século XVIII os embates entre historiadores e antiquários pelo uso do passado situam-se no conflito entre erudição, filosofia e política. Voltaire, Vico, Gibbon, Winckelmann, Droysen, Burckhardt são autores para os quais esse embate é mais relevante. O método histórico afastava as práticas antiquárias, ao mesmo tempo em que não podiam se desfazer da numismática, da cronologia, dos documentos oficiais, das inscrições:

Eles reconheceram a importância dos temas estudados pelos antiquários-direito, instituições políticas, religião, costumes, invenções. Eles pensavam, entretanto, que os antiquários estudaram estes temas de uma forma equivocada, acumulando detalhes insignificantes e ignorando a luta entre as forças da razão e aquelas da superstição (MOMIGLIANO, 2004, p. 112).

De acordo com Momigliano (2004), Voltaire acreditava que detalhes demais impediam a compreensão do espírito dos tempos e a moral dos povos. Bann (1994) afirma que os antiquários passaram a ser vistos “(...) como “ovelhas negras” na família da ciência histórica. (...) associados, (...), a concepções errôneas, erros e, efetivamente, falsificações” (BANN, 1994, p. 141).

Segundo Bann (1994) com muita frequência o termo antiquário foi associado a uma ausência de prática teórica e metodológica nas pesquisas, retratado como um entusiasta patético, que se deixa levar por conjecturas absurdas e fantasiosas. De acordo com o autor, é necessário romper com essa perspectiva uma vez que:

A “atitude antiquaria” não é uma aproximação imperfeita de algo mais- que seria a maturidade da historiografia científica, profissionalizada. É um relacionamento específico, vivo, com o passado e merece ser tratado nestes termos (BANN, 1994, p. 132).

Que aproximações são possíveis entre a prática antiquária e a pesquisa histórica? Que atitudes em relação ao passado seriam consideradas mais “científicas” a partir da profissionalização do historiador? Para Salgado Guimarães (2003), é necessário revelar os embates que levaram a supressão do modelo antiquário, bem como de uma narrativa que considere a linguagem como referente ao trabalho historiográfico. Para o autor é preciso interrogar:

o procedimento de construção de uma memória da própria disciplina, pode nos auxiliar a rever o exercício do nosso próprio ofício, na medida em que compreenderemos as escolhas realizadas como parte de uma construção histórica e que resultaram num modelo a ser cumprido por uma “ciência da história”. (GUIMARÃES, 2003, p. 87)

Para o autor, é importante entender de que forma se dão as disputas entre uma história construída a partir da visualização do passado, por meio de objetos, e a história narrada com o uso da escrita. De acordo com Guimarães, existem fortes conexões entre as duas formas de lidar com o passado que podem ser verificadas quando analisamos o estado atual da disciplina. Nesse sentido, é importante discutir de que formas os antiquários lidavam com o passado e davam sentido à sua prática, pois nas disputas ocorridas:

(...) a herança antiquária foi muitas vezes desconsiderada, quando não, percebida como uma forma primária do conhecimento histórico, definitivamente superada pela sua cientifização na primeira metade do século XIX. E este processo de cientifização submete a visão às fontes textuais, mesmo naqueles projetos de visualização do passado como o pretendido pela pintura histórica, que assentava a produção de imagens à pesquisa e ao conhecimento das fontes escritas. As imagens são lidas como fontes, tradição que acabou por encontrar uma larga aceitação entre os historiadores, sobretudo a partir do século XX. (GUIMARÃES, 2007, p. 29-30)

Como afirma Guimarães (2007), a prática de pesquisa do século XIX acaba por afastar outras formas de conhecimento do passado que não estejam balizadas pela metodologia de trabalho dos historiadores, considerada mais racional e que se aproximaria mais da verdade.

O autor chama a atenção para a necessidade de recuperar quais as formas encontradas por um projeto de escrita da história para deslegitimar outros modos de conhecer o passado, sobretudo a estética. Esse debate é urgente no momento em que as

estratégias de visualizar o passado assumem formas cada vez mais diferenciadas no mundo contemporâneo. De acordo com Guimarães (2007), o homem vive em uma sociedade que quer guardar o máximo possível de experiências pretéritas. A febre pela patrimonialização e pela musealização impõe uma relação nostálgica com essas experiências. Vivemos em um tempo de efervescência do passado e temos hoje projetos de visualização da história nos meios de comunicação de massa, na produção em larga escala de obras de caráter histórico feitas por historiadores e outros profissionais e na construção de memoriais e museus. O autor afirma que essa demanda por mais lembranças não é acompanhada, necessariamente, por um maior conhecimento sobre o passado. De acordo com o autor:

Vivemos uma conjuntura paradoxal: um significativo aumento na capacidade técnica de arquivamento e armazenamento do passado e a experimentação de uma velocidade do tempo que parece limitar esse mesmo arquivamento dos eventos e experiências vividas. Se o próprio presente quer fazer-se passado, sobretudo pela escrita com imagens, como construir sobre ele um conhecimento que se fundou exatamente no pressuposto de que passado e presente se constituiriam em duas ordens temporais radicalmente diversas e distintas, demandando o tempo como condição necessária de transformação de eventos e experiências em passado. Caberia igualmente interrogarmo-nos acerca dessa ordem particular do tempo, que nos impõe a necessidade de produção de múltiplas e diversificadas narrativas do passado, abrindo um enorme espaço para sua produção através das inúmeras possibilidades imagéticas: a produção midiática que, a cada vez, parece tornar o passado consumível pelos meios de comunicação, intenso processo de patrimonialização, que tem tornado a preocupação com a preservação dos bens do passado uma política não apenas de Estado mas também de organismos como a Unesco (GUIMARÃES, 2007, p. 14).

Diante desse cenário, em que as narrativas sobre o passado tornam-se cada vez mais diversificadas, os historiadores estão se debruçando sobre a problemática da memória e do esquecimento, das narrativas visuais construídas nos museus e da discussão sobre as disputas pelo patrimônio. Há ainda que considerar o trabalho de antiquários que ainda hoje realizam suas pesquisas e publicam em meios de comunicação diferentes dos periódicos especializados que circulam nas universidades.

Essas demandas exigem que a formação dos historiadores não esteja limitada à docência ou à pesquisa acadêmica. Os usos que são feitos do passado exigem profissionais atentos que, segundo Knauss (2011), dominem uma operação historiográfica diferente da que é realizada nas universidades durante a formação docente, ou quando são feitas pesquisas para dissertações e teses. O autor acredita que:

(...). Essa formação está se abrindo e preparando as pessoas para outro universo de inserção profissional, que não se limita à docência ou à pesquisa acadêmica das teses universitárias. Na sociedade, existem inúmeros usos do passado e que envolvem operações historiográficas das mais extraordinárias. A gente não se dá conta, não é? O que é o trabalho de preservação do patrimônio? É o tempo todo você selecionar um bem para ser tombado. É organizar uma operação historiográfica. É praticar um tipo de pensamento histórico que valorize um tipo de objeto ou de bem simbólico e não outro. É claro que não é a mesma historiografia, a mesma operação historiográfica que a gente realiza na universidade quando ensinamos História Moderna ou fazemos uma tese. (KNAUSS, 2011. Online)

Essa operação citada pelo autor exige a formação de um profissional que dialogue com as experiências contemporâneas em relação ao pretérito, atento aos litígios que envolvem os processos de patrimonialização e de musealização. Exige, também, uma licenciatura mais sensível a experiências dos sujeitos que atuarão na educação básica e que, certamente, reproduzirão suas ações práticas em sala de aula, tomando como referência o ensino que tiveram nas universidades. É necessário, portanto, uma licenciatura que dialogue com as experiências dos sujeitos, despertando a afetividade e a paixão de exercer a profissão escolhida. Esses sujeitos, em diálogo com suas experiências podem exercer sua profissão de forma crítica e reflexiva, abordando questões que envolvam o pretérito e contribua para o entendimento das tramas sociais, políticas e econômicas da contemporaneidade.

1.2 O predomínio da escrita e a desvalorização da história narrada por meio de objetos

A prática de pesquisa em história do século XIX, concentrada em narrar eventos políticos e militares, afastava o gosto pela estética, pela retórica e pelos objetos. Nessa narrativa cabia ao historiador se afastar do passado, enfatizando as diferenças humanas no tempo e recuperar o evento singular. A recuperação dos documentos diplomáticos se daria pela crença de que as relações exteriores determinavam as iniciativas internas do Estado. Nessa operação histórica predomina a narrativa escrita.

A tarefa do historiador seria selecionar os fatos, encontrar nexos causais e projetar um futuro possível. É dessa forma que os projetos políticos que resultaram na fundação das nações são legitimados pelo discurso histórico. Para Salgado Guimarães:

O projeto oitocentista de escrita da História **consagrou os registros escritos como centrais para os procedimentos da disciplina**, que se fundava a partir de duas preocupações centrais: definir a pesquisa do passado segundo os parâmetros **de uma investigação científica sistemática e controlável** e ainda legitimar, recorrendo ao próprio passado, as aspirações contemporâneas relativas à criação dos Estados Nacionais (GUIMARÃES, 2010, p. 35. Grifos nosso).

De acordo com o autor, nesse projeto de construção da história não haveria espaço para outras dimensões do ofício de historiador. Afastava-se a dimensão criativa, uma vez que seria um entrave a um trabalho historiográfico que se aproximasse da “verdade” em uma reconstrução fiel dos fatos por meio da palavra escrita. Os procedimentos da disciplina instituiu a escrita como um passo para alcançar objetividade em uma pesquisa sistemática e controlável.

Para Salgado Guimarães (2003) nesse projeto de escrita da história:

Dois aspectos serão particularmente importantes para afirmação da cultura histórica oitocentista em seu projeto de conhecimento sistemático do mundo do passado: em primeiro lugar, **os aspectos cognitivos passam a ser mais importantes do que os aspectos retóricos-formais** ligados à apresentação do conhecimento histórico. Isto significa supor que a história investirá fundamentalmente numa atividade de conhecimento do passado, agora objeto de uma pesquisa regada por procedimentos metodológicos, mais do que teóricos, **assentados no valor primeiro do trabalho sobre as fontes primárias**, segundo o modelo rankiano, para o trabalho do historiador. Um segundo aspecto está ligado ao fato de que esta forma de conhecimento se constrói pela elisão de sua dimensão de representação, apresentando-se como um discurso que expressaria o “efetivamente sucedido”. Segundo Barthes, a noção de real assume um lugar central para construção desta nova modalidade do discurso histórico, como se o próprio fato de “as coisas terem estado lá”, ou seja de terem existido-sendo essa existência atestada por um conjunto de fontes recuperáveis- fosse um princípio mais do que suficiente para a palavra. Esta, por sua vez, parece perder seu caráter instituidor para se tornar apenas desveladora deste mundo existente em si e por si (GUIMARÃES, 2003, p. 84. Grifos nosso).

Para o autor, a dimensão da representação é expurgada da narrativa histórica e quanto menor fosse a interferência do historiador na operação de pesquisa, maior seria a objetividade do texto. Afastava-se a dimensão criativa do ofício do historiador, negando

a possibilidade de criação a partir das experiências do passado e aproximando a síntese do trabalho historiográfico da “verdade”, uma reconstrução fiel aos fatos. Representação e imaginação não combinam com a pretensão de recuperar o passado tal como aconteceu e, dessa forma, são dois aspectos que devem ficar de fora da escrita da história.

A prática antiquária, por sua vez, trabalha com essas duas dimensões. O passado é representado pela reunião de objetos, sob uma determinada gramática, e expostos ao olhar, proporcionando um ambiente livre para a imaginação. Os antiquários pretendiam envolver o homem moderno no espírito de uma época, reunindo objetos em pavilhões de exposição e, mais tarde, em museus de história. Estavam impulsionados pelo *amor vestutatis*, caracterizado pela necessidade de tocar, cheirar e até mesmo saborear. *Vestutas* é um termo que está relacionado ao estado de época, que tem a ver com o estado de deterioração ou conservação, que implica, também, em uma relação psicológica com o passado (BANN, 1994).

Os antiquários caminhavam na direção contrária ao projeto de escrita da história que se tornaria homogêneo durante o XIX e que fundaria a historiografia moderna. A história de corte acadêmico passou a privilegiar a narrativa escrita em busca da verdade colhida nos documentos oficiais. As atitudes apaixonantes em relação ao passado deveriam ser deixadas de lado.

A forma narrativa encontrada nos museus contemporâneos tem fortes ligações com a tradição antiquária. Os museus lidam, sobretudo, com imagens do passado, seja por meio de obras de arte, objetos, textos, seja por outras soluções museográficas utilizadas na contemporaneidade como as mídias de computadores.

Nos museus contemporâneos, não só as imagens, mas as palavras são também recortadas como tentativa de manipulação ou sustentação do passado (RAMOS, 2004). No discurso museal formado pelas ambientações, luzes, sons, cenografias, as palavras estão presentes também, sejam pela tentativa de controle das placas e catálogos, seja pelos discursos verbais de educadores e professores.

Essa narrativa museal é cada vez mais utilizada como estratégia para ensinar história. Professores fazem uso pedagógico dos museus para debater a memória, os

processos de patrimonialização, as experiências dos estudantes, as transformações dos objetos e as implicações do pretérito no presente, e o uso de espaços culturais da cidade como direito. Nesse uso pedagógico estabelecem relações com a narrativa museal em diálogo com os conteúdos escolares, investindo em um ensino de história crítico e reflexivo.

Também fazem uso desses espaços no investimento de uma auto formação que os fazem refletir sobre suas experiências de vida em diálogo com saberes adquiridos em sua formação inicial e com aqueles que mobilizam para ensinar história. Em contato visual com a narrativa dos museus ressignificam suas posições éticas e políticas, valorizando a dimensão estética em uma educação sensível e humanizadora.

1.3 Da prática antiquária ao nascimento dos museus

Optamos por abordar a historicidade dos museus a partir do caso francês, que serviu de paradigma para a constituição de outros museus, tanto na Europa como na América. É claro que projetos distintos de patrimonialização e exibição do passado conviveram com esse paradigma. Entretanto, para confirmar nosso argumento de que o museu apresenta uma narrativa da história ligada com raízes profundas à prática antiquária, o modelo francês é significativo. Essa escolha se justifica também pelo projeto museal objeto de estudo dessa tese. O Museu de Artes e Ofícios teve na sua criação a consultoria do museólogo francês Pierre Catel, um dos responsáveis pelo projeto museográfico.⁵

Os museus são uma forma de institucionalizar as coleções dos antiquários, uma vez que, como aponta Pomian (1990), as coleções são salvaguardadas nesses novos espaços públicos. Os objetos se tornam provas permanentes da existência de um

⁵ Pierre Catel começou sua carreira com Georges-Henri Rivière e foi, durante 10 anos, o museógrafo do Musée National des Arts et Traditions Populaires. A Panoptès coordenou a criação do Musée du Service de Santé des Armées em Val-de-Grâce, em Paris; do Musée des Arts Forains, em Paris; o Centre National de Recherche d'Archéologie Urbaine, em Tours; o Musée Archéologique d' Evreux e o Musée des Pays de Seine et Marne, em Ile de France, em Paris. Também lhe foi confiada a revalorização do sítio paisagístico do Château. Cf. **Museu de Artes e ofícios**, 2012, online.

passado e a história é constituída a partir de uma perspectiva linear, evolutiva e universal (POMIAN, 1990). O autor define assim as coleções:

(...) qualquer conjunto de objectos (sic) naturais ou artificiais, mantidos temporária ou definitivamente fora do circuito das actividades (sic) econômicas, sujeitos a uma protecção (sic) especial num local fechado preparado para esse fim, e expostos ao olhar do público. (POMIAN, 1990, p. 53)

Foi esse o destino das coleções principescas após o período revolucionário na França. Era hábito dos príncipes e reis franceses acumularem objetos e outras obras de arte que, de acordo com Pomian (1990), tinham uso cerimonial, religioso ou profano. O autor nos informa que no inventário de Carlos V, rei da França, encontravam-se três mil novecentos e seis objetos que provavelmente não estavam em uso, simultaneamente, por maior que fosse sua corte. Em sua maioria são objetos de ouro e prata, o que por si só justificaria sua ausência no uso cotidiano nos palácios reais.

Os revolucionários franceses do final do século XVIII viviam um paradoxo: destruir os símbolos da monarquia ou dar acesso público às grandes obras de arte o que significava, de certa forma, dar visibilidade aos modos de vida do primeiro e do segundo estado. Era um conflito com os próprios princípios revolucionários que deveriam se legitimar por uma nova ordem social e não com o apego saudosista ao passado. As rupturas advindas com a revolução criaram condições para uma nova verdade e aos museus caberia o papel de propagar a nova racionalidade.

Para cumprir esse objetivo, nada melhor do que publicizar as coleções dos príncipes em um novo espaço de sociabilidade atrelado ao surgimento do Estado Moderno. Em 1793, na França, as coleções dos reis foram nacionalizadas. Para Ana Cláudia Brefe (2007), esse espaço público surgia como resposta à necessidade de dar visibilidade às artes, permitindo acesso direto às obras, como foi o caso paradigmático do Louvre, criado no contexto pós-revolucionário, uma vez que a cultura (nesse caso visual) era uma das formas de dar legitimidade ao momento político que estavam vivendo. De acordo com Brefe (2007), a tentativa era consagrar e lançar um projeto de sociedade para o futuro sem fazer qualquer apologia ao passado. O surgimento dos museus na França asseguram a continuidade do presente e a consolidação de uma

memória que demonstre a especificidade do povo francês, educados na razão e no progresso das luzes. Nesse caso,

O museu concebido como lugar que dessacraliza e neutraliza os símbolos e as imagens, fazendo-os ou ascender ou reduzir-se ao estatuto de objetos culturais, dignos de serem conservados por um povo esclarecido e se servirem de modelos à arte da liberdade, pois a criação se faz somente pelas referências às formas exemplares inventadas no passado (POMMIER, 1989, apud BREFE, 2007, p. 34)

De acordo com a citação de Pommier (1989) reproduzida acima, o projeto museal francês daquele período histórico dessacraliza, para depois sacralizar novamente com outro sentido, outra função que é atribuída a obra de arte em exposição. Naquele contexto pós-revolução havia a necessidade de um espaço público que se dessacralizasse e se sacralizasse a partir de um novo significado, uma vez que se tratava de destituir a monarquia de seus símbolos. Era uma atitude de destruir e não de salvar, deslocando os objetos de seu lugar de origem, expondo-os ao público como símbolos da cultura francesa rumo a um novo regime de civilização. De acordo com Poulout:

(...) situar o patrimônio contra o passado como um dos símbolos da vontade republicana vinculado aos temas do reconhecimento e da emulação. Nessa perspectiva, a ansiedade com o futuro da nova França ou com o medo do retorno da antiga França realimenta continuamente a vontade de preservar e de destruir (POULOT, 2011, p. 16).

O museu do Louvre foi fundado ainda na monarquia francesa por Luiz XIV, no edifício sede da corte francesa. O objetivo principal era criar um espaço destinado a Academia de Belas Letras, Arte e Pintura Francesa. Os salões do Louvre passaram a ser palco de grandes exposições de arte e de encontros da nobreza francesa. Com a revolução, o espaço foi aberto ao público transformando-se em museu por meio de um projeto de lei datado de seis de maio de 1791.

Tratava-se de dar um novo uso aos objetos e monumentos deixados pela nobreza da França, evidenciando a arte autêntica deixada nos porões sombrios do despotismo. Os revolucionários, no intuito de elaborar uma nova escrita da história, se valem dos

monumentos, das obras de arte, dos livros e arquivos para dar nova forma às imagens públicas na elaboração de uma memória social. De acordo com Poulot:

A revolução herda da cultura material do passado duas formas principais. O tempo que se inscreve os monumentos deixados *in loco*, na paisagem das cidades, as obras, os livros e os arquivos que se acumulam nos acervos eruditos ou em depósitos de triagem. Assim, a cultura material do passado entra, ao mesmo tempo, em um processo de reescrita da História, na reconfiguração das imagens públicas, na elaboração de uma nova memória dos saberes e em uma monumentalidade coletiva inédita. O patrimônio deve ser entendido como uma forma de reorganização racional dos recursos para coletividade (POULOT, 2011, p. 17).

De acordo com o autor, neste projeto o museu encarnou a propaganda dos ideais republicanos resultados de uma “conquista” coletiva. Segundo o autor, há uma legitimação *a priori* da mobilização de todos os recursos úteis em prol da amplitude da utopia museal francesa daí decorrente. Em sua análise, o autor afirma que os museus franceses conferiram utilidade aos depósitos de objetos e obras de arte cuja significação continuaria sendo problemática (POULOT, 2011).

Seguindo a análise proposta por Poulot, podemos afirmar que o surgimento dos museus na França naquele período relacionava-se a um determinado uso do passado francês e revolucionário. A tentativa era mostrar como a monarquia teria privado a sociedade do acesso a obras de arte de caráter universal ao mesmo tempo em que se celebrava a energia revolucionária na formação de uma nova sociedade (POULOT, 2011).

De forma um pouco diferente do Louvre, o *Musée des Monuments Français* investiu em obras com pouco interesse estético na montagem de suas exposições. Foi idealizado pelo medievalista Alexandre Lenoir, nomeado curador pela Assembleia Revolucionária. Segundo Breffe (1997):

A especificidade do Museu de Lenoir está no fato de que ele reuniu, catalogou e deu uma nova destinação às obras e aos monumentos do período medieval da França, provenientes de igrejas, conventos e abadias cujos bens foram confiscados pela Revolução Francesa, em um momento em que a arquitetura e a arte gótica eram consideradas inferiores em relação aos valores estéticos da Antiguidade Greco-romana, então, paradigma no mundo das artes e da cultura franceses. Neste aspecto, Lenoir é visto em pé de igualdade com Chateaubriand, sendo considerado responsável pela ressurreição e valorização do “gosto pelo gótico” no século XIX, que

florescerá em diferentes ramos das artes, na literatura e na constituição da arqueologia nacional (BREFE, 1997, p. 178).

Lenoir agiu como um antiquário reunindo o maior número de objetos possíveis, criando ambientes de época e inscrevendo heróis em um panteão, o que revela o caráter comemorativo do museu criado. O museu de monumentos fugiu um pouco ao modelo proposto no Louvre e considerava a reconstituição da história da França como uma das funções desse espaço público. Seria, para muitos historiadores franceses como Michelet, Thierry, Guizot, um passado redescoberto que prepararia “visualmente” a história a ser construída em suas pesquisas. Estes historiadores veem o trabalho de Lenoir como uma das formas de dar materialidade ao passado e acreditam que o percurso pelas galerias do museu influenciaria a forma de ver a história como uma cronologia, uma sequência de eventos:

O Musée des Monuments français e sua organização pouco usual para sua época coincidem com a elaboração de uma nova história e de uma nova forma de concebê-la, que põe em destaque um passado esquecido até então. Esse “passado redescoberto”, que engloba episódios pouco estudados e personagens quase desconhecidos, constitui a base para a elaboração de uma história de caráter nacional que se apaixonou a nova geração de historiadores (...) (BREFE, 1997, p. 179).

Para Brefe (1997), além de propor uma visualização do passado, o Museu de Monumentos Franceses trouxe como novidade para o período a ideia de monumento histórico, categoria que estava relacionada até aquele momento a manifestações artísticas. O museu funcionaria como uma tentativa de construção do caráter monumental da história francesa, o que justifica o seu sucesso entre os historiadores da geração de 1830-1840, que foram responsáveis pela construção da história da nação. De acordo com a autora, no museu de Lenoir o que se destacou foram os objetos em ordem cronológica, que têm como especificidade a figuração de testemunhos do passado.

Na mesma perspectiva do *Musée des Monuments Français* foi inaugurado, em 1843, o Museu de Cluny, iniciado com a coleção do antiquário Alexandre de Sommerard. Este museu foi estabelecido na antiga Abadia de Cluny, próxima a Paris. Hoje o museu é conhecido como Museu Nacional da Idade Média, reunindo rico acervo sobre a França no período medieval.

Sommerard e Lenoir têm como perspectiva central em seus projetos de museus o objeto para a representação da história. Os objetos foram reunidos, por seu valor histórico, como testemunhos de um passado ao estilo da prática antiquária. De acordo com Bann (1994), nos relatos de Sommerard transparece a ideia de que os objetos podiam ser tocados, cheirados e até mesmo saboreados. Nas antigas salas dos monges de Cluny, foram expostos objetos na tentativa de causar nos visitantes a impressão de um “retorno” ao passado em uma experiência dos sentidos (BANN, 1994).

Para Breffe (1997), os dois museus apresentam semelhanças. No entanto, Lenoir reúne objetos, monumentos e fragmentos arquitetônicos em uma lógica sincrônica, cronológica e evolutiva das eras. Já Sommerard, em uma perspectiva diacrônica, reúne utilitários, armas, mobiliários a fim de reconstruir a ambiência de uma época:

A filiação entre o Musée des Monuments français e Cluny é certa, mas o programa de Alexandre Du Sommerard é distinto daquele de Lenoir, bem como os objetos que cada um deles coleciona. Este último, segundo uma lógica sincrônica, acumulou monumentos e fragmentos arquitetônicos dispostos na ordem evolutiva das eras; Sommerard, preocupado em ressuscitar o caráter singular da época representada e, portanto, numa perspectiva diacrônica, reuniu objetos preciosos ou utilitários e mobiliário a fim de reconstruir, através do conjunto de objetos-tais como indícios-, a ambiência de uma época. A passagem de um ao outro explica-se “par la coupure entre deux ‘espistemes’, et la structure de l’histoire romantique, attachée à une reconstitution mytique du ‘vecú’ d’une époque” (BREFFE, 1997, POULOUT 1,986: 522).

Todavia, ambos estavam inteiramente preocupados em representar a história tal como ela realmente aconteceu, através da exposição ordenada de objetos entendidos como testemunhos do passado (BREFFE, 1997, p. 179).

Ainda que em perspectivas diferentes, os dois projetos museais estavam comprometidos com a representação da história e parecem-nos indícios de que a formação dos museus tem fortes ligações com a prática antiquária.

O paradigma francês é absorvido pela maioria dos museus históricos na Europa, no século XVIII, que nascem como símbolos das nações em um novo século marcado pela ascensão da burguesia e consolidação dos Estados modernos. Entre finais do século XVIII e início do XIX surgem na Europa os grandes museus como o Belvedere de Viena (1783), o Museu Real dos Países Baixos em Amsterdam (1808), o Museu do Prado em Madri (1819), o Museu Hermitage em Leningrado (1852), entre outros.

Para Brefe (2007), no século XIX, quando a definição de “presente” estava atrelada à reconstrução do passado e à valorização da História, os museus são exemplares de exaltação da nação constituindo-se como espaços para consolidação da memória social. Além disso, o nascimento desses museus está atrelado “(...) à questão do público e, mais especificamente, de um novo espaço público de sociabilidade que se constituiu conjuntamente ao desenvolvimento do Estado moderno, a partir de meados do século XVIII” (BREFE, 2007, p 32).

O surgimento de museus públicos no Brasil está ligado às políticas simbólicas de constituição da nação, a partir da Proclamação da República, momento em que afirma o pressuposto de formar cidadãos para o amor à pátria. Após a exposição comemorativa do centenário da independência em 1922, foi criado o Museu Histórico Nacional (MHN). Antes dele, o país contava com instituições enciclopédicas de modelo europeu que tinham como objetivo colecionar artefatos exóticos, ancorados na narrativa etnográfica e na história natural.⁶ O MHN nasce na tentativa de consagração do passado glorioso da pátria civilizada e branca, herdeira da tradição portuguesa, balizada, portanto, na ideia geral de colonização como fator determinante para a história brasileira.

A museologia moderna rompeu com os paradigmas estabelecidos no século XIX e vem repensando a relação entre museu e públicos. Ainda que persistam os museus de características mais tradicionais que carregam o triste fardo da preservação pura e simples do patrimônio, existe um movimento para diversificar seu campo de atuação, tornando-se espaços privilegiados para a pesquisa, a difusão da cultura, a inclusão e, principalmente, para assumirem sua função educativa de forma mais sistematizada e em diálogo com os educadores e as escolas.

É nesse sentido que muitos museus da atualidade realizam periódicas pesquisas de público, melhoram sua comunicação, adaptam suas coleções e seus ambientes físicos, programam projetos de inclusão de crianças, jovens, adultos, terceira idade e pessoas com deficiências.

⁶ Museu Nacional (1818), Museu do Ipiranga (1894), Museu Paraense de História Natural (1866), Museu do Exército (1864) e Museu da Marinha (1866).

No Brasil, o período compreendido entre 2002-2010 foram de consolidação de políticas públicas para os museus. No ano de 2002 novos sujeitos assumiram a direção da nação brasileira, o que causou grandes expectativas aos movimentos sociais, organizações sindicais e grande parte da sociedade civil. O governo eleito vinha de uma tradição histórica de luta contra as injustiças sociais, os preconceitos de cor e de classe, o combate à fome e ao latifúndio e prometia novos rumos para o país. Lutas históricas para consolidação de uma política de museus debatidas por profissionais da área reunidos em associações científicas foram consolidadas como a criação do IBRAM (2009) e a expansão de cursos de museologia nas Universidades Públicas.

O museu passou a ocupar lugar na pauta de intervenções das políticas públicas de cultura por parte do governo federal. Em um primeiro momento foi necessária uma reforma institucional. Existia, dentro da Secretaria de Patrimônio do Ministério da Cultura, a Coordenação Geral de Museus e Artes Plásticas, que foi transformada no Departamento de Museus (DEMU), vinculado ao Instituto do Patrimônio Histórico Nacional -IPHAN. A criação do departamento deu mais agilidade aos programas que já eram desenvolvidos para os museus públicos e ampliou as ações para os museus privados, com o lançamento de editais para concorrência a recursos públicos.

Outro ponto de destaque para este período foi a elaboração da Política Nacional de Museus e a realização dos fóruns nacionais, que ocorrem a cada dois anos, sendo o primeiro realizado em Salvador no ano de 2004.⁷ Com a criação do IBRAM-Instituto Brasileiro de Museus no ano de 2009 a autarquia federal passou a gerir toda a política pública relacionada aos museus no país.

Esta instituição cultural, gerida hoje pelo IBRAM, é de extrema importância para uma sociedade que pretende ser lembrada e elege certas formas pelas quais gostaria de ser lembrada. Torna-se, então, imprescindível manter vivo o debate que leve em conta as características reais dos museus no país e as expectativas geradas sobre essa instituição, tanto pelos visitantes, como daqueles sujeitos responsáveis pelo seu gerenciamento. É necessário, ainda, ampliar as possibilidades de atuação dos museus na transformação da sociedade que os abriga.

⁷ Política Nacional de Museus, online. Sitio do IBRAM. <http://www.ibram.gov.br>

1.4 Museus, visualização do passado e experiência sensível

É comum entre professores de história o desejo de visitar museus com estudantes para que estes tenham uma experiência de aprendizagem. Seria o momento, segundo alguns docentes, de ampliar o conhecimento adquirido em sala de aula por meio de uma experiência de “campo” na visualização de objetos do passado. O museu é visto, dessa forma, como espaço de concretização do que está sendo ensinado nas salas de aula. As visitas organizadas a museus como Imperial, Artes e Ofícios, Museu do Ouro e Museu Histórico Nacional teriam como objetivo uma experiência sensorial com a história que não pode ser proporcionada apenas pelos textos dos livros didáticos e pela explicação do professor.

De acordo com muitos professores, no museu é possível concretizar o conhecimento abstrato da disciplina história por meio do contato visual com a narrativa museal. Seria, então, por meio da visualização do passado em objetos tridimensionais que o ensino de história ganharia potência? Que representações de história são possíveis nos museus que podem ser utilizadas pelos professores a partir de sua experiência sensível? Os museus servem para concretizar o conhecimento adquirido nas salas de aula?

Manoel Salgado Guimarães publicou nos Anais do Museu Paulista (2007) um artigo no qual reflete sobre os modos de visualização do passado na sociedade contemporânea incluindo a representação da história nos museus. Este artigo foi comentado por 12 especialistas entre historiadores e museólogos que, segundo o autor, deram novos sentidos ao texto que escaparam a sua vontade autoral (GUIMARÃES, 2007).

O objetivo principal do artigo de Guimarães (2007) é problematizar a relação do homem com o passado que:

(...) efetivamente transforma esse tempo pretérito em objeto de investigação, tornando-o presentificável por diferentes recursos e meios, capazes de dotar sentido novamente, um conjunto de ações humanas que significaram e não significam mais. Igualmente, refletir sobre nossa relação com o passado ajuda-nos a ancorarmos, no presente, identidades e projetos, com a condição única de produção de futuros. Escrita da história, usos do passado conectam-

se, assim, como investimentos sociais necessários à produção de sentido para as ações humanas (GUIMARÃES, 2007, p. 125).

Para o autor, vivemos em um presente atormentado pela busca de suas raízes, marcado pela necessidade de nunca esquecer os traumas vividos no século XX: do holocausto, passando pela guerra fria e pelas experiências das ditaduras latino-americanas e africanas. Na tentativa de satisfazer essa necessidade são produzidas visualizações do passado que, segundo Guimarães (2007) implicaria tanto:

(...) em uma narrativa escrita sobre eventos pretéritos (que supõe do leitor uma imaginação do que está sendo narrado) como também num projeto de patrimonialização desse mesmo passado em instituições que dão suporte a esta visualização como, por exemplo, os museus (GUIMARÃES, 2007, p. 12).

Nesse contexto, dar visibilidade significa controlar e produzir o passado, convocando o testemunho em um esforço para a não repetição desses eventos traumáticos. Vivemos em um período em que as grandes utopias se esvaíram e assim a nossa relação com o passado, transformado em memória, alterou-se significativamente, como aponta Huysen:

Num sentido mais amplo, contudo, a maior parte da cultura contemporânea da memória, eu penso, resulta do naufrágio do imaginário de utopias futuras característico do século XX. A cultura da memória tem diferentes intensidades em diferentes partes do mundo, e as lutas por um futuro melhor evidentemente não desapareceram. (HUYSSSEN, 2005, p. 6)

As grandes utopias do século XX como fascismo, comunismo e modernização falharam significativamente, ao passo que a racionalização do mundo não foi acompanhada do projeto de bem estar social prometido pela modernidade. Assim, a moda retrô, a musealização e o gosto por tudo o que é do passado são fenômenos característicos do final do século XX como resposta à ausência de um futuro que se revela de forma mais clara. Diante disso, Huysen (2000) acredita que assistimos a uma fenomenologia do passado presente, com a restauração historicizante de velhos centros urbanos, de cidades-museus, com a explosão das modas retrô e dos utensílios reprô, com o comércio da nostalgia e da automusealização por meio da produção de imagens com câmeras digitais. A instabilidade que caracteriza a sociedade é uma das hipóteses

levantadas pelo autor para explicar esse quadro: “(...) o enfoque sobre a memória é energizado subliminarmente pelo desejo de nos ancorar em um mundo caracterizado por uma crescente instabilidade do tempo e pelo fraturamento do espaço vivido” (HUYSSSEN, 2000, p. 20).

É o tempo da transformação do passado em patrimônio, em que as experiências pretéritas são transformadas em imagens consumidas em materiais didáticos, museus, filmes, documentários, novelas e até mesmo na restauração de antigos monumentos que passam a ter outro uso social. A imagem recompõe e reapresenta as experiências pretéritas, com um poder quase terapêutico para remediar a dor e reintroduzir o homem na condição humana. A imagem adquire capacidade ontológica de significar o próprio evento sem qualquer pretensão de neutralidade; ao contrário, a perspectiva aberta é de produção de visibilidade e invisibilidade, num movimento de lembrar e de esquecer.

Especialmente em museus de história, esse passado pode ser visualizado, desejado, manipulado, reconstituído como um suporte para a sociedade que vive em uma relação de descrédito com o futuro, principalmente após o fracasso das utopias do século XX. De acordo com Guimarães (2007), esse maior conhecimento do passado não implica uma compreensão crítica das experiências pretéritas. Como a possibilidade de transformar a história em conhecimento foi fundada no pressuposto de que passado e presente corresponderiam a duas ordens temporais distintas, em um tempo em que o presente quer se fazer passado são exigidos novos instrumentos de operação historiográfica, principalmente ao lidar com imagens (GUIMARÃES, 2007).

Para Guimarães torna-se necessário refletir sobre os usos que são feitos do passado e não apenas sobre a escrita da história em seu corte acadêmico. O historiador deve possuir o instrumental para lidar com as formas sociais e políticas do uso do passado, entendido com um campo sujeito a manipulações e em constante litígio.

A discussão sobre os regimes de historicidade é trazida por Hartog (2012), que o considera como sendo a forma como dada sociedade se relaciona com o passado e toma consciência de si. Considera-se regime de historicidade ao que está relacionado à experiência no e com o tempo, no sentido de relações estabelecidas pelo homem como sujeito histórico, reconhecendo sua capacidade de interpretar e de falar dos diferentes

tempos. A análise proposta aponta para a dimensão do tempo como categoria socialmente construída e, portanto, cada sociedade encontrou uma forma de expressar a relação com o presente, o passado e o futuro. De acordo com Hartog os regimes de historicidade:

(...) não marcam meramente o tempo de forma neutra, mas antes organizam o passado como uma sequência de estruturas. Trata-se de um enquadramento acadêmico da experiência (Erfahrung) do tempo, que, em contrapartida, conforma nossos modos de discorrer acerca de e de vivenciar nosso próprio tempo (HARTOG, 2012, p. 2).

O regime de historicidade é definido como a relação que determinada sociedade mantém com o passado, ou seja, as práticas, conceitos, valores, concepções acerca do tempo pretérito.

(...) A noção também contempla a dimensão cotidiana da cultura histórica que hoje perpassa as produções midiáticas, a arquitetura e o urbanismo, o patrimônio e os museus, as memórias de família e outros mais, ou seja, diferencia protagonistas, procedências e debates. O regime de historicidade, no entanto, não poupa de indagar compreensões da cultura histórica no senso comum, sem homogeneizá-las. (SCHIAVINATO, 2007, p. 93)

Vivemos um estágio atual em que um passado não quer passar. Esse passado se torna cada vez mais visível na produção de eventos e exposições comemorativas de efemérides, organização e abertura de arquivos, políticas de patrimônio, criação de museus e de monumentos públicos. Acompanhando este fenômeno os historiadores adjetivam a cultura com a expressão “visual”.

Em artigo publicado em 2006, o historiador Paulo Knauss faz um balanço de como o conceito de cultura visual foi se afirmando no universo acadêmico norte americano e sua posterior valorização no campo da história da arte (KNAUSS, 2006). Para o autor, é necessário reconhecer o potencial das imagens como um objeto de pesquisa sócio-histórico. As imagens foram utilizadas há muito tempo como meio de comunicação, como forma de fixar imaginários e moldar memórias coletivas e como um dos artifícios para atingir grupos sociais alijados da palavra escrita. As imagens estariam relacionadas a produções de sentido na vida social e, portanto, fazem parte da construção cultural feitas na sociedade. De acordo com Knauss:

(...) diante dos usos públicos da História, a imagem é um componente de grande destaque, mesmo que nem sempre seja valorizada como fonte de pesquisa pelos próprios profissionais da História. **A imagem condensa a visão comum que se tem do passado.**

É preciso atentar ainda para o fato de que, desde os tempos em que se fixou a palavra escrita, o novo código não veio substituir a imagem. A convivência entre expressão visual e expressão escrita sempre foi muito próxima. Ao longo da história das civilizações, são inúmeros os exemplos em que se percebe como os registros escritos acompanham os registros visuais. Velhas formas de escrita, como os hieróglifos, demonstram essa proximidade. Isso equivale dizer que a história da imagem se confunde com um capítulo da história da escrita e que seu distanciamento pode significar um prejuízo para o entendimento de ambas. Reconhecer isso implica admitir que imagem e escrita sempre conviveram (KNAUSS, 2006, p. 98-99. Grifo nosso).

O autor vê aproximações entre a tradição escrita e as imagens como campos de comunicação distintos e, às vezes, complementares. Para a pesquisa em História, a imagem seria uma possibilidade uma vez que revela a diversidade social e a pluralidade humana. Segundo Knauss (2006), ao contrário da escrita, a imagem é capaz de atingir todas as camadas sociais ao ultrapassar as diversas fronteiras sociais pelo alcance do sentido humano da visão. Ainda segundo o autor, abandonar o estudo das imagens, interditaria o acesso a várias dimensões da experiência social e a multiplicidade dos grupos sociais e seus modos de vida (KNAUSS, 2006).

De acordo com Knauss os estudos visuais surgiram nos Estados Unidos, no final do século XX, em programas de pós-graduação constituídos a partir de relações interdepartamentais nas universidades de Rochester e Califórnia. Também como marco, o autor aponta a realização do seminário de graduação “Cultura Visual” organizado por W.J.T. Mitchell, um dos expoentes dessa linha de pesquisa:

Seu curso tinha intenção de abarcar todas as mídias e ser mais do que uma introdução à história da arte ao interrogar como as pessoas veem o mundo e estabelecem diversos tipos de representações. Também pretendia discutir as formas de produção e circulação de imagens, chamar atenção para as diferenças entre o verbal e o visual e colocar em questão a distinção entre alta e baixa cultura nas artes (KNAUSS, 2006, p. 103).

Também nos Estados Unidos, Knauss aponta os cursos ministrados por Nicolas Mirzoeff, nos quais discorria sobre os diferentes tipos de imagens que caracterizam o mundo contemporâneo. Seguindo esse cursos o mercado editorial encampa a discussão sobre cultura visual e em 2002, segundo Knauss, duas revistas acadêmicas *Journal of*

Visual Culture e *Visual Studies*, são publicadas por casas editoriais respeitadas no mundo acadêmico anglo-saxão. Além desses espaços, na internet aumentaram o números de fóruns e revistas eletrônicas cujo tema é a cultura visual, além de textos em revistas especializadas e publicações de livros (KNAUSS, 2006).

No balanço feito, Knauss conclui que estudos visuais ou o conceito de cultura visual são debatidos em escolas de pensamento distintos a partir de opções teóricas e metodológicas que ora se afastam, ora se conectam:

No quadro geral de institucionalização dos estudos visuais, observa-se, portanto, que a emergência do conceito de cultura visual e a projeção do campo dos estudos visuais representam o reconhecimento de novas possibilidades de estudo da imagem e da arte, colocando a visualidade no centro de interrogação. Em seu desdobramento, o questionamento desenvolvido leva a repensar posturas diante de tradições disciplinares de investigação estabelecidas com implicações que tem a história da arte como referência principal (KNAUSS, 2006, p. 106)

A institucionalização destes estudos foi acompanhada da necessidade de uma definição do termo. Ainda que as escolas de pensamento sejam diversas, para que os estudos possam ser comunicados é necessária uma linguagem “comum” entre os pesquisadores que se dedicam a esta área. Knauss afirma que uma definição abrangente aproxima o conceito de cultura visual da diversidade do mundo das imagens, das representações visuais, dos processos de visualização e de modelos de visualidade (KNAUSS, 2006). O autor afirma que os estudos visuais acompanham as discussões dos estudos culturais e:

(...) defendem que os sentidos não estão investidos em objetos. Ao contrário, o conceito de cultura visual sustenta o pressuposto de que os significados estão investidos nas relações humanas. É nesse sentido que a cultura é definida como produção social e, por isso, o olhar pode ser definido como construção cultural. Nesse sentido, as definições materiais e tipológicas devem ser concebidas como elementos do processo de significação. O objeto individual é integrado numa ampla rede de associações de valores que integram as competências visuais (KNAUSS, 2006, p. 114).

Ulpiano Bezerra de Meneses também referencia o campo dos estudos visuais no Brasil, afirmando que não se trata de mais uma adjetivação da história e sim de um campo operacional, no qual outro ângulo é privilegiado para análise dos processos históricos. Para Ulpiano (2003), a expressão História Visual deve ser amplamente

debatida para que não seja vista apenas como uma área temática dominada pelo uso de fontes iconográficas. As fontes são identificadas, analisadas e estudadas para uma melhor compreensão das transformações da sociedade no tempo, mas não podem se transformar na substância que define o alvo do historiador (MENESES, 2003). Esta ressalva é para que não se confunda a modalidade da pesquisa à natureza da fonte. O que importa são os problemas históricos que são levantados no uso dessas fontes. Além disso, segundo Ulpiano, é necessário o uso de fontes variadas para entender a sociedade em toda sua complexidade. Assim, mesmo que a ênfase seja nas fontes visuais, é preciso usar de outras operações metodológicas para entender as dimensões da vida social. Segundo o autor:

A solução está em definir a unidade, a plataforma de articulação, o eixo de desenvolvimento numa *problemática histórica* proposta pela pesquisa e não na tipologia documental de que ela se alimentará. As séries iconográficas (porque é com séries que se deve procurar trabalhar, ainda que se possam ter imagens singulares que funcionem como pontos de condensação de séries ideais) não devem constituir objetos de investigação em si, mas vetores para investigação de aspectos relevantes na organização, funcionamento e transformação de uma sociedade (MENESES, 2003, p. 27-28).

A ressalva feita pelo autor indica que definir História Visual, considerando as convergências e divergências dos estudos mais recentes, passa mais pela problemática histórica proposta na pesquisa que na tipologia das fontes utilizadas. Para Ulpiano, o objeto é sempre a sociedade e “não há como dispensar aqui, também, a formulação de problemas históricos, para serem encaminhados e resolvidos por intermédio de fontes visuais, associadas a quaisquer outras fontes pertinentes” (MENESES, 2003, p. 28).

Nas considerações do autor, a História Visual só faz sentido se o adjetivo não se referir apenas ao uso das fontes visuais, mas ao entendimento de que é necessário examinar a dimensão visual de cada sociedade. Portanto, a adjetivação se desloca das fontes para os problemas que podem ser levantados a partir delas. Isso porque, segundo Ulpiano, o trabalho com imagens, sob lentes da história, pressupõe o percurso de todo ciclo: da produção, passando pela circulação e consumo, até a ação. As imagens, e convém acrescentar os objetos, não têm valor em si, mas por meio deles se elaboram sentidos a partir das relações que os sujeitos estabelecem com elas, ou seja, as imagens existem a partir das interações humanas. Situa-se nessa discussão também a importância

de historicizar a imagem, retrazendo sua biografia, carreira e trajetórias (MENESES, 2003). O autor vai muito além da perspectiva do uso documental das imagens ou, para usar um termo corrente, das fontes iconográficas. Destaca a importância de diferenciar três ordens de problemas na problematização das imagens, que são as dimensões do visual, do visível e da visão, articuladas à experiência social.

Seriam os museus produtores de visualidades sobre o passado em suas intenções de salvaguarda do patrimônio? Para Ulpiano, é necessário ficar atento aos regimes de visualidade. Segundo o autor:

Nessa passagem do visível para o visual, foi necessário reconhecer e, de certa maneira, integrar três modalidades de tratamento: o documento visual como registro produzido pelo observador; o documento visual como registro ou parte do observável, na sociedade observada, e, finalmente, a interação entre observador e observado (MENEZES, 2003, p. 17).

No caso dos museus, os regimes de visualidade se dão entre o que se dá a ver (o visível), aquilo que é silenciado (o invisível) e o sujeito que vê, ao visitar as exposições. Como uma instituição que reúne estas três ordens da visão, o museu é, também, objeto do que hoje está sendo chamado de História Visual. Nos usos que são feitos do passado na atualidade a imagem ocupa lugar de destaque, e vem sendo recuperada por profissionais ligados à história justamente para problematizar esses usos. Principalmente na cultura ocidental, existe uma centralidade dos objetos tridimensionais nas propostas expositivas, e ainda que a palavra esteja sempre presente, é por meio da visão que a imaginação histórica é impulsionada.

Em uma visita escolar a museus, estudantes e professores entram em contato com imagens, textos, informações dos educadores, entre outras mídias utilizadas nos projetos museográficos. Trata-se de uma experiência sensível com a história, que depende da visualização do passado encadeado por uma narrativa selecionada pelos processos curatoriais.

No ambiente museal, professores acionam os sentidos para refletir sobre a história. A visão, a audição, o olfato, o tato e até mesmo o paladar são acionados ao entrarmos em contato com a exposição dos museus. Percorrendo a exposição, para além

das sensações físicas, os professores rememoram, imaginam, se encantam, debatem, ressignificam suas posições éticas e políticas.

Ainda que tenham objetivos a cumprir em suas disciplinas, sistematizadas em currículos e programas, os professores definem suas práticas em termos de experiências. Professores experienciam situações diversas que são confrontadas com saberes adquiridos nos cursos de formação e com os saberes que lhes são propostos para ensinar. E este experienciar não é limitado pelos muros da escola, mas é um ato de relação com a sociedade que se expressa “sob a forma de habitus e de habilidades de saber fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2011, p 39).

As experiências docentes são saberes relacionados à vida pessoal, à história profissional, às relações com estudantes e colegas de profissão e com outros sujeitos na escola. Segundo Tardif, o saber dos professores é individual, ao mesmo tempo em que é social, uma vez que resulta de experiências individuais e das confrontações que ocorrem na sociedade. Os saberes docentes são relacionados a uma situação de trabalho, ancorado em uma tarefa complexa, situado em um espaço de trabalho e enraizado em uma instituição e sociedade (TARDIF, 2011). À noção de saber é atribuído um sentido amplo “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 212).

Esses saberes são plurais, heterogêneos, compostos por experiências adquiridas no trabalho e, também, na vida pessoal, uma vez que professores são homens e mulheres que refletem, emocionam-se, fazem escolhas, têm posições éticas e políticas em relação ao que acontece em sua vida pessoal e na sociedade. São portadores de experiências que se modificam com o tempo, exercendo pressões sobre a consciência social existente (THOMPSON, 1981).

CAPÍTULO II

2. POSSIBILIDADES NARRATIVAS E EDUCATIVAS NO MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS

O Museu de Artes e Ofícios foi inaugurado no dia 14 de dezembro de 2005 e aberto ao público no dia 10 de janeiro de 2006. O projeto estava sendo gestado desde 2000 pelo Instituto Flávio Gutierrez (IFG) em parceria com a CBTU (Companhia Brasileira de Trens Urbanos). A empresária mineira e presidente do IFG Ângela Gutierrez colecionou durante algum tempo objetos representativos da fase manufatureira da indústria mineira, além de utensílios da cozinha, móveis e outros objetos que foram recolhidos no interior de Minas Gerais. Tais objetos são classificados como acervo representativo do trabalho *pré-industrial* do Brasil dentro da proposta de apresentar os ofícios como arte.

O museu foi instalado nos prédios da Estação Central e Oeste de Minas localizados na conhecida Praça da Estação, cujo nome oficial é Praça Rui Barbosa. O local é de fácil acesso, atendido por várias linhas de ônibus e pelo metrô de Belo Horizonte. Um dos responsáveis pelo projeto de criação do Museu o museólogo Pierre Catel (2005) afirma que:

Nosso objetivo era ter um público bem popular, uma vez que íamos trabalhar num terreno para difundir um conhecimento popular, e era preciso restituir uma identidade, um interesse ao trabalho manual e ao trabalho técnico. Aliás, era preciso se situar num lugar onde o público já estivesse antes. Foi por isso que pensamos na possibilidade de fazer esse museu numa estação de metrô. Agora, se vamos falar em porcentagem, não serei capaz de dar porcentagens, mas, digamos, podemos pensar em um milhão de usuários do metrô. É evidente que aqueles que queremos atingir é o público da periferia urbana, que não tem, forçosamente, muitos espaços culturais à disposição. São pessoas que, nós sabemos, estão cansadas à noite, quando voltam do trabalho. Se queremos que eles venham ao museu por um tempo, é preciso atraí-los, mas não com grandes teorias. Em compensação, sabemos que é um espaço facilmente acessível para eles, porque há o metrô (CATEL apud KOPTCKE, 2005, p. 326).

De acordo com Catel (2005), milhões de trabalhadores transitam pela praça todos os dias e essa é uma das justificativas para instalação do museu naqueles prédios uma vez que o projeto museal é destinado a narrar a história dos ofícios. Segundo o

museólogo, é preciso atrair esse contingente de pessoas a partir de uma relação empática onde as teorias venham apenas como acessórias.

Além desses dois prédios existem os galpões ferroviários na Rua Aarão Reis e o prédio da Estação Ferroviária do Trem da Vale do Rio Doce que compõem o conjunto arquitetônico do início do século XX.

Este segundo capítulo aborda a inserção do Museu de Artes e Ofícios como aparelho cultural da cidade de Belo Horizonte, analisando as características principais do seu acervo e a narrativa proposta em suas exposições. Apresentaremos também o setor educativo do MAO e os projetos que possui para atendimento a professores e estudantes.

2.1 O Museu na Cidade

A praça Rui Barbosa é um dos ícones do sonho republicano de construção da capital mineira. Belo Horizonte nasceu de um gesto político e de uma motivação ideológica como uma atualização do ideal inconfidente de transferência da capital para uma região central do Estado. Os republicanos queriam acentuar a continuidade com os ideais inconfidentes ao mesmo tempo em que defendiam uma ruptura com o passado imperial e colonial representado pela antiga capital Ouro Preto.

A cidade projetada representava o ideal de progresso material, cultural, cidadania e bem estar coletivos propostos naquele momento. Esse modelo de cidade ideal era mais do que uma metáfora da nova ordem política e a materialização de uma filosofia, de uma política, de uma pedagogia, ou seja, de uma nova forma de viver em cidades. As ruas deveriam ser largas, avenidas arborizadas e numerosas, as praças em estilo francês com caramanchões, esculturas representativas das estações do ano, mostrando a elegância e bom gosto das elites diretas da política mineira. O novo modelo de cidade era um convite ao convívio e à interação social sob uma determinada ordem e concepção social.

As contradições desse ideal de progresso e luzes, não tardaram a aparecer. Um dos componentes da comissão construtora, o senhor Aarão Reis, deixava transparecer que não queria os antigos habitantes de Belo Horizonte dentro da área urbana ou suburbana traçada para a nova cidade, e que o povo do antigo arraial tratasse de ir se retirando para periferia (DIAS, 1897). A greve de 1912 com barricadas na Rua da Bahia, os constantes protestos pelo aumento do bonde e dos cinemas, as ocupações de terras urbanas e o vigor do movimento sindical mostraram que o projeto de uma cidade ideal logo daria lugar a uma cidade com os conflitos próprios de uma sociedade que crescia e apresentava uma vida política dinâmica.

Para João Antônio de Paula e Monte-Mór (2004) a cidade era o espaço do novo, mas, no geral, mantinha os traços conservadores na medida em que os elementos de modernidade e vanguarda eram controlados pelo “senhoriato” tradicional de Minas Gerais que, mesmo que tivessem um pensamento liberal (Teófilo Otoni, João Pinheiro, Juscelino Kubitschek), foram sempre ciosos de seus privilégios e interditavam os processos efetivos de distribuição de renda, da riqueza e do poder. É claro que essa interdição não nega os avanços econômicos, políticos e sociais da nova capital, mas revela as contradições e limites de uma cidade que tinha e tem possibilidades reais de desenvolvimento (PAULA & MONTE-MÓR, 2004).

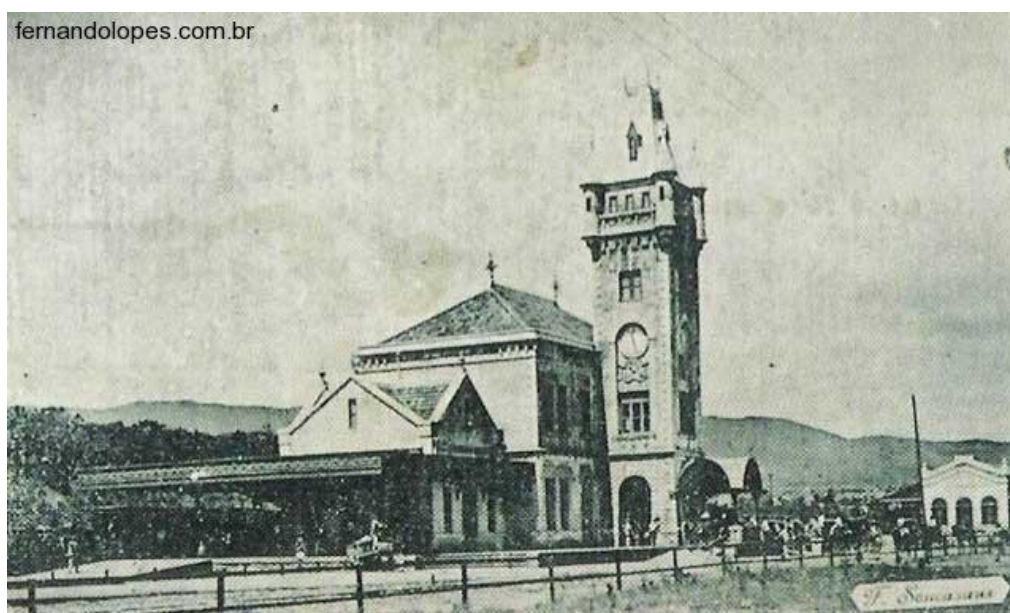
Belo Horizonte foi construída em tempo recorde, desafiando preconceitos e obstáculos. Projetada para 200 mil habitantes, tinha a perspectiva de se tornar o centro político e administrativo do Estado de Minas Gerais. A comissão que planejou a cidade afirmava que a transferência da capital para a região central do estado induziria uma reconfiguração espacial das atividades econômicas, da infraestrutura viária, de transportes e comunicações, de movimentos migratórios que integrariam o estado visto até o momento como um mosaico: “(...) composto de zonas bastantes diferenciadas entre si; a população, embora bastante numerosa, espalhava-se por um vasto território, nenhum centro urbano, inclusive a capital, polarizava esse conjunto (...)” (DULCI, 1999, p. 39).

Dentro da visão evolucionista de progresso pautado por transformações contínuas e graduais, de um estado simples para estados cada vez mais complexos, o estabelecimento de um centro político seria o primeiro passo para a execução de um

longo projeto de reordenação econômica do Estado que, iniciando pela colonização agrícola, atingiria a extração de ferro e, posteriormente, a industrialização, e a Nova Capital seria agregadora dessa nova ordem econômica. Embora sua implementação tivesse como prioridade o papel político-administrativo e não levasse em conta inicialmente a instalação de estabelecimentos industriais, previa-se que a Nova Capital viesse a se tornar, a longo prazo, o centro econômico e industrial do Estado.

Como capital do sonho republicano e moderno, a cidade foi um espaço de renovação estética, arquitetônica e urbanística. Até os anos 30 predominou a perspectiva neoclássica, certo ecletismo que acolheu tanto o neocolonial como mesmo o neogótico-manuelino⁸. O prédio da Estação Central acompanhou o modelo neogótico sendo reestruturado mais tarde pelas intervenções modernistas na estética da Praça Rui Barbosa que aconteceram após 1930.

Figura 1- Estação Central em estilo Neogótico-manuelino



Fonte: APM, 1917

⁸ O Estilo manuelino, por vezes também chamado de gótico português tardio ou flamejante, é um estilo decorativo, escultórico e de arte móvel que se desenvolveu no reinado de D. Manuel I e prosseguiu após a sua morte, ainda que já existisse desde o reinado de D. João II. É uma variação portuguesa do Gótico final, bem como da arte luso-mourisca ou arte mudéjar, marcada por uma sistematização de motivos iconográficos próprios, de grande porte, simbolizando o poder régio. Incorporou, mais tarde, ornamentações do Renascimento italiano. O termo "Manuelino" foi criado por Francisco Adolfo Varnhagen na sua *Notícia Histórica e Descritiva do Mosteiro de Belém*, de 1842. O Estilo desenvolveu-se numa época propícia da economia portuguesa e deixou marcas em todo o território nacional. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Estilo_manuelino. Acessado em 13/09/2014

O prédio foi inaugurado em 1897 e nele foi instalado o primeiro relógio público da capital como um símbolo da modernidade e do controle do tempo no cotidiano da nova metrópole. A praça, que em 1914 chamava-se Cristiano Ottoni, foi embelezada ganhando jardins, esculturas e outros adereços, uma vez que se tratava do cartão de visita da nova capital. Por ali passariam diariamente milhares de pessoas vindas das variadas regiões do Brasil. De acordo com Arroyo (2004), a Praça da Estação se afirmou como espaço plural de pessoas e manifestações diversas e enfatizava a centralidade econômica, política e simbólica da nova capital. As vias de acesso à Praça também se constituíam como aglutinadoras entre as pessoas ao mesmo tempo em que às distribuía para outras regiões da cidade

O crescimento da cidade e as novas exigências de transporte fizeram com que a Estação fosse demolida para a construção de uma nova, mais imponente do que a primeira. Foi inaugurada no dia 11 de novembro de 1922 com uma praça reformada para atender às novas demandas da capital. Com projeto de Magno de Carvalho, o estilo arquitetônico mudou consideravelmente e passou a refletir a transformação de concepção de cidade e a manutenção da ideia de progresso civilizador que moldava novos hábitos políticos e estéticos. A praça ganhou jardins e passeios em mosaico português e foi adornada com esculturas em mármore.

Figura 2 – Praça da estação já reformada, com canteiros ajardinados, dois lagos, esculturas representativas das estações do ano, dois tigres e dois leões. Ao fundo o novo prédio da Estação



Fonte: APM 1940

Figura 3 - Praça da Estação na década de 40.



Fonte: APM, 1940

Durante os anos 30 e 40 circulavam discussões na imprensa sobre as transformações das funções e da forma da cidade, o papel da capital, a expansão dos subúrbios, a remodelação da área projetada pela comissão e os novos modos de edificação da área central com o início da verticalização. Passos (1999) identifica pelo menos duas percepções em relação às transformações da cidade. Uma delas afirma que as transformações iniciadas a partir dos anos 30 rompiam com o passado, principalmente com o projeto da nova capital implantado pela comissão construtora. A segunda percepção era a de que as transformações faziam parte de um ciclo evolutivo, apresentando continuidades com o projeto do final do século XIX, e o traçado urbano eram definidores de uma identidade que subsistia: a da capital enquanto monumento e fator do progresso da civilização mineira.

Entretanto, foi na gestão de JK que a Praça da Estação perdeu sua centralidade. À frente da prefeitura entre 1940-1945, o diamantinense Juscelino Kubitschek promoveu uma reforma urbana que antecipa algumas das características que, mais tarde, vão se expressar em escala nacional. A gestão foi profícua nos campos cultural e social com a criação dos restaurantes e armazéns populares. Esse período é marcado por uma reinvenção da cidade, com novo uso do passado na constituição das identidades coletivas. O conjunto arquitetônico da Pampulha construído em sua gestão representaria o sonho da modernidade e símbolo da ousadia técnica e estética.

O novo impulso urbanizador tinha como meta programar uma infraestrutura para dar suporte ao crescimento da cidade. Aos poucos as indústrias que ocupavam os galpões no entorno da praça foram sendo transferidas para a cidade industrial, em Contagem. Muitos galpões ficaram subutilizados ou passaram por constantes renovações em seu uso e não houve uma política pública específica das áreas destinadas ao uso industrial (ARROYO, 2004).

A Praça da Estação somente voltou a ter papel na dinâmica da cidade a partir da década de 80 com o projeto de implantação dos trens urbanos e do sistema coletivo de transporte. A praça foi ocupada novamente pela população, que usa o transporte coletivo principalmente para bairros mais periféricos da cidade.

Alguns autores consideram que a Praça Rui Barbosa passou por um processo de degradação, uma vez que se tornou espaço apenas de terminal de coletivos não havendo uma ocupação para sua utilização como um todo que assegurasse a permanência e a manutenção de sociabilidades. Com o capeamento do Rio Arrudas aumentou a distância entre os jardins e o prédio da Estação, fazendo com que a esplanada fosse ocupada como estacionamento rotativo, uso que não favoreceu uma vivência coletiva em cidades.

A degradação do patrimônio histórico da praça resultou na realização de um seminário que discutiu perspectivas para sua reestruturação. O evento foi promovido pelo IAB (Instituto dos Arquitetos do Brasil) no ano de 1981 lançando olhar sobre esse importante espaço cultural da cidade e sinalizando para necessidade de preservação dos prédios que ficavam em seu entorno. A Praça tinha sido usada no passado como lugar de lazer e serviços, além de manifestações sociais, uma vez que o espaço com significativas dimensões favorecia a concentração de pessoas (GIFFONI, 2010).

Com a força dos argumentos levantados a partir desse evento, o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico promoveu, no ano de 1988, por meio do Decreto 27927, o tombamento do conjunto arquitetônico da Praça Rui Barbosa, incluindo o antigo prédio da Estação Central e Oeste de Minas, sedes do Museu de Artes e Ofícios. A partir daí foram feitas modificações no decreto, incorporando outros prédios e regulamentando as construções na área. Em 1996 a prefeitura fez uma tentativa de reestruturação da praça, que não avançou por falta de recursos.

No início do século XXI, com o projeto de criação da linha verde, aliada às transformações urbanas como o Boulevard Arrudas, foram abertas as negociações dos novos usos que teriam os prédios tombados. Nesse contexto o Instituto Flávio Gutierrez negociava o comodato dos prédios da Estação Central e Oeste de Minas com o objetivo de abrigar o MAO.

Os dois prédios possuem 9 mil metros quadrados de área e abrigam uma estação de metrô de superfície e uma estação de passageiros de trem pertencente a Vale do Rio Doce. O Museu foi pensado justamente em interação com as plataformas de metrô. Segundo Pierre Catel (2005), o objetivo era atrair o público da periferia urbana que

quase não tem acesso a equipamentos culturais. Foram colocados objetos ao longo das plataformas e quem usa o transporte pode ver o acervo e o movimento dentro do museu, como uma forma de se apropriar das plataformas do metrô como galerias expositivas. De acordo com Catel:

Por outro lado, nossa atividade com o público é bem objetiva, e com certeza há atividades que serão feitas na estação, e até mesmo dentro do metrô. Temos também projetos de trabalhar com apresentações nas outras estações ao longo da linha. Há muito o que fazer lá dentro e vimos que os pesquisadores nos seguiram – e não apenas nos seguiram: eles já nos ultrapassaram. **Chegando a uma estação de metrô, eu poderia fazer isso, aquilo etc. Mas ainda não se começou, mesmo havendo tantas estações. Portanto, desde então a ideia avança.** Agora, é verdade que o público foi atraído, convidado. Os industriais estão interessados; isto quer dizer que eles participarão dos eventos, desse espaço temporário dos acontecimentos. Portanto, já temos a oportunidade de fazer contatos e propostas, pois esse é um museu por si mesmo aberto aos outros. E este era, sobretudo, o objetivo. (CATEL apud KOPTCKE, 2005, p. 327. Grifos nosso).

Figura 4 - Atual Museu de Artes e Ofícios



Fonte: Do autor

A fala de Catel deixa transparecer que o projeto inicial idealizava a relação com o público para além das estruturas físicas do museu. O museu é atravessado pelo metrô e o público vê o acervo em exposição, mesmo estando de fora do museu. Ao transitar

pela praça as pessoas têm contato com a arquitetura da antiga estação. A presença do conjunto arquitetônico da Praça Rui Barbosa constitui um processo museal, sendo que Museu e Praça têm ligações intercambiantes por meio das transparências e dos inúmeros pontos de visualização dentro-fora que o Museu possui. Assim, consideramos que em sua proposta está afirmada a ideia de que ao nos relacionarmos com as coisas no mundo afirmamos nossa presença. A noção de presença é pertinente mesmo quando um determinado sujeito não está dentro do museu como visitante.

Para Casarlade (2007), é na percepção que delas fazemos que as coisas se apresentam no mundo. Nesse caso, a arquitetura é vista como uma experiência espacial relacionada à forma de existência humana no mundo e à percepção de sua concretude. Casarlade analisa a arquitetura em seu modo patrimônio a partir de chaves interpretativas dadas pela fenomenologia. Para o autor:

(...) na sua condição de ser lançado ao mundo, dentre as coisas mundanas, o que primeiro vem ao encontro do ser é a própria coisa, não a sua definição (...). Dessa maneira, as coisas, a princípio, não são em definição, mas existem na forma que se mostram a nós. É importante ressaltar que, para Heidegger, o ato de compreender as coisas como elas se mostram a nós é algo complexo que abarca questões práticas, intelectuais e emocionais. Ao se colocar a necessidade de compreensão do mundo como forma de nele “estar”, entende-se, portanto que a percepção não é uma ação passiva, mas resultante do próprio esforço de ser, ao modo da *pre-sença*. Por ela, qualquer obra apresentada no mundo cria um ente intramundano que nos revela algo sobre o próprio mundo e altera a nossa compreensão desse próprio mundo (...). (CASARLADE, 2007, p. 34-35).

No caso do Museu de Artes e Ofícios, o projeto museográfico prevê essa relação que extrapolava a estrutura física do prédio, colocando os objetos em relação com as plataformas do metrô que atravessa o museu diariamente transportando milhares de pessoas. A estrutura de vidro permite ao passageiro do metrô o contato visual com a exposição.

O projeto museográfico abriu possibilidades de fruição da exposição mesmo para aqueles que não passam as catracas no hall de entrada do MAO. Na relação com o antigo prédio e com os objetos colocados ao longo das plataformas de embarque ao metro, os sujeitos podem tomar consciência de que as coisas do passado sempre habitam o presente.

De acordo com Casarlade (2007), a experiência do patrimônio acontece quando o fruidor encontra-se diante do bem, submetido à abertura ao mundo que traz consigo. É

na relação com as coisas que garantimos nossa presença no mundo (MERLEAU-PONTY, 1999). Para Merleau-Ponty, a relação entre o sujeito e o objeto percebido são contemporâneos e o tempo aqui não é apenas consciência de sucessão. A percepção visual implica um campo de presença que se estende às dimensões passado, presente e futuro.

A relação com o prédio e os objetos expostos ao longo das plataformas externas ao MAO é a primeira aproximação dos sujeitos com a exposição. Antes mesmo de passar a catraca que fica no hall de entrada, os sujeitos transitam pela praça e podem dialogar com temporalidades em um contexto urbanocêntrico em que o passado apresenta-se como referência de um projeto de cidade progressista; cidade esta com contradições próprias do mundo contemporâneo, que os projetos de requalificação urbana atuais não conseguiram suprimir, uma vez que os sujeitos são inventivos e se apropriam dos espaços de forma singular.⁹

Figura 5 – Fotografia do Museu de Artes e Ofícios no centro e Praça da Estação à frente



Fonte: Museu de Artes e Ofícios, 2010

⁹ Os projetos de requalificação da praça com o Museu, os jardins e a fonte próxima à entrada do metrô tiveram como objetivo principal o controle da ordem pública disfarçado em um discurso de maior segurança, chegando até mesmo a cercar o acesso ao espaço público. No entanto, os movimentos sociais da atualidade reivindicam o uso da praça e os sujeitos subvertem a lógica imposta pelo poder público em seus atos corpóreos no cenário da praça como por exemplo usando a fonte de água para um ato tão íntimo como um banho.

2.2 A Cidade e o Museu

O Boulevard Arrudas foi concluído em 2007 e constitui uma extensão da Linha Verde que liga a cidade ao Aeroporto de Confins (Internacional Presidente Tancredo de Almeida Neves). O projeto incluiu um tratamento paisagístico da praça Rui Barbosa e da avenida Andradas e possibilitou o alargamento das vias com faixas preferenciais para transporte coletivo. O projeto Centro Vivo, lançado pela prefeitura em 2004, veio consolidar toda essa requalificação urbana.

Sant'anna (2010) acredita que Estado e capital são responsáveis pela criação de novas centralidades com o objetivo de dinamizar o turismo e a indústria da cultura com matrizes de planejamento urbano e urbanismo de corte mercadológico. De acordo com Sant'anna (2010), no projeto Centro Vivo o poder público e a iniciativa privada lançaram mão de estratégias de embelezamento urbano tirando proveito de uma suposta “crise da cidade” à procura de novas áreas e nichos de mercado. Segundo o autor, o projeto foi uma forma de garantia para o capital imobiliário que necessitava de investimentos públicos iniciais, uma vez que o hipercentro tinha potencialmente um mercado aberto para exploração (SANT'ANNA, 2010).

É claro que o cotidiano da cidade impõe resistências a esse processo na resignificação dos espaços públicos. A fisionomia da cidade, ainda marcada pelo projeto da comissão construtora e reabilitado pelo poder público municipal em 2004, foi resignificada pela população na partilha do espaço público. De acordo com Sant'Anna, os usuários são percebidos como ruídos na nova paisagem forjada pelo capital, como no caso dos ambulantes, moradores de rua, manifestantes, entre outros “indesejados” na ordem pública. Conforme o autor, eles não se enquadram na imagem projetada para o lugar, são mal vistos na região e perseguidos pelo Estado (SANT'ANNA, 2010).

Na atualidade, o poder público municipal adotou o planejamento urbano estratégico que tenta superar antigos modelos de urbanização. Entretanto, os projetos acabam por favorecer um modelo que atrai investimentos do mercado capitalista e a cidade passa a ser vista como uma empresa concorrente de outras cidades no mesmo processo. Os movimentos sociais contemporâneos vêm questionando esse modelo,

descortinando o falso discurso de uma cidade para o povo belo-horizontino e revelando o conceito de cultura excludente e espaços que privilegiam grupos sociais específicos como no caso da Praça da Estação, cujo decreto municipal limita o uso sob o discurso de preservação patrimonial em um fenômeno de *gentrificação*.

Este termo é usado para designar o modelo de criação de novas centralidades urbanas que promove a requalificação urbana atraindo investimentos privados. Há, também, nesse caso, uma afirmação simbólica do poder na reafirmação de conjuntos arquitetônicos que representam valores e visões de mundo de um grupo¹⁰ que se apropria de espaços da cidade (LEITE, 2004).

As requalificações urbanas próximas a prédios tombados pelo patrimônio histórico têm como desafio apresentar uma possibilidade de utilização do espaço público sem gerar exclusão. No caso da Praça da Estação trata-se de possibilitar que esse espaço seja bem cuidado do ponto de vista estético e que seja usado por todos os grupos sociais que transitam diariamente pelo metrô, ônibus, trem e carros.

Incluído nesse conjunto, o MAO é um equipamento cultural de utilidade pública e, portanto, pode representar os interesses coletivos. A esse museu pode comparecer os dilemas enfrentados pelos habitantes da cidade como a ausência de transporte adequado, educação, saúde e também as expressões culturais da cidade. Como aparelho cultural pode provocar discussões sobre o direito à cidade, sem fechar suas portas e janelas ao que parece ser o mais importante: a vida que corre em seu entorno.

Ocupar os espaços da cidade é uma forma de cuidar de dimensões ligadas ao estético em um processo de partilha do sensível. Entretanto, “(...) uma outra forma de partilha precede esse tomar parte: aquela que determina os que tomam parte” (RANCIÈRE, 2005, p. 16)”.

¹⁰ Há três anos o movimento “Praia da Estação” mobiliza os belo-horizontinos a ocupar o espaço público da Praça da Estação. Os frequentadores das ações sempre se vestem a caráter, com trajes de banho e se banham nas fontes da praça. O “Praia” surgiu em 2010, como uma forma de protesto de jovens contrários à decisão da Prefeitura de Belo Horizonte de barrar eventos na praça. Com a pressão popular, o governo municipal revogou o decreto e estabeleceu regras para o uso da praça.

Os professores de história que fazem uso educativo do MAO relatam em suas experiências projetos de apropriação pedagógica que usam a cidade como espaço educativo e, dessa forma, relacionam a exposição aos demais componentes urbanos, como veremos a partir das falas dos professores, colhidas na primeira e segunda etapa de nossa pesquisa.

A professora Clarice é formada em uma universidade pública e leciona história para educação básica. Aceitou participar da pesquisa porquê faz uso frequente dos museus e atua em projetos de pesquisa sobre o ensino de história e as estratégias didáticas usadas pelos docentes. Têm mais de 15 anos de experiência como professora e em relação ao uso dos museus para a educação considera que podemos dispor também das:

Praças, ruas, mercados, pontes, trilhos e outros lugares onde possa ser jogada uma sementinha para problematizar o lugar **a partir de uma concepção que dialogue com o passado na sua relação com o presente**. Recentemente tivemos uma boa experiência como a História do Córrego do Capão e fui muito feliz ao problematizar **o acampamento cigano** que fica próximo da escola onde trabalho. (Professora Clarice - Resposta ao questionário na primeira etapa da pesquisa)

No uso dos espaços da cidade os professores fazem opções curriculares e mobilizam saberes distintos para atingir as finalidades da disciplina história. Como na fala da professora Clarice, ao problematizar os lugares da cidade no ensino de história com o objetivo de promover um diálogo entre passado e presente. Em seu relato, há também a preocupação de recuperar grupos marginalizados pela sociedade e discutir a diversidade cultural.

Esse movimento é formativo também para o docente que, em situação de trabalho, vive novas experiências que influenciam sua concepção de educação. (TARDIF, 2011, p 39). Os saberes adquiridos são mobilizados nas escolas sendo interferentes no currículo, gerando um conhecimento histórico original, que está longe de ser uma simplificação da história de corte acadêmico.

Os professores ressignificam o acervo do MAO propondo relações com o espaço da cidade. Foi esse o caso do projeto do professor Marco Antonio Silva que foi

socializado no MAO.¹¹ Desenvolvido na Escola Municipal Cônego Raimundo Trindade o projeto teve como objetivo principal induzir os estudantes ao uso dos espaços culturais da cidade tendo como pressuposto que:

Conhecer e desfrutar dos espaços museais da cidade é um direito de cada munícipe e um ingrediente fundamental na construção da **cidadania**. A escola e, em particular **o professor de História podem colaborar significativamente para levar os estudantes a esta descoberta**. (Professor Marco Antonio Silva, Socializando Práticas Educativas - Dados disponibilizados pelo Setor Educativo do Museu. Grifos nosso.)

No projeto do professor Marco Antonio Silva o principal objetivo foi o de mostrar que o museu está inserido em uma cidade e usufruir desse espaço é um direito dos cidadãos. Vale lembrar que a cidade de Belo Horizonte está entre as cidades educadoras, cujo objetivo principal é o estreitamento entre os espaços da cidade e as atividades educativas das escolas.¹²

Em entrevista caminhante pela exposição do MAO, o professor Bento afirmou que os espaços educativos da cidade apresentam-se como possibilidade de romper com uma educação voltada a conteúdos disciplinares que ignoram dimensões mais sensíveis como as relações sociais construídas no cotidiano das cidades. O professor é formado em uma universidade pública e fez mestrado na área de educação no qual investigou as apropriações dos espaços educativos da cidade por professores de EJA.

O professor Bento atuou como formador de professores para EJA no CAP/PBH e uma das dimensões formadoras da vida adulta que priorizava estava relacionada ao uso dos espaços da cidade:

Professor Bento: Eu considero que para o professor poder desempenhar bem seu trabalho ele tinha que ter acesso a essa experiência. **Frequentar esses espaços é uma forma de formar o professor, mas é também uma forma de dar uma oportunidade para ele respirar, para ele curtir esses espaços e não necessariamente pensar em sua formação.** Pensando especificamente a partir da formação eu acho que atividades em espaços da

¹¹ Projeto inscrito no *Socializando práticas educativas*, programa que será descrito mais à frente.

¹² As cidades se reuniram em Barcelona no ano de 1990 produziram a Carta das Cidades Educadoras, segundo a qual assumiam compromissos com essa proposta. A referida Carta foi ratificada em novo encontro internacional, ocorrido em Gênova, Itália, no ano de 2004. Surge o Movimento das Cidades Educadoras, cuja carta de princípios sugere a construção de uma rede social educadora. “A cidade deverá promover uma educação que deverá combater toda forma de discriminação, favorecendo a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade e entre as gerações”. (CONGRESSO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 2004)

cidade é fundamental.... dialogar com os espaços, com objetos e as pessoas que estão envolvidas nesse processo. É fundamental o professor estar atento a espaços educativos da cidade, cinema, participação em atividades culturais políticas e religiosas, como associações de moradores, as discussões que se fazem dos problemas do bairro, conhecer também os parques, os espaços de teatro, de cinema, além de ser lúdico né, além de ser formativo é algo que dá para prazer da pessoa fazer...

(Entrevista em HD 1h35', data 11/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

Segundo o docente, além de serem espaços formativos, é uma oportunidade do professor “respirar”, ou seja, sair um pouco de sua rotina de trabalho para o deleite, o lúdico e o prazer pessoal. Seriam espaços que possibilitam uma experiência sensível, impactando a formação docente em serviço.

O ato de respirar é corpóreo e admite um sujeito consciente que toma parte na ocupação dos espaços da cidade na intersubjetividade, uma vez que está também em formação e em contato com seus pares e com outros sujeitos que ocupam a cidade. Na narrativa do professor Bento, reconhecemos o professor como um sujeito aprendente que ocupa espaços que extrapolam a escola.

É na experiência que os sujeitos podem tomar consciência do mundo para interferir de forma crítica resistindo às pressões que lhes são impostas dentro da sociedade. Se de um lado se acostumam ao *status quo* necessário à sua sobrevivência seguindo a ordenação do mundo, de outro estabelecem formas de resistência expressas em sua cultura (THOMPSON, 1998). Ainda que as estruturas sociais possam determinar as ações dos sujeitos, no processo histórico o que vale é a criatividade nas formas de interpretar e subverter as lógicas impostas.

Em sua experiência sensível vivenciada durante a entrevista narrativa, a professora Adélia fica incomodada com a falta de debate sobre o mundo exterior ao museu. Ainda que saiba da existência de parâmetros na configuração de uma exposição, ela vê como problema a ausência de um debate mais aprofundado sobre a cidade dentro do museu:

Professora Adélia: (...) este museu me agrada por isso neste sentido. Agora, por outro lado, tem várias coisas que toda vez que eu venho aqui... Essa ideia de você se isolar aqui dentro, e ao mesmo tempo pensar que lá fora não é só um **túnel**, lá fora o bicho está pegando, e isso me incomoda muito. Eu não estou falando que o museu tinha que **trazer pra dentro tudo isso**, mas essa sensação me parece muito de exclusão mesmo. Parece aqueles discursos, por exemplo, que não pode ter hospital lá no Alto das Mangabeiras e isso me

incomoda muito... Eu sei que é um espaço muito protegido, bacana... É claro que não estou falando... “Vamos destruir...”, não é isso, mas por outro lado essa ideia ainda **de que a cultura é isso, é aquilo, é o que está lá fora, é a barbárie...** Isso me dá um medo, e eu tenho que ter medo de mim mesma porque eu não tenho nada pra ser roubada... [Risos]..

Pesquisador: O museu não incorpora a experiência humana?

Professora Adélia: Eu acho que não... Não mesmo. Eu não acho que tudo tem que ser centro cultural pra incorporar não. Por exemplo, quando eu ia ao museu ferroviário eu sentia as coisas mais próximas. **A questão não era os objetos, mas tinha mais vida. Toda vez que eu fico pensando se é essa coisa dos bonecos... O que é na verdade que me causa esse estranhamento, esse medo...** E olha que eu não tenho medo de museu. Eu vou pensar mais sobre isto... Por que esse fogão não é meu! Por que isso aqui não é meu! Que diabos que isso me incomoda lá no fundão!
(Entrevista gravada em HD, 2h18', data 03/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

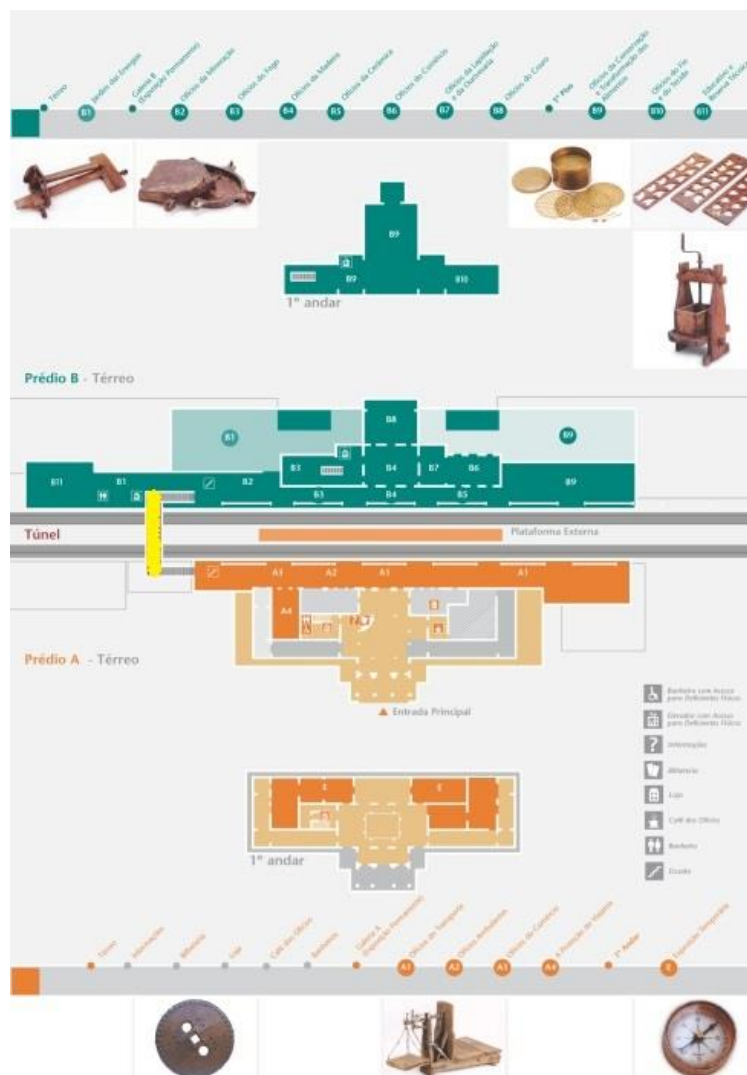
O túnel ao qual a professora se refere é o que liga o prédio da Estação Central à Estação Oeste de Minas (Prédio A e Prédio B do MAO). O metrô da CBTU transita por cima desse túnel. Nele foram dispostos os nomes de todos os trabalhadores envolvidos na criação do MAO. Uma solução expográfica que valoriza o seu tema central: o trabalho.

Em sua experiência sensível a professora sente medo da forma como a exposição está disposta, pois segundo ela falta incorporar o real vivido. O que lhe causa incômodo é a ausência de debate na exposição do MAO sobre a vida em uma metrópole como Belo Horizonte, inclusive a experiência dos trabalhadores que cruzam diariamente a Praça da Estação.

A docente sentia que existia mais vida naqueles prédios quando o Museu Ferroviário estava aberto à visitação. O Museu Ferroviário foi desativado e seu acervo transferido para a Casa do Conde, prédio do IPHAN localizado na Rua Sapucaí, logo atrás do MAO.

A professora Adélia não sente empaticamente a exposição do MAO quando a compara ao antigo museu que funcionava ali e que frequentava com estudantes. Sente saudades da exposição que parecia mais viva do que a atual. Sua experiência não está ligada aos objetos do MAO e, por isso, não consegue sentir a exposição de forma empática.

Figura 5 - Imagem 01- Planta do MAO- Destaque em amarelo para o túnel que liga os dois prédios



Fonte: Museu de Artes e Ofícios, 2008

Qualquer museu constitui-se de uma seleção arbitrada de coleções que promove visibilidade e invisibilidade na produção de memória e argumentos culturais, políticos e éticos de uma determinada sociedade (PEREIRA, 2007). Portanto, como lembra a professora Adélia, é impossível que o museu leve todos os fatores constituintes de uma cidade para suas galerias. O que lhe impactou foi a experiência de que ali dentro estava protegida das tensões cotidianas de uma grande cidade, como se esse espaço fosse um outro lugar que repele a *barbárie* em nome de uma “cultura mais erudita”.

Segundo a professora, falta vida à cenografia do MAO. Ainda que aqueles objetos sejam extensões do corpo e carreguem as marcas do tempo, eles foram submetidos a uma violência topográfica como ato de extirpar do objeto seu valor de uso e atribuir-lhe dimensão do espetáculo (RAMOS, 2004).

No caso dos museus, para além de sua estrutura física e dos objetos colocados à visão, o que vale é a experiência que proporcionam. É necessário pensar o museu como processo e não como um produto, ou seja, para além de seu caráter institucional, de seus acervos e processos curatoriais (também essenciais ao museu), deve-se pensá-lo como fenômeno, em constante transformação nas relações que estabelece na sociedade; é preciso romper com a visão de um museu organizado para influenciar padrões culturais, sociais e estéticos a partir do espetáculo e passar a privilegiar um paradigma em que o sujeito possa partilhar com o museu a sua existência no mundo (SCHEINER, 2008). E assim, ver como as sociedades resolveram seus problemas existenciais ou como tentaram controlar as coisas do mundo, ou até mesmo a sua incapacidade de se agruparem e manterem laços de solidariedade entre si.

Dessa forma, seria pertinente abrir as janelas do museu para o mundo exterior, incorporando os dilemas atuais da cidade, e contribuir para o debate de ideias sobre uma cidade possível, na diminuição das diferenças sociais e econômicas.

2.3 O Museu de Artes e Ofícios e o projeto museográfico

A publicização da coleção particular da empresaria Ângela Gutierrez no Museu de Artes e Ofícios tem como proposta inicial expor os ofícios como arte, no sentido de revelar como o saber fazer da sociedade manufatureira das Minas Gerais pode lançar luz sobre as formas de organização das atividades produtivas no Brasil. O acervo permite discutir como tecnologia, recursos naturais e contexto sociopolítico estão imbricados nos gestos cotidianos que emanam do trabalho humano. De acordo com Catel:

Nosso museu é, antes, um museu que mostra o know-how, a habilidade de uma sociedade, ao longo dos séculos, mas também com um certo cuidado ao mostrar esse know-how. Como integrar essa habilidade e como lhe dar uma

permanência em nosso mundo contemporâneo? (CATEL apud KOPTCKE, 2005, p 325).

Ângela Gutierrez informa que a coleção teve origem a partir das viagens que seu pai fazia pelo interior de Minas Gerais. Em uma atitude arqueológica pesquisavam objetos que evocassem as formas de trabalho na sociedade manufatureira mineira. Em entrevista ao projeto *Tematizando Artes e Ofícios* Ângela afirma que visitou o interior de Minas Gerais em busca de elementos constitutivos do Ofício do Couro.¹³ Algumas peças do nicho *Ofícios do Curtume* foram trazidas da cidade de Prado, interior de Minas Gerais, como algumas “varas” usadas para esticar e secar o couro, cavadas nas pontas, por onde o couro entrava e se fixava. Em suas andanças, encontrou também dois aventais de couro cru, que revelam o formato do corpo de quem trabalhou no curtume.

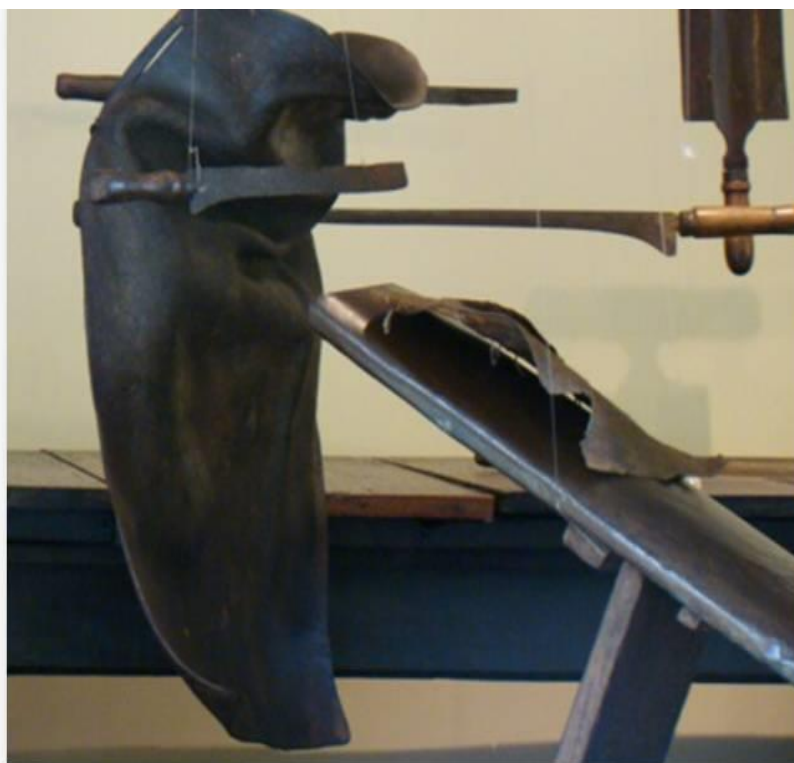
O avental mostra como esses objetos postos à visão nesse museu são extensões do corpo humano e como foram usados pelo homem para controlar o fogo, a água, o couro, os metais, enfim para realizar trabalhos com a natureza.

De acordo com Bosi (2004):

Quanto mais votados ao uso cotidiano mais expressivos são objetos: os metais se arredondam, se ovalam, os cabos de madeira brilham pelo contato com as mãos, tudo perde as arestas e se abrandam. São esses objetos que Violete Morin chama de objetos biográficos, pois envelhecem com o possuidor e se incorporam à sua vida: o relógio da família, o álbum de fotografias, a medalha do esportista, a máscara do etnólogo, o mapa-múndi do viajante...Cada um desses objetos representa uma experiência vivida, uma aventura afetiva do morador (BOSI, 2004, p. 26)

¹³ Entrevista concedida ao projeto *Tematizando Artes e Ofícios*, coordenado pela professora Junia Sales Pereira.

Figura 6 - Avental Ofício do Couro.



Fonte: Kelly Amaral Freitas

Além do avental, encontramos na exposição do MAO outros objetos que carregam a marca do tempo. As ranhuras, o ovalado e outras marcas são indícios de que aqueles objetos percorreram outros caminhos até chegar à exposição.

Segundo Catel a coleção de Ângela Gutierrez permitiria fazer “muitos” museus, que apresentassem uma profissão ou uma técnica de transformação e fabricação. A coleção não é feita:

(...) de objetos espalhados, dispersos, mas que foram recuperados num contexto bem definido, **e com as informações, também importantes, dos usuários dessa coleção.** Com certeza, há peças que podemos chamar, digamos, mais unitárias, que voltaram à coleção pela sua raridade ou pela reunião de pessoas que propunham certas peças. Mas desde então vimos que o interesse era que pudéssemos fazer muitos museus. Essas coleções permitem fazer diferentes museus temáticos, permitem tomar uma posição essencialmente rural, local, essencialmente etnográfica. (CATEL apud KOPTCKE, 2005, p. 325. Grifos nosso).

Catel (2005) chama atenção para a publicização da origem das peças que compõem o acervo do museu. Os objetos têm uma história própria, acumulada pelos caminhos percorridos antes de entrarem nos museus. Greenblatt (1991) sugere que os objetos, antes de chegar aos museus, possuem uma história ligada a apropriações pessoais, negociações e conflitos. O referente material, nesse caso o objeto, é apenas um elemento na complexa construção simbólica que originalmente marcou sua vida até chegarem às galerias dos museus. Para Greenblatt, no caso do objeto visualizado em galerias e museus, dois processos devem ser considerados: a ressonância e o encantamento:

Será mais fácil apreender os conceitos de ressonância e encantamento examinando a maneira como nossa cultura apresenta para si mesma, não os vestígios textuais de seu passado, mas os vestígios visuais e materiais que dele sobrevivem, pois estes último estão colocados em exibição em galerias e museus projetados especificamente para este fim. Por ressonância entendo o poder do objeto exibido de alcançar um mundo maior além de seus limites formais, de evocarem que os vê as forças culturais complexas e dinâmicas das quais emergiu e das quais pode ser considerado pelo espectador como uma metáfora ou simples sinédoque. Por encantamento entendo o poder do objeto exibido de pregar o espectador em seu lugar, de transmitir um sentimento arrebatador de unicidade, de evocar uma atenção exaltada (GREENBLAT, 1991, p. 250)

O autor afirma que no caso dos vestígios visuais é necessário reduzir o isolamento, revelar a história de sua apropriação e as circunstâncias em que chegaram a ser exibidas, e restaurar a tangibilidade, no sentido de permitir que, por meio da ressonância, sejam provocados gestos imaginativos que potencialize a relação com o objeto.

Em relação à coleção do MAO, Pierre Catel (2005) acredita que mesmo que a proposta seja a de demonstrar como o saber fazer pode permanecer ao longo do tempo e se integrar à sociedade contemporânea, a finalidade não é a de evocar uma sociedade tradicional e paternalista. Segundo o museólogo, a proposta é dar uma identidade para o trabalho e valorizar a qualidade profissional e restituir uma forma de identidade às pessoas que trabalham manualmente e hoje são pouco respeitadas na nossa sociedade tão avançada tecnologicamente:

Nós nos demos conta de que estamos **na aurora do século XXI, mas ainda com um pé no século XX**, e nos demos conta também de que talvez fosse preciso parar com essa imagem dessa sociedade tradicional, que se arrasta no

tempo e que olhamos com emoção. Ao contrário, sentimos bem que a realidade não é essa; que a realidade é muito **mais dar uma identidade para o trabalho, valorizar a qualidade profissional, restituir uma forma de identidade às pessoas que trabalham manualmente e hoje são pouco respeitadas na nossa sociedade tão avançada tecnologicamente.** Hoje ainda há lugar para um artesanato de qualidade, que está prestes a se perder na nossa sociedade ocidental. E o que eu digo se aplica para a França e para o Brasil. Hoje, nos demos conta de que um marroquineiro, um seleiro, pessoas que trabalham com o couro e têm perfeito conhecimento de seu trabalho, têm uma grande capacidade inventiva nesse trabalho, são mais procurados – e raros – no mercado de trabalho do que um técnico em informática. Portanto, talvez o dever desse museu, com essa coleção, seja mais de redinamizar, de fato, essa imagem de qualidade do trabalho do artesão e da manufatura. (CATEL apud KOPTCKE, 2005, p. 325-326. Grifos nosso).

Catel afirma que expor sobre ofícios raros na sociedade contemporânea é uma forma de requalificar o trabalho do artesão e da manufatura que ainda permanecem na sociedade do século XXI. O museólogo acredita que o MAO pode ser classificado como um “espaço de sociedade” em que todo cidadão possa se identificar e, além disso, onde a sociedade contemporânea possa refletir se o caminho escolhido na alta modernidade capitalista é o mais correto. Segundo Catel, no projeto museográfico foram colocados:

um pouco em discussão muitas coisas. Às vezes olhamos para o passado com um olhar muito brando. **O passado não foi mais feliz que isso**, e penso que esse museu é mais um espaço de encontro entre dois mundos, que é o nosso mundo. Aí está. Por isso, de fato: é mais pela atividade de implantação que pensamos que esse museu terá forte identidade neste país, mais que pela sua coleção e pelo edifício, essencialmente. Não é mesmo assim que se vai interagir. (CATEL apud KOPTCKE, 2005, p 330. Grifo nosso).

Entendemos que mais que o encontro entre dois mundos há no MAO relações de diálogo com temporalidades distintas. O uso de vídeos, totens com multimídia, entre outras soluções cenográficas abrem possibilidades de refletir sobre as formas de trabalho que estão presentes em nossa sociedade. No que se refere exclusivamente ao projeto museográfico existem potencialidades para explorar as relações entre passado e presente na afirmação de continuidades e transformações.

Em diálogo com o seu tempo, os estudantes da professora Clarice identificam os vídeos como componentes da exposição:

Pesquisador: Você acha que, por exemplo, este vídeo aqui do Museu, você acha que ele pode... Eu vou usar a palavra induzir, como se essa prática fosse uma prática do passado?

Professora Clarice: Eu percebi isso nos meninos e muitos identificaram em algum lugar ou com um parente que já foram num lugar assim. Não são

todos, mas alguns falam... “_ Ah, eu fui num lugar assim...”; “_ Fui à casa do meu tio...”, quer dizer, não são todos, mas quando um diz isto, os outros pegam referência.

Alguns se lembraram do caldo de cana que tem em todo lugar. Na feira, e que ainda está em uso grande hoje, então, eles lembraram e associaram, mas não ligaram essa imagem ao passado não. **A impressão que eu tenho é que a maioria não ligou, por causa dessas observações... Não a cana de açúcar fazendo no tacho a garapa... Esta etapa eu nem sei qual que é, que tira a espuma, né?**

Mas de ver alguma situação parecida, de ter ido visitar alguma fazenda, algum sítio de parente e ver uma situação parecida com essa... “_ Olha, em tal lugar eu fui e tem uma coisa parecida com essa...”.

Pesquisador: E são os estudantes que trazem isto para o presente, ou você acha que é o Museu?

Professora Clarice: Eu acho que esta montagem que foi feita aqui, o vídeo em si é uma coisa bem atual, de tecnologia. Como tem cores, não dá impressão que é do passado não. Os meninos já veem isto, já identificam. **A qualidade do vídeo.**

É tipo apresentar a questão da problematização do presente, tipo assim... “Pra que isto serve?”. Aí eles começam a pensar. Às vezes, eles nem imaginam e você começa a perguntar, a questionar... “_ Mas serve pra quê?”. Aqui é o alambique da cachaça, não é?

Açúcar, alambique... **O vídeo meio que ajuda a apresentar o lugar porque tem objetos que, pra falar a verdade, até eu não conheço.** Por exemplo, aqui é uma caixa pra guardar o quê?

(Entrevista em HD 1h48', data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

Os vídeos e mídias de computador ancoram as percepções dos sujeitos na sua relação com os objetos. A professora Clarice acredita que as mídias influenciam na interpretação que os estudantes fazem da exposição. Os vídeos auxiliam na percepção das práticas de trabalho, fazendo com que eles dialoguem com suas experiências de vida.

Na exposição do MAO há uma centralidade dos objetos. Toda a exposição foi montada para que o visitante olhasse todos os lados dos objetos por meio da sua dinâmica corporal, posto que ao se mover ao redor têm uma melhor compreensão do que vê. É na dinâmica corporal é que estabelecemos relações com os objetos provocativos de lembranças.

A ressonância permite a aproximação com a exposição em um intercâmbio de experiências provocadas pelo contato visual que os museus proporcionam. Há ainda uma característica que temos que considerar nesse caso, o caráter intersubjetivo no diálogo com professores e educadores do museu. A experiência de fruição é individual, mas a situação relacional de uma visita escolar provoca imbricações de memórias provocadas pelo contato visual com os objetos (MERLEAU-PONTY, 1999, p.136).

O prédio da Estação Central possui um hall de entrada com recepção, café e lojinha, além de um espaço para exposições temporárias. Existe apenas uma entrada para a exposição permanente que foi instalada nas antigas plataformas dos trens. Segundo a coordenadora de museologia entrevistada por Sales (2010), a estrutura física impôs limitações para o projeto expográfico, pois as plataformas são estreitas; mas ainda assim alguns objetos ficaram livres permitindo a circulação das pessoas em torno deles (SALES, 2010).

As coberturas da plataforma e algumas edículas foram demolidas no processo de restauração do prédio para novo uso. Tiveram que ser criadas algumas soluções para colocar desde peças de acervo de tamanho grande a peças minúsculas e garantir a circulação do visitante por todos os lados do objeto. Foram colocadas estruturas de vidro para manter o contato entre o interior da estação e os trilhos por onde circulam os trens da CBTU e a única linha de trem de passageiros da Vale do Rio Doce.

Os visitantes podem percorrer as plataformas em contato com os objetos e descem a um túnel de acesso ao prédio da Estação Oeste de Minas. Nesse espaço foram instalados adesivos com os nomes dos trabalhadores envolvidos na montagem do museu com os dizeres *Com quantos ofícios se faz um museu?* Abre-se, nesse caso, a possibilidade para debater sobre os ofícios na sociedade contemporânea.

Os museólogos integraram o museu ao trânsito diário de trens e metrô usando vidros que permitem aos passageiros visualizar parte das exposições. Para a preservação do acervo foi instalada uma película protetora nos vidros e, em alguns pontos, cortinas automáticas para diminuir a insolação. Periodicamente o setor de conservação do MAO retira objetos submetidos a um foco maior de luz e os colocam em outros trechos da exposição. Há, nesse caso, um rearranjo da exposição.

Segundo Adriano Ramos, do grupo Oficina e Restauro, para a catalogação do acervo foi necessário estudar os ofícios em todo mundo.:

Durante essas pesquisas percebemos que em continentes variados, por exemplo África, Europa e Ásia **o mesmo tipo de utensílio foi feito, confeccionado em tempos distintos por povos que nunca se encontraram na vida, ou seja, é a necessidade do homem macerar um grão fez com que confeccionasse objetos similares em locais distintos do planeta** sem nunca terem se encontrado durante a vida. (RAMOS, 2012, online).

O MAO se apresenta como um museu nacional e a fala de Adriano Ramos corrobora com essa perspectiva de apresentação, uma vez que os objetos que compõem o acervo são universais, encontrados em várias partes do mundo. Por outro lado, os visitantes identificam esse museu como uma representação das Minas Gerais rural, uma vez que são objetos significativos do cotidiano das fazendas e cidades de pequeno porte, como na experiência da professora Cecília:

Professora Cecília: É um espaço que eu adoro, é o espaço da cozinha, dos ofícios, das mulheres, da fabricação de queijos, fogão a lenha, espaço do tear... Este espaço sempre me chamou muito a atenção e eu faço questão sempre de levar os meninos

Não... Este espaço foi o primeiro espaço que eu fiquei apaixonada, por causa **de lembranças, de épocas da infância no interior e tudo mais.**

Pela minha memória afetiva na época da infância quando a gente vai à casa do avô...

Na verdade eu sou do Rio de Janeiro. Nasci em Barra Mansa e passei minha infância, férias de escola, vindo **para o interior de Minas mesmo. Meus pais são mineiros e meu lugar de descanso, de diversão sempre foi a roça,** o espaço dos meus avós. Uma tal **de Serra que é onde os pais da minha mãe moraram, e eu também ia muito a Manhauçu...** Minha mãe se casou novamente.

(Entrevista em HD 1h18', data 20/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

As lembranças da professora Cecilia são de sua infância na casa dos avós no interior de Minas e, por isso, destaca o cenário do tear, o ofício do queijo e o fogão como significativos em sua experiência no MAO. Foi na casa dos avós que tomou contato com os objetos que estão dispostos na área dos Ofícios do Fio e do Tecido e da Queijaria e foi nesse nicho que narrou sua ligação com o estado de Minas Gerais, recorrendo a suas lembranças da infância.

Mesmo que o MAO não seja apresentado como um Museu de Minas Gerais, seu acervo representa a formação do Estado em suas bases econômicas e sociais. Quando passamos pelas catracas que dão acesso ao acervo, logo nos deparamos com objetos tridimensionais que provocam a memória na construção de narrativas sobre a história de Minas Gerais. Os tropeiros, as carrancas e as canoas do São Francisco, uma sala dedicada aos viajantes que percorreram as Minas no século XVIII e XIX, a trilha da mineração entre outras soluções cenográficas publicizam a história do Brasil a partir da ocupação do território mineiro. É na relação com os visitantes que a exposição ganha vida encarnando as experiências subjetivas e deixando fluir as memórias afetivas.

2.4 O Museu de Artes e Ofícios e a Educação

Os museus são ambientes de formação, tanto para educadores que atuam diretamente na instituição museal, quanto para professores que dele fazem uso educativo. De acordo com Pereira & Siman:

O exercício do fazer educativo em museus é visto como oportunidade formativa porque rica de experiências, contatos e trocas que proporcionam quando aproveitados-situações novas, enriquecedoras e reinventivas. Ao aprender na prática, com a prática e pela experiência, o educador em museus poderá tornar sua ação profissional um exercício de aprendizagem, que, uma vez iniciado, não se completa e não se finda, residindo nessa processualidade, especialmente, sua maior riqueza (SIMAN & PEREIRA, 2009, p. 4).

Assim, podemos questionar em que medida as equipes educativas dos museus têm convidado o professor ao diálogo, ou quais sensibilidades, valores, crenças éticas, estéticas e políticas são partilhadas no encontro dos professores com as equipes dos setores educativos dos museus. E na escola, que trocas ocorrem entre professores aprendentes nos museus e seus colegas de profissão?

Estas discussões tornaram-se pertinentes no Brasil a partir da década de 1950, quando a educação passou a integrar as funções dos museus, como um campo fundamental na relação que estabelecem com a sociedade. Para Knauss (2011), na década de 50 a educação nos museus deixa de ser tratada em termos genéricos e passa a ser discutida em sua relação com as escolas. O autor fez um levantamento sobre as discussões que estavam sendo feitas nos *Anais do Museu Histórico Nacional* e outros artigos que defendiam até mesmo a criação de serviços educativos independentes dos serviços técnicos dos museus. O autor ainda aponta como marco nesse processo a realização do Seminário do ICOM, acontecido no Rio de Janeiro em 1958 (KNAUSS, 2011)

O modelo de museu proposto na criação do Museu Histórico Nacional (MHN) em 1922 tinha o público escolar como referente, antecipando o debate sobre a aproximação dos museus e escolas (KNAUSS, 2011). Na década de 1940, o então diretor do museu, o Gustavo Barroso, propunha uma reforma no Curso de Museus criado 10 anos antes, principalmente no que se referia à função educativa das coleções.

Já é conhecido pela bibliografia o entusiasmo de Barroso ao patrimônio cultural, principalmente pela via saudosista, na recuperação de um passado glorioso e na tentativa de despertar nas gerações o amor à pátria.

Em 1947, Barroso publicou a *Introdução à técnica de museus*, cujo foco principal é a organização e a preservação das coleções, sem aprofundar no sentido educativo dos museus. Entretanto, pesquisando os *Anais do Museu*, Knauss (2011) encontrou artigo em que Nair Moraes de Carvalho, professora do curso de museus do MHN, elabora, por meio de outras referências, modelos para a visitação escolar que se daria de formas variadas como:

(...) *visitas escolares dirigidas* eram caracterizadas como as que se realizam durante o horário de aula, com programa preestabelecido de antemão e com preleção dos conservadores do museu. Por sua vez, as *visitas escolares livres* eram as que se realizadas por grupos de estudantes indicados, fora do horário de aula e sem serem necessariamente acompanhados, propondo-se um tema para estudo ou inquérito. As *visitas escolares combinadas*, porém, compunham-se de uma parte dirigida e outra parte livre, combinado assim os outros dois tipos. (KNAUSS, 2011, p. 586)

Observa-se que já neste período existe uma preocupação com visitas livres, nas quais seria proposto um tema para estudo a partir dos conteúdos escolares. É claro que a preocupação era com a História da Pátria, através de uma narrativa baseada em eventos políticos e heróis nacionais. Nesse caso, o papel dos museus seria o de auxiliar a escola no desenvolvimento de uma educação para a consciência patriótica.

Foi a partir dos anos de 1980, com a influência dos debates sobre a nova museologia, que as instituições montaram equipes específicas para atender a demandas vindas das escolas, formularam materiais de orientação para os professores e promoveram cursos e seminários atendendo a essa camada profissional como o realizado no Museu Imperial, dedicado a discutir o tema geral *Uso Educacional dos Museus e Monumentos*. É nesse encontro que é cunhada a expressão educação patrimonial e lançada as bases para uma metodologia que pensa a educação nas relações subjetivas com o patrimônio.

No entanto, ainda existe um grande número de museus que não possuem os chamados “setores educativos” devido à falta de investimentos públicos ou até mesmo

por optarem por uma relação direta entre o público escolar e as exposições propostas em suas galerias¹⁴.

Para Santos, todas as ações museológicas devem ser pensadas como ações educativas, ainda que o museu não tenha um setor específico que cuide dessas atividades, uma vez que “sem essa concepção, não passarão de técnicas que se esgotam em si mesmas e não terão muito a contribuir para os projetos educativos que venham a ser desenvolvidos pelos museus, tornando a instituição um grande depósito para guarda de objetos” (SANTOS apud IBRAM, 2011, p. 119)

O Museu de Artes e Ofícios inicia suas atividades educativas no ano de sua inauguração. Entre 2004 e 2007 foi desenvolvido no museu um conjunto de ações educativas que ficaram conhecidas como *Fio da Meada*. De acordo com Miriam Hermeto e Gabriela de Oliveira (2009), o planejamento e a execução das ações educativas incentivavam o visitante a encontrar o fio da meada do saber fazer dos sujeitos em diferentes temporalidades. O programa tomava como pressupostos epistemológicos:

(...)1) o processo de aprendizagem é individual e depende das condições do sujeito; 2) a educação é mediada formal ou informal- pode dar ao sujeito mais condições de aprender o objeto e construir conhecimento sobre ele. A partir destes pilares, o *Fio da Meada* buscava contemplar as características dos diferentes sujeitos que frequentavam o Museu, do ponto de vista cognitivo, social e emocional. Tomava os educadores do museu como mediadores do processo de ensino-aprendizagem, valorizando o desenvolvimento de atividades que promoveriam a inclusão e a participação de diferentes sujeitos e segmentos sociais, criando condições para que o espaço museal fosse utilizado na construção de conhecimento, de desenvolvimento e da aprendizagem do ser humano em sua dimensão cultural, histórica e social (HERMETO & OLIVEIRA, 2009, p. 94-95).

No programa *Fio da Meada* o objeto não é o foco central no processo de aprendizagem, mas o sujeito, uma vez que na mediação estão envolvidos além de objetivos cognitivos, fatores afetivos e emocionais. As visitas orientadas abriam espaço para fruição livre. As escolas eram recebidas pelos educadores mediante agendamento

¹⁴ Dados levantados pelo IBRAM indicam que 51,9% dos museus brasileiros não possuem serviço educativo mas 80,6 % oferecem como opção a visita guiada. IBRAM. Museus em Números. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011, online.

que dependia da participação dos professores em seminários de capacitação. Os educadores conduziam a visita explorando os ofícios a partir de questões problema, dialogando e potencializando o senso crítico dos estudantes. No pós-visita era feita uma reflexão para verificar se os objetivos trabalhados foram alcançados:

(...) a ação educativa pretendia promover a criação de vínculos afetivos entre os diversos sujeitos visitantes e os objetos que fazem parte do espaço museal. Antes da visita, propriamente dita, às exposições, os educadores do museu dialogavam com os grupos de visitantes, provocando-os, por meio de questionamentos e narração de histórias, a olhar para os objetos não apenas como peças de museu, mas como peças vivas que compõe o cotidiano (HERMETO & OLIVEIRA, 2009, p. 96).

O projeto *Fio da Meada* previa também interações com professores na realização de seminários e cursos de formação, com o objetivo de refletir sobre as ações pedagógicas que poderiam ser desenvolvidas no museu.

Em 2008 foi implantado o projeto *Trilhas e Trilhos* que tinha como objetivo promover a mediação entre o acervo do MAO e o público. Segundo a coordenadora do setor, Naila Mourthé, esse projeto fortaleceu a ação educativa do MAO ao oferecer atividades complementares e diferenciadas, além de ampliar a capacidade de atendimento a grupos de estudantes. A proposta foi intitulada *Trilhas e Trilhos* porque:

(...) é uma remição ao trem, ao tema que envolve a Praça da Estação. Só que o trilho a gente sabe exatamente onde vai dar, e no setor educativo, a gente entende que nós fazemos propostas, mas onde nós vamos chegar, talvez a gente percorra outros caminhos. (MOURTHÉ, apud BARBOSA, 2010)

A proposta do setor educativo é fazer a mediação com o público, ainda que esse não seja exclusivamente o escolar. Segundo a coordenadora, não se trata apenas de uma visita guiada ou orientada, mas de perceber as interações possíveis entre o público e o museu. Portanto, a metodologia é aberta à participação dos professores e demais visitantes que contribuem no resultado final.

Para apresentar os projetos do setor educativo e servir como material de apoio aos professores que fazem uso pedagógico do museu foi elaborado um *Guia do Educador*. Trata-se de um encarte que, além de apresentar o serviço educativo, faz sugestões de atividades para realizar antes, durante ou depois da visita. Inclui cinco propostas de uso educativo do museu que podem atender crianças, públicos diversos, adolescentes e jovens de uma forma geral.

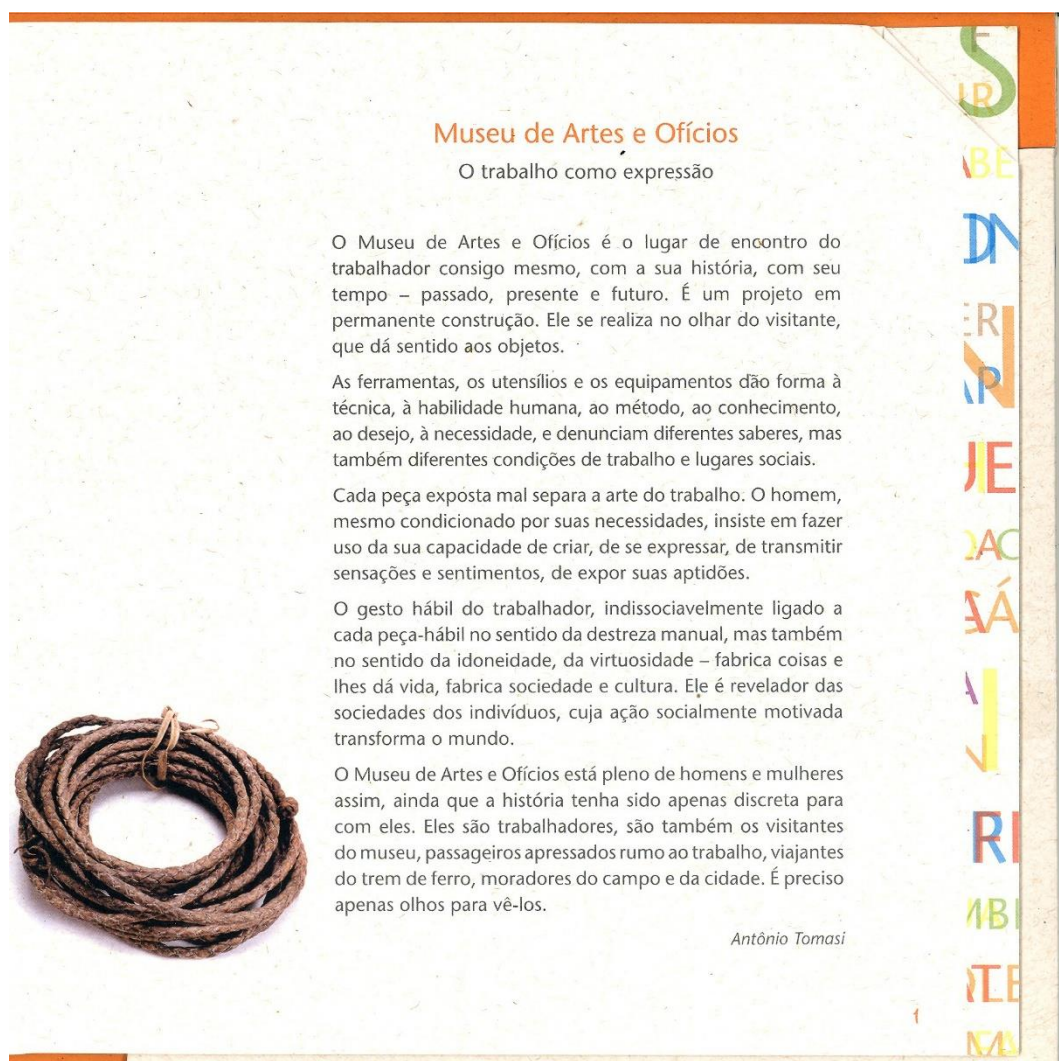
Figura 7 – Guia do Educador (1)



Fonte: Museu de Artes e Ofícios, 2008

Esse guia tem um caráter permanente, mas os encartes existentes na capa e contracapa são acrescentados anualmente. Os encartes são de fotos com algumas informações de ofícios apresentados na exposição do MAO e outros encartes com atividades didáticas ligadas a estes ofícios. A cada ano os encartes são mudados com o acréscimo de outros ofícios, o que permite que o professor tenha mais informações e outras propostas de atividades.

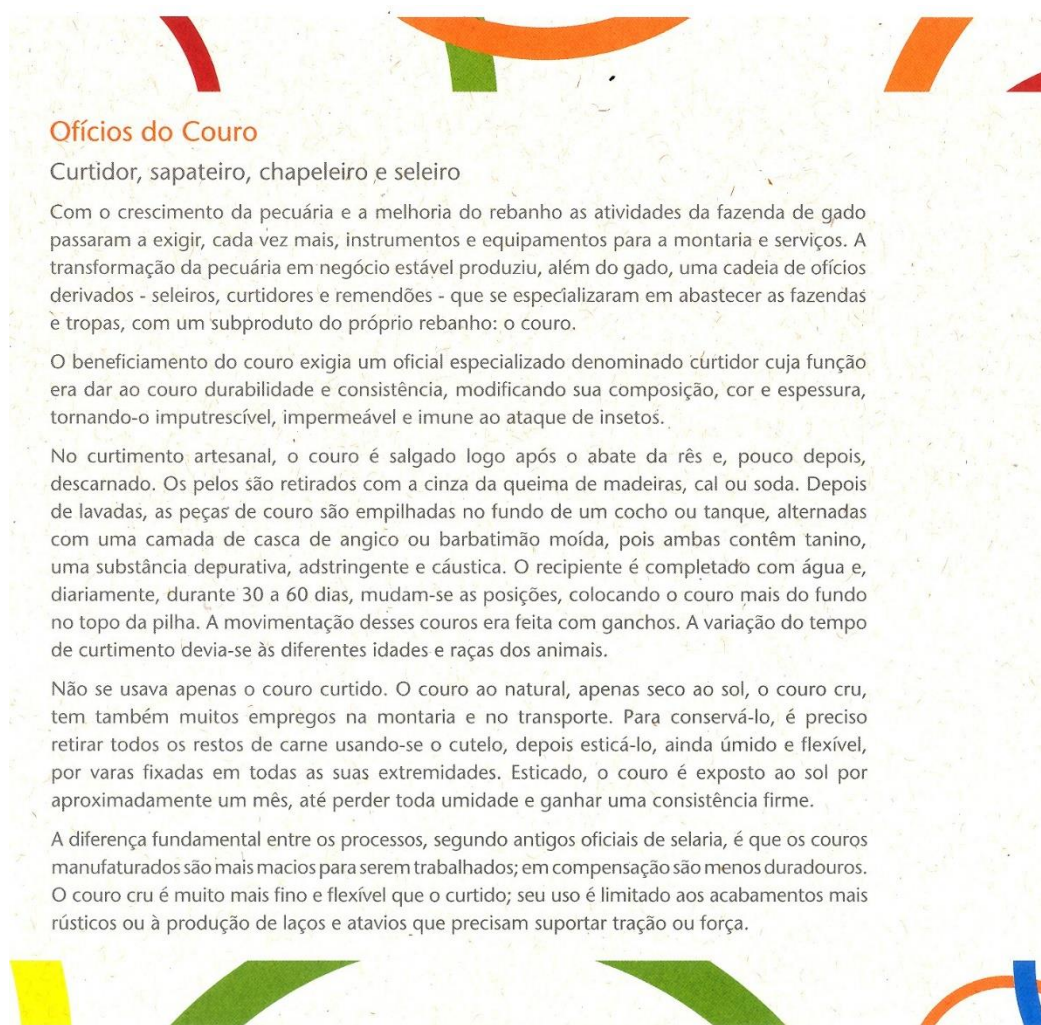
Figura 8 – Guia do Educador (2)



Fonte: Museu de Artes e Ofícios, 2008

Os encartes são modificados com sugestões de atividades desenvolvidas pelos docentes no MAO. São atividades do *Socializando Práticas Educativas*, além daquelas desenvolvidas na exposição do museu. A proposta desse material é deixar opções para a intervenção do professor que faz uso educativo do museu.

Figura 9 – Guia do Educador (3)



Fonte: Museu de Artes e Ofícios, 2008

Figura 10– Guia do Educador (4)



Fonte: Museu de Artes e Ofícios, 2008

Outro espaço formativo oferecido pelo MAO é o *Ampliando Horizontes*, que tem como objetivo discutir temas que possibilitem ao professor ressignificar suas práticas docentes no uso pedagógico dos museus. O serviço educativo propõe um tema geral a cada semestre e convida pesquisadores, especialistas, portadores de experiências significativas em projetos que envolvam o museu, música, teatro, literatura, pintura ou outra área pertinente. De acordo com Naila Mourthé “(...) este é um espaço para a discussão de temas mais amplos, mas sem dúvida alguma vão dar muitos subsídios para os professores atuarem em sala de aula nas discussões antes, durante ou depois das visitas” (MOURTHÉ apud BARBOSA, 2010).

O *Ampliando Horizontes* é uma atividade formativa para professores e para equipe de educadores de museu e ao mesmo tempo é uma abertura para questões

debatidas na contemporaneidade como racismo, direitos humanos, meio ambiente, economia, arte, entre outros temas. Essa abertura possibilita ao museu o estabelecimento de parcerias com a comunidade, rompendo a ideia de um espaço fechado que encapsula o tempo, avançando para concepção de um museu que democratize a experiência e o conhecimento humano. Um museu que se realiza pelo compromisso social, no sentido de incorporar questões do presente no diálogo com sua exposição.

Outro projeto desenvolvido pelo setor educativo é o *Socializando Práticas Educativas* que tem como principal objetivo valorizar as práticas docentes no uso pedagógico do Museu. No início de cada ano é divulgado um edital que convida os professores a redigirem uma atividade desenvolvida no antes, durante ou depois da visita ao MAO. No site do museu a orientação é de que os professores:

(...) interessados em participar devem enviar uma descrição, em linhas gerais, da proposta de trabalho, do segmento envolvido, dos objetivos propostos, do desenvolvimento da atividade e dos resultados obtidos. Vale ressaltar, que um parecer pessoal pode ser muito significativo para sensibilização de outros educadores para o aproveitamento e a recriação das práticas. (Museu de Artes e Ofícios, online)

Ao final de cada semestre algumas práticas são selecionadas e o professor é novamente convidado a socializá-las em uma mesa redonda que acontece no hall de entrada do museu. É um momento em que as práticas são partilhadas com outros professores que podem, a partir da experiência desenvolvida, ressignificar suas ações pedagógicas no uso do museu. As práticas são também divulgadas no site do Museu e no Guia do Educador do próximo ano.

Outra ação educativa do MAO é *O Passe Livre do Educador*, que oferece gratuidade ao professor em visitas ao museu. Para garantir esse direito é necessário que o professor participe do *Momento do Educador*, que é uma forma do setor educativo estabelecer relações com a escola. O professor entra em contato com o setor educativo por meio do telefone e é convidado a participar do *Momento do Educador*, que consiste em um espaço formativo para o uso pedagógico do Museu onde são apresentados o *Guia do Educador* e entregue o seu *Passe Livre*.

Ações educativas vêm sendo desenvolvidas em parcerias com instituições de ensino e pesquisa como a criação do CD *Tematizando Artes e Ofícios* feito em parceria

com o LABEPH/UFMG, a PUC-MG (CEFOR) e a UEMG.¹⁵ O CD é composto por textos, poemas e sugestões de atividades para o cenário do couro. É um instrumento pedagógico voltado a professores de diferentes áreas do conhecimento. Serve para o uso dos museus que privilegiam a educação pela memória e a história em um recorte temático, estimulando o professor a fazer escolhas na visita aos museus, superando a angústia por uma visita total que comporte todos os sentidos despertados ali.

Também para superar a angústia pela visita total, o setor educativo do MAO sugere ao professor 7 trilhas que podem ser um caminho para os professores para que usem de forma mais instrumental a visita ao museu. Não se trata de um instrumental que desconsidera as dimensões sensíveis na educação e deixa de privilegiar o modo subjetivo de fruição dos estudantes. Consideramos apenas que o professor define objetivos prévios na visita educativa e que, desse modo, particulariza a relação com a exposição.

As trilhas são uma possibilidade de “objetivar” a visita ao MAO, provocando o debate sobre conteúdos escolares específicos. Segundo Naila Mourthé, as trilhas provocam conteúdos interdisciplinares sem privilegiar apenas a área de humanas e sociais, mas possibilitando o uso pedagógico do museu pelas diversas disciplinas escolares dispostas nos currículos, além de propor a transversalidade em temas de interesse de professores e estudantes. O professor é convidado a pensar em outras possibilidades para além daquelas contidas nos conteúdos escolares, mesmo porque não teria como o MAO disponibilizar educadores especializados nas diferentes disciplinas escolares. São propostas no Guia do Educador:

Trilha da energia

O que é energia? Venha brincar com os diversos significados desta palavra. Aqui o visitante irá conhecer as engenhocas que substituíam a força do homem antes da energia elétrica. Depois deste passeio, o acionar do interruptor da luz será percebido de forma diferente.

Trilha do comércio

O que significa ter? Qual é a função do comércio? Quais são as conexões entre o ontem e o hoje? Quais são as transformações sofridas pelos atos de vender e comprar? Conhecendo a história rude, mas cheia de poesia e

¹⁵ Este CD-ROOM foi idealizado pela equipe do Projeto Tematizando os Ofícios – caixa virtual de história – o Museu de Artes e Ofícios em visitas escolares, e pelos sub-projetos Memória dos Ofícios e Educação para o patrimônio, que reuniu pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais, da Universidade Estadual de Minas Gerais, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e do Setor Educativo do Museu de Artes e Ofícios.

aventuras, de tropeiros, canoeiros, ambulantes e mascates, o visitante encontra mais subsídios para refletir sobre estas e outras perguntas tão importantes para a construção do nosso estilo de ser e viver em uma sociedade consumista.

Trilha do gesto

São mãos hábeis que alimentam e aquecem nosso corpo e nossa alma. Esta trilha é um convite para se conhecer a variedade, a destreza do gestual das atividades realizadas na cozinha, a vida dos quintais das casas, o trabalho de quem nos veste, o carinho de quem planta, colhe, corta, torce, carda, tece, coze... Mais que alimentar e vestir são gestos que nos aninham, que nos acolhem.

Trilha das artes

O que é arte? Qual é a função da arte? Será arte o que se manifesta em cada ferramenta? Em cada utensílio? Ou será mera construção do observador? Venha com seu grupo se fazer esta e outras perguntas na Trilha das Artes. Pode ser que algumas respostas sejam elaboradas, ou quem sabe mais perguntas. A mediação desta trilha não pretende responder tais questionamentos, pretende sim viajar junto com os visitantes no maravilhoso mundo do trabalho, observando como o homem, em seus fazeres cotidianos para viver e sobreviver, vai transformando os materiais que utiliza.

Trilha da Mineração

Procura, fura, bateia, bate, derrete, forma, molda, usa... Percorra o caminho das minas e se encante com um mundo de descobertas que outrora preencheram, com sonhos e expectativas, os corações de grandes homens. Nesta trilha seguiremos os passos da lida sofrida típica das regiões de extração de minérios e metais preciosos, riquezas tão profusas que ainda hoje representam um importante pilar econômico das Minas Gerais. Encontraremos em nossa jornada as origens dos valores e costumes tradicionais do povo mineiro.

Trilha Afro-brasileira

Qual é a importância do trabalho e da cultura negra para o desenvolvimento da sociedade brasileira? Que contribuições intelectuais e culturais, relacionadas ao saber fazer dos negros foram demandadas e incorporadas pela sociedade pré-industrial brasileira? Nesta trilha, longe de se almejar o esgotamento destas questões, pretende-se enfatizar os diversos ofícios que se estabeleceram no período em questão, e que cuja mão de obra era predominantemente negra, escravizada ou não, delineando-se um panorama sobre sua centralidade no mundo do trabalho, suas técnicas aprimoradas por anos de experiência e prática, ressaltando as contribuições que ultrapassam a ideia da força bruta e do vigor físico.

Trilha História do Trabalho

Outra possibilidade é conhecer os Trilhos da História do Trabalho, percurso com duração aproximada de duas horas, no qual os ofícios que compõem o acervo do Museu são apresentados. É importante considerar que o MAO conta com informações complementares em equipamentos multimídia e backlights. Ou seja, cabe ao educador propor o percurso que mais lhe interessa, assegurando-se de que outros encontros serão necessários para descobrir novas surpresas e encantos deste espaço, pois cada visita ao Museu guarda grandes novidades. (Guia do Educador, Museu de Artes e Ofícios, online)

Ao optar por uma das trilhas, o professor planeja sua visita ao MAO e pode romper com a lógica da visita clássica aos museus, que se davam em um curto período de tempo, na qual os estudantes eram conduzidos pela exposição transcrevendo tudo que encontravam pela frente. Podem propor problemas historicamente fundamentados e, dessa forma, potencializar os conteúdos curriculares por meio de uma narrativa visual da história.

A criação de programas de atendimento especializado aos docentes em setores educativos dos museus pode favorecer não somente a que os professores se qualifiquem para esta relação e usufruto educativo, mas que os museus, como instituições mutáveis, também possam mapear as expectativas e impressões dos professores, alterando seus projetos de recepção de públicos escolares. Chamamos de atendimento especializado aos serviços, atividades e programas permanentes criados no museu que favorecem vínculos mais efetivos com a sociedade e dos professores com os museus, com alteração de hábitos culturais e amadurecimento de propostas de visitação escolar.

Com a criação desses programas, o fazer educativo nos museus passa a ser visto como oportunidade formativa, uma vez que é rico em experiências, contatos e trocas. Professores e educadores de museus aprendem com a prática e a experiência que são reavaliadas e reposicionadas no processo educativo. Assim, atividades nos museus, que são desenvolvidas com os professores, podem contribuir para novas experiências educativas com os estudantes nas escolas. A atividade docente é, antes de tudo, baseada em interações entre seres humanos: dos professores com os estudantes, seus colegas de profissão e, também, com as equipes educativas dos museus (SALES & SIMAN, 2009).

CAPÍTULO III

3. MUSEUS, MEMÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

É cada vez mais recorrente o uso pedagógico dos museus entre os professores de história. Os docentes são estimulados pelos programas e projetos advindos das políticas públicas em educação ou pelo interesse no uso de outros espaços formativos para o ensino e aprendizagem da disciplina.

Nesta pesquisa, o Museu de Artes e Ofícios está entre os museus classificados tipologicamente como museus de história que, por meio de seus processos curatoriais, propõem uma visualização do passado com objetos tridimensionais.

Neste capítulo defendemos que o ensino de história é possível nos museus e discutimos que história essas instituições constroem a partir de sua exposição. Apontamos que o museu provoca múltiplos sentidos e que o contato visual com a exposição desperta lembranças armazenadas na memória, partilhadas com os sujeitos no momento da visita. Tratamos, também, sobre quais os motivos apontados pelos professores para o uso pedagógico dos museus como estratégia de ensino de história. Para tanto, utilizaremos dos dados coletados na pesquisa e da categoria experiência sensível.

3.1 Museus e narrativa

Com soluções expositivas cada vez mais sofisticadas, os museus de história são essencialmente narrativos. Por meio de objetos, focos de luz, discurso dos educadores, mídias e textos as equipes dos museus constroem argumentos que são apresentados ao público visitante seja ele escolares ou o chamado público em visita espontânea.

Essa narrativa não é a mesma produzida pelos historiadores em seu ofício e nem a mesma ensinada nas escolas. A narrativa proposta no museu é muito específica, pois

é, também, fruto das intervenções da museologia e museografia, duas ciências bastante distintas do conhecimento histórico.

Para Ramos (2004), a exposição é um ato comunicativo, o que legitima e justifica a existência tangível dos museus. A tendência atual é que os museus de história apresentem uma exposição crítica, voltada para os levantamentos de problemas, superando a glorificação de grandes heróis na canonização de determinados temas. Para o autor, esse movimento se deve às recentes discussões da museologia aliado às transformações do papel educativo dessas instituições.

Entretanto, não há um compromisso com a história em sua forma acadêmica. Os museus têm uma operação própria, fruto de escolhas curatoriais e institucionais. Realizam pesquisa para montagem das exposições, mas produzem memória, não uma história com os mesmos critérios da produção dos historiadores (baseada na reunião e crítica de fontes e no debate com literatura pertinente). Os museus apresentam uma narrativa visual da história sem, contudo, seguir os mesmos critérios da produção de conhecimento sobre o passado praticada nas universidades.

Alguns museus incorporam em seus projetos curatoriais as pesquisas mais recentes e publicizam por meio de textos em totens multimídia ou outras soluções expositivas. Mas ainda existe um distanciamento em relação a uma história que se preocupa mais com os problemas e perguntas do que com uma narrativa canônica e triunfalista própria do projeto oitocentista de escrita.

Para Salgado Guimarães há uma produção em que a história serve de respaldo e legitimação para uma memória acerca de identidades de grupos sociais. Esse modelo de escrita da história busca referências no passado aprisionando o futuro, que só pode ser pensado a partir de referências constantes ao pretérito (GUIMARÃES, 2000). Nos museus encontramos um projeto narrativo que busca legitimar um passado que se apresenta menos doloroso do que o presente. Há uma tendência nessas instituições em apresentar uma narrativa saudosista baseada na perda tensionada com a produção acadêmica da história.

Formada em uma universidade pública a professora Cecília fez estágio em um museu durante sua graduação. Esta experiência marcou sua forma de perceber os

museus como espaço narrativo potente para o ensino de história. Segundo a docente, em qualquer museu existe a possibilidade de levantamento de problemas históricos uma vez que reúnem rastros que permitem ao professor abordar as permanências e mudanças no tempo. Em relação à tensão entre história acadêmica e história narrada nos museus ela acredita que:

Pesquisador: Você acha que o museu tem que ter esse compromisso de narrar uma história que esteja muito ancorada no trabalho do historiador? Ou ele não precisa ter este compromisso?

Professora Cecília: Eu acho que depende do objetivo do museu... A questão é esta.

Tem vários tipos de museus... **Se o museu se propõe a contar uma história dos objetos, ele não tem jeito de não contar essa história dos objetos através de um conhecimento acadêmico.** Eu acho que não contar a partir deste conhecimento é perder uma chance... É minha opinião enquanto historiadora.

Claro que, se aqui você tem um compromisso com a historiografia, com o conhecimento, com esses profissionais que trabalham com o museu, então, vai ser um espaço que eu vou trazer os alunos porque eu preciso ensinar exatamente isto. **Agora, não necessariamente todo museu tem que ter este compromisso. Vai depender do objetivo do museu.**

Eu acho que, se o Museu de Artes e Ofícios tem esse compromisso, eu acho que ele cumpre esse compromisso muito bem.

(Entrevista em HD 1h18', data 20/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A docente afirma que, dependendo dos objetivos do museu, é necessário um diálogo entre o conhecimento acadêmico e a exposição dos museus. No caso do MAO, em sua experiência sensível, ela não percebeu alguns conflitos entre as imagens e os manequins usados para compor o cenário expositivo. Os manequins são rosa, enquanto a maioria dos trabalhadores expostos nas imagens é negra. No ofício dos estivadores, por exemplo, essa contradição está mais clara:

Pesquisador: você que é da área de história já observou que existe discrepância entre os objetos e as imagens? Vamos supor, tem um Debret ali, que é o barbeiro, só que os manequins não são negros. Eles são rosas...

Professora Clarice: É... Eu nunca tinha percebido isto não.

Pesquisador: Por exemplo, aqui também... Isso aqui me chama mais a atenção, porque eles estão calçados e os outros estão descalços.

Professora Clarice: Eu nunca tinha feito esta leitura não...

Apesar de eu ganhar o direito de vir aqui, infelizmente eu consegui vir aqui de verdade, uma vez, e numa primeira vez você fica deslumbrado. Depois eu vim a trabalho e a gente não tem tempo quando vem a trabalho. (Entrevista em HD 1h48', data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

Para problematizar os documentos que compõem a exposição, a docente acredita que deveria ir ao MAO com este objetivo, mas a sua primeira sensação foi de deslumbramento, que se sobrepôs às suas habilidades interpretativas de profissional da área de história. Apesar de possuir o *Passe Livre do Educador*, Cecília não visitou o museu para fazer uma crítica ao percurso expositivo com os documentos, as imagens, os objetos, as legendas, as luzes, enfim, os componentes de uma exposição.

A professora Adélia atua em cursos de licenciatura em história. É formada em história, tem mestrado na área e doutorado em educação. Visitava o MAO frequentemente com alunos do curso de licenciatura em história de uma instituição privada do interior do estado de Minas Gerais. Segundo a docente, a análise crítica da narrativa museal é muito complexa e não cabe em uma visita escolar de uma hora e meia, e os outros sentidos que a exposição provoca interdita essa crítica.

Professora Adélia: Essa ideia, por exemplo, dos manequins não terem rosto, esse tipo de questionamento... **São coisas muito difíceis, às vezes, de serem trabalhadas aqui. Lá, por exemplo, eles estão descalços na fotografia, e aqui estão calçados, e aí professora?** Quer dizer, não precisa de muita sofisticação, vamos dizer assim, pra poder problematizar a narrativa do próprio museu. Quer dizer, eu quis fazer isso? Eu não sei. Quis botar só ali bonitinho, calçado? É importante isso? Não é? Quer dizer, já estão viajando aqui.

Pesquisador: Em uma possibilidade narrativa...

Professora Adélia: Em uma possibilidade narrativa de até mesmo **estabelecer outras narrativas**, de produção de outros sentidos para aquela visita. (Entrevista gravada em HD, 2h18', data 03/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

Para Adélia, a narrativa do museu abre espaço para o levantamento de problemas históricos uma vez que todos os documentos são passíveis de crítica e não seria diferente com a proposta visual de um museu. É o caso dos manequins que compõem a

cenografia do MAO, muitas vezes em conflito com as imagens expostas. Além disso, o fato de não terem rosto e serem rosa incomoda a professora.

Figura 11– Ofício de fiar



Fonte: Museu de Artes e Ofícios, 2010

Para Ulpiano Bezerra de Menezes, a estetização do social e a transformação da história nos museus contemporâneos marginaliza a produção de conhecimento. Segundo ele, “a memória, igualmente ficou reduzida a um instrumento de enculturação de paradigmas a priori definidos e que circulam em vetores sensoriais” (MENEZES, 2005, p. 16). O autor chama atenção para a possibilidade de participação dos museus na produção de conhecimento que ajuda a romper com uma história triunfalista “expondo – como únicos marcos dignos de representação – sujeitos, fatos e símbolos canônicos da história, concebida como o discurso da tradição” (PEREIRA, 2009, p. 3).

Menezes (2005) propõe que os museus privilegiem os problemas e não as coleções e que, dessa forma, as equipes se ocupem com problemáticas que possam ser discutidas em uma exposição com objetos tridimensionais:

Coleção ou problemas? É, antes, de uma problemática que se deve partir. Mas, já que se trata de museu, de uma problemática que possa ser montada (ou melhor montada) com objetos materiais. Portanto, instaura-se uma dialética, sem exclusão, em que a problemática define um horizonte de documentação potencial desejável e em que, por sua vez, categorias documentais permitem delinear territórios de problemas a serem formulados e explorados (MENEZES, 2005, p. 23).

De acordo com Menezes (2005) é a partir da problemática que a exposição é planejada com a reunião de objetos, elaboração de textos, entre outras estratégias museográficas. Com exposições historicamente fundamentadas, o museu pode propor uma narrativa visual crítica, que possibilite o levantamento de problemas rompendo com a celebração de personagens ou classificação enciclopédica da natureza e sociedade.

As galerias do museu são entrecortadas por várias vozes, algumas mais eloquentes, outras mais silenciosas, que alteram a narrativa inicialmente proposta pela curadoria. O museu, assumindo seu caráter educativo, convida o visitante a tomar posição, constituindo itinerários pedagógicos não totalitários, mas dialógicos. Nessa perspectiva, a instituição lança mão de todos os recursos expositivos disponíveis (PESSANHA, 1996).

Assumindo o papel educativo, os museus podem romper com a lógica da celebração do passado na visualização de objetos e propor narrativas que problematizem a trama histórica, caminhando para a produção de conhecimento crítico e reflexivo.

A entrevista com a Professora Adélia foi iniciada no hall de entrada do MAO, onde tomamos um café e estruturamos o percurso que seria feito no interior do museu. Foi nesse momento que ela narrou um pouco de sua experiência como pesquisadora e de sua viagem recente à Europa. Elaborou sua narrativa a partir das experiências que teve visitando o MAO com estudantes de graduação em história.

Com sua experiência profissional, a professora acredita que o museu relaciona história e memória, e a narrativa museal é construída na subjetividade dos educadores de museu, do professor e dos estudantes que realizam visita. A narrativa é, portanto, uma imbricação dessas vozes:

Professora Adélia: Então, eu sei que a história sobre o fogão não é exatamente a memória do monitor, mas é a memória que ele inventou pra contar. **Então, quando tem essa produção do sentido, Memória e História não tem muita diferença...** Você quer produzir um sentido, quer produzir um efeito de sedução, de convencimento, e nos dois casos como narrativa elas estão muito próximas. **É claro que, quando eu tentar separar os elementos da memória individual do monitor, e os elementos construídos**

ali pela curadoria, talvez seja um exercício bom pra pensar o que é Memória, o que é História.

.....
 Quando eu digo... **“O que o museu fez?” Fez também uma construção, uma representação, e não que isso tenha mais ou menos verdade, mas ela me convence mais ou menos. Então, a discricção pode me convencer muito mais e essa fabulação, pode me convencer em outras.**

Então, eu acho que o museu mais do que outros espaços onde a história se faz, se apresenta, se representa, ele permite para o professor visualizar essa complexidade. Agora, é claro que isso precisa, e é isso que eu estava dizendo novamente... Você precisa pensar sobre isso, porque se você pode fazer uma visita, como se diz, uma visita chapada, tudo bem também... **[Chapada no sentido que não atrai questões como, por exemplo, os ofícios, os objetos e outros objetivos também em relação a materiais].**

(Entrevista gravada em HD, 2h18', data 03/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A professora Adélia realizou uma visita ao MAO com estudantes de licenciatura em história na qual o educador de museus utilizou de sua memória de infância no nicho expositivo onde está o fogão à lenha. O educador construiu uma “fabulação”, ou seja, elementos fictícios para produzir a narrativa sobre o fogão. Segundo Adélia, um exercício interessante é debater história e memória a partir da narrativa que é apresentada pelo educador que recebe os estudantes.

Os argumentos construídos pelo educador de museus ao apresentar a história dos objetos podem convencer muito mais que as legendas que os acompanha. Nesse caso, há maior produção de sentido. Ao estabelecer uma relação empática com o objeto, o educador constrói uma narrativa para aproximar do universo dos visitantes escolares. Na experiência narrada pela professora Adélia, o educador usa de suas vivências armazenadas na memória provocada pelo objeto em exposição no museu.

Em seu, já clássico, *Memória, História e Esquecimento* o filósofo Paul Ricoeur discute as formas intermediárias entre a experiência temporal humana e as narrativas produzidas a partir delas. Neste seu último livro, o autor reconhece a ligação entre história e memória mediada pelo tempo e, em uma perspectiva dialógica, rejeita as teorias que veem história e memória como sinônimas. Ao mesmo tempo, combate as teorias que veem o oposto: a ausência de relação entre as duas.

O autor desloca o problema subjetivo da memória para a questão objetal. Não se trata mais de discutir quem se lembra, mas do que se lembra. Nesse caminho, recupera a filosofia socrática apresentando dois *topoi* que se afastam e se complementam: um platônico e um aristotélico. O *topoi* platônico é centrado na *eikōn* (imagem) e se refere à representação presente da coisa ausente.

No debate platônico, é como se a alma possuísse um bloco maleável de cera, que se apresenta de forma diferente nas pessoas: em alguns mais maleáveis, em outros mais firmes, e assim por diante. Este bloco de cera seria um presente da mãe das musas, a Memória, e nele são impressas aquilo que queremos lembrar, captados por meio das nossas sensações e nossos pensamentos nas relações que estabelecemos com as coisas no mundo. Enquanto a imagem está impressa, a recordação é possível; mas quando a impressão é apagada ou não ficou retida, nos esquecemos, deixamos de saber. Nessa metáfora já estão colocados o problema da memória e do esquecimento, aquilo que se sabe e aquilo que se esquece, ou daquilo que queremos lembrar e daquilo que queremos esquecer (RICOEUR, 2010).

No *topoi* proposto por Aristóteles, a representação dá forma à coisa anteriormente percebida. Em Aristóteles memória é do passado. Isso por que contrasta com o futuro, da conjectura e da espera e com o presente das sensações e percepções. É na alma que se projeta a distinção entre ver e ouvir e ter visto ou ter ouvido. Isso quer dizer que o ser humano possui a capacidade de distinguir o antes e o depois, como duas ordens distintas do tempo físico. As sensações e percepções são gravadas na alma como uma pintura (*eikōn*), aproximando da metáfora platônica do bloco de cera, mas nesse caso, alma e corpo fazem parte de um mesmo conjunto, ou seja, para o autor o ato de lembrar é também corpóreo.

A partir destas constatações surgem novas aporias como, por exemplo, a questão sobre o que realmente lembramos: se da coisa em si ou de sua pintura (representação). Lembramos-nos de uma coisa ausente, ou de uma coisa presente? Se for a coisa presente, o problema se situa na memória ou na percepção? Se for a ausente, ao perceber uma imagem, podemos nos lembrar de uma coisa distinta dela? (RICOEUR, 2010)

Estes questionamentos são pertinentes quando tratamos das memórias evocadas, provocadas e percebidas nos museus. O museu é provocativo, com suas cores, sons, cheiros, sabores, luzes, sombras, com sua arquitetura, enfim, com todos os aparatos mobilizados pelo sujeito em suas galerias de exposições. O que é possível lembrar ao percorrê-las?

Ricouer (2010), ainda com base na filosofia socrática, propõe uma reflexão sobre o ato de lembrar e a busca pela lembrança. O ato de lembrar depende do tempo transcorrido. O intervalo de tempo entre a percepção, a impressão e, mais tarde, seu retorno em forma de imagem, é percorrido pela recordação. A questão agora não é mais do que se lembra, mas como se lembra.

Na fenomenologia da memória nos lembramos sempre de alguma coisa anteriormente visada e, dessa forma, é necessário distinguir o “que”, “quem” e “como” se lembra. Lembramos sempre de algo acontecido em nossas experiências vividas, dos saberes adquiridos e de outras generalidades uma vez que:

(...) coisas e pessoas não aparecem somente, elas reaparecem como sendo as mesmas, e é de acordo com essa mesmidade de reaparecimento que nos lembramos delas. É da mesma forma que nos lembramos dos nomes, endereços e números de telefone de nossos parentes e amigos. Os encontros memoráveis prestam-se a ser rememorados, menos de acordo com a singularidade não repetível do que conforme sua semelhança típica, até mesmo conforme seu caráter emblemático: uma imagem composta dos despertares matinais na casa de Combray assombra as primeiras páginas da Busca...proustiana. (RICOEUR, 2010, p. 42)

Nesse aspecto a memória seria uma experiência anteriormente vivida e adquirida, o que leva o autor a considerar que os fenômenos da memória ultrapassam a mera reflexão. São fenômenos provocados pela presença do pretérito no presente, como é o caso da relação do visitante com os objetos expostos no museu.

O educador interage com os visitantes usando suas experiências armazenadas na memória para narrar a história sobre o fogão. Ele também, segundo a professora Adélia, faz “fabulações” que não está voltada para as suas experiências vividas, mas com o fantástico, a ficção, o possível, o utópico, o irreal:

Professora Adélia: Como eu via que ele saía muito do objeto... Saía assim, metaforicamente, daí eu falei... “De onde ele tira?” **Então, ele tirava das**

histórias dele... Da avó dele, das tias dele, e coisas que ele inventava, e ele era muito famoso.

(Entrevista gravada em HD, 2h18', data 03/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A narrativa desse educador considerado “famoso” no MAO pelas histórias que construía sobre os objetos nas visitas escolares marcou a experiência sensível da professora Adélia. Para a docente, essa forma empática de narrar empolgava os estudantes em uma visita que deve, antes de qualquer finalidade cognitiva, provocar os sentidos e deixar fluir as emoções.

Ao contrário do educador, a Professora Adélia em sua experiência sensível não criou nenhuma relação empática com a exposição do MAO:

Professora Adélia: Da exposição, eu não tenho um apego propriamente pessoal por nenhum objeto, por exemplo, a farmácia, o fogão... **Eles me dizem de um tempo que não é o meu tempo, nem da infância, nem da minha vida pessoal, não é. Aquele fogão é um fogão muito estilizado. Na minha casa nunca teve um fogão daquele tipo. Eu nunca vi na minha infância e nem na minha adolescência nenhuma farmácia daquele jeito, a não ser nos livros...** Já vi em exposição de museus também... A final de contas, né!

Eu não tenho em relação aos objetos esse apego pessoal, então, sempre é uma relação com museu um pouco experimental, nesse sentido. É sempre uma visita em relação a acompanhar outras pessoas, no caso da faculdade em acompanhar os grupos, visitas pessoais.

Já vim aqui com pessoas que vieram conhecer a cidade, mas eu não tenho essa vontade de dizer... “-Ah, é aquela balança...”... Eu não tenho.

(Entrevista gravada em HD, 2h18', data 03/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

Mesmo em situações em que esteve com família e amigos, a professora não sentiu que aqueles objetos do MAO fossem provocativos para sua memória. Talvez isso se deva ao fato de que as peças musealizadas comportam outras relações com os sujeitos que vão além dos fenômenos da memória.

A emoção e o encantamento não dependem apenas das experiências vividas anteriormente, mas daquelas vividas no momento em que fruímos uma obra de arte, uma música, um poema, e, nesse caso, os objetos expostos no museu. A docente usa a expressão “experimental” no sentido mesmo de uma primeira experiência sensível, na

qual a relação que estabelece com as coisas expostas no MAO provoca seus sentidos, até mesmo para interditar suas memórias de infância.

Como professora de história frequente a museus, a docente acredita que as narrativas que saem de uma visita escolar são resultado desses confrontos entre memória individual, memória social e da história que aprendemos na educação básica e na universidade. Afirma que o museu faz uma construção e apresenta uma leitura possível da história:

Professora Adélia: Esses dias eu até conversei com uma amiga e professora e ela me disse o seguinte... Ela foi com os alunos dela do EJA no Museu na Praça da Liberdade, **Minas e Metais, e que eles fazem uma exaltação, uma história a partir de personagens importantes.**

Eu não conhecia o museu, mas quando ela falou chamou minha atenção. Do meu ponto de vista, primeiramente, **ela estava cobrando que o museu fizesse uma crítica a esse tipo de história, e eu acho que ela está certa, porque hoje em dia o museu que está aí, reforçando, museu que está sendo inaugurado...** Nós não estamos aqui falando de Museu Nacional que está lá desde 1822 e que pra fazer a crítica, demora. Enfim, é de um museu que foi recém-inaugurado. Essa cobrança que eu estou fazendo teria que ter no mínimo uma equipe lá, ou alguém da equipe pra dizer... **“-Olha, essa visão de história não é mais possível de se passar em brancas nuvens...”**. **Ela vai ser criticada pela primeira pessoa que entrar aqui, e se não for é porque tem uma coisa muito errada no geral.**

.....

Eu acho que quando a gente reivindica isso também, a gente não pode ser tão bonzinho não. Quando a gente entra, eles têm que ter instrumentos pra ouvir outras vozes. Eu acho que essa é a questão.

Eles apresentam uma só, mas não vai me deixar falar não? Aonde é que eu falo? Porque o aluno quando vê o professor ele quer falar também.

Esse diálogo pode até não ser aqui dentro, num lugar específico, mas ele tem que acontecer do ponto de vista da formação do professor e do ponto de vista do uso que o professor faz nesse museu.

(Entrevista gravada em HD, 2h18', data 03/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

Para Adélia os museus não precisam fazer uma crítica com os mesmos parâmetros e critérios usados pelos historiadores, entretanto, não pode reforçar versões ultrapassadas que já foram alvo de críticas, debatidas e difundidas nos meios acadêmicos e nas escolas. Segundo a docente, os museus deveriam ter mecanismos para escutar outras vozes, estabelecendo um diálogo com professores e pesquisadores da área de história. Para ela ainda que esse diálogo não aconteça no ambiente do museu, ele

deve ser feito em cursos de formação de professores ou nos momentos pós-visita com os estudantes.

O desafio para os museus de história na contemporaneidade é o de romper com uma narrativa cronológica e triunfalista, abrindo possibilidades e reflexões em percursos de visita que se oriente por problemas, perguntas, temas e recortes de conteúdos e temporalidades. Incorporar debates já consagrados na historiografia também é uma forma de construir outros “arranjos” com o acervo e propor uma história aberta, com possibilidades de problematizações. Assim, por exemplo, a espada exposta nas coleções não representa somente a vitória de determinados grupos, mas sim o uso da força na política quando as tomadas de decisões não se dão pela via democrática. A espada pode, também, propiciar um momento de discussão sobre a violência cotidiana a que são submetidos os habitantes das grandes cidades ou sobre as formas de fundição do aço e seus usos pelo homem.

É este o convite que deve ser feito ao visitante dos museus, se a intenção primordial for aproveitá-lo como espaço para desenvolver habilidades de interpretação da história, ou seja, a constituição da consciência histórica. De acordo com Hans George Gadamer (1998), a consciência histórica seria ao mesmo tempo um fardo e um privilégio, uma vez que o homem moderno pode ter plena consciência da historicidade de todo o presente e a relatividade de toda opinião. Assim, prossegue o autor, o diálogo travado com o passado coloca o homem diante de uma situação fundamentalmente distante da que se encontra que conseqüentemente exige um procedimento interpretativo. (GADAMER, 1998)

Nessa perspectiva, torna-se primordial a interpretação do museu e seus objetos, mas também os seus vazios e os seus silêncios produzidos pela narrativa proposta nas exposições. É necessário pensar, também, a história do próprio museu, seja nas formas de aquisição das coleções por seus fundadores, seja nas intenções propostas pelos seus profissionais.

Sobre o nicho onde está o fogão à lenha (objeto que chama atenção por sua ligação com a história rural de Minas Gerais), o professor Bento narrou que, em suas visitas ao MAO, os educadores de museu enfatizam a origem das peças que constituem

o objeto. Segundo os educadores, este fogão foi trazido do interior de Minas em fragmentos e não havia em Belo Horizonte mão de obra especializada para a montagem. A empresária Ângela Gutierrez acionou uma senhora que vivia no interior do Estado e que possuía o conhecimento tácito necessário para montagem. Segundo o professor Bento, em todas as visitas que realizou ao MAO os educadores contaram esta história. Na concepção de Bento, há, neste caso, a valorização de um personagem que, provavelmente, não tem seu nome escrito em um livro didático, mas que ganha lugar na narrativa museal.

Para o professor, não há problemas em uma narrativa carregada de elementos ficcionais, desde que isso seja discutido com os estudantes no pós-visita. Há, nesse caso, um compromisso do professor em apresentar outras versões da história e inserir a narrativa museal em um contexto mais global que esteja de acordo com o programa da disciplina. Em visita a outro museu do Estado, o professor Bento narrou que um Anjo Tocheiro (em tamanho natural) foi descrito pelo educador de museu como um “santo do pau oco”. Segundo o professor, nesse caso houve uma discrepância histórica, mas foi uma oportunidade de discutir o contrabando no período minerador.

Em outra experiência com estudantes do EJA, Bento realizou um projeto sobre a história de Belo Horizonte e antes da visita estabeleceu uma parceria com os educadores do museu. Em um momento de formação, bem antes de realizar a visita, apresentou suas expectativas à equipe do museu para que o momento da visita fosse significativo para os estudantes e também pudesse fazer uso pedagógico da exposição. Segundo o professor, o museu é potente para ensinar história, entretanto, deve haver uma abertura por parte do professor para que a visita não se torne apenas um momento de ilustração de conteúdo ou reafirmação de uma história cronológica, linear e canônica. Há, segundo Bento, possibilidades de exploração poética do museu que vão além de dimensões cognitivas da história como produção de fotografias, textos, vídeos, que extrapolam o conteúdo programático da disciplina:

Professor Bento: É fundamental, para além de uma visita virtual, ir lá....**entender o que é o museu, o que ele têm para oferecer.** Conversar com os educadores, conhecer o acervo, porquê na conversa vai **abrindo outras possibilidades de abordagem para além do conteúdo disciplinar.** Esse momento é formativo, uma formação em serviço.

(Entrevista em HD 1h35', data 11/04/2012, local: MAO)

O estabelecimento de parcerias entre professores e setores educativos pode ser um caminho para uma abordagem significativa das exposições no sentido de promover um ensino crítico de história que dialogue com a experiência dos sujeitos, em que os objetos musealizados abram possibilidade para discutir o social vivido e as implicações do pretérito no presente.

Ramos (2004) sugere que os objetos sejam acompanhados de outros rastros como jornais, imagens e sons para que seja criada uma trama hermenêutica em jogos de percepções visuais e auditivas. Outro caminho é misturar objetos constitutivos da experiência vivida com alguns com marcas temporais explícita, como um relógio do século XIX e um copo descartável (RAMOS, 2004).

Dessa forma, a narrativa que publiciza a história nos museus pode dialogar com a história ensinada na produção de um conhecimento original, elaborado a partir da relação de professores, estudantes e educadores de museu. Existem diálogos possíveis entre a narrativa museal, a história de corte acadêmico e os conteúdos selecionados para serem ensinados na escola.

Consideramos que o museu é essencialmente narrativo e que no caso dos Museus de História há diálogos possíveis com a história de corte acadêmico na ordenação dos objetos e imagens, produção de legendas e outros artifícios na elaboração da exposição. Entretanto não existe um compromisso estrito com a história de corte acadêmico no sentido de reproduzir o que é produzido pelas pesquisas dos historiadores. Como então classificar a história representada e narrada nos museus?

O uso frequente dos museus como estratégia para o ensino e aprendizagem de história torna esse debate urgente na formação de professores. A aprendizagem dos conteúdos disciplinares da história nos ambientes museais produz um conhecimento novo fruto do diálogo com as narrativas propostas nessas instituições, as memórias dos sujeitos e o discurso dos educadores e professores.

A história é publicizada nos museus em diálogo com a história de corte acadêmico e a história ensinada. A narrativa museal é também fruto de processos curatoriais ligados à estética e opções dos curadores. Em situação de visita, a narrativa é

composta também pelo discurso dos educadores, professores e estudantes. Nesse ambiente formativo é possível criar estratégias de uso pedagógico considerado a natureza específica dos argumentos criados na exposição.

3.2 Museus, memória e experiência sensível

A experiência sensível é própria de nossa relação com as coisas no mundo. Em uma caminhada pelo museu acionamos a visão, a audição, o olfato, o paladar, o tato. Neste ambiente de dispersões estão também envolvidos nossos outros sentidos que nos permite sentir, imaginar, ouvir, arrepiar, encantar, indignar-se, etc.

A experiência sensível é corpórea, pois é com o corpo que garantimos nossa presença no mundo. A constituição objetiva do corpo faz com que o ser humano habite o espaço e o tempo. Em uma postura vertical e inserida em um campo relacional estabelece relações com o lugar onde se apresenta e, na fenomenologia Pontyana, é ultrapassada a ideia de espaço perceptivo em direção à ideia de espaço existencial (MERLEAU-PONTY, 1999).

No percurso pelo museu, a dinâmica corporal abre a relação com o objeto percebido e, ao mover ao seu redor, construímos uma percepção que extrapola o próprio objeto, sendo o nosso corpo o meio de comunicação com as coisas do mundo:

Com a noção de espaço corporal não é apenas a unidade do corpo que é descrita de maneira nova, é também, através dela, a unidade dos sentidos e a unidade do objeto. Meu corpo é o lugar, ou antes a própria atualidade do fenômeno de expressão (...), nele a experiência visual e a experiência auditiva, por exemplo, são pregnantes uma da outra, e seu valor expressivo funda a unidade antedepreciativa do mundo percebido e, através dela, a expressão verbal (...) e a significação intelectual (...). Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral de minha compreensão (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 315)

De acordo com Merleau Ponty, a nossa abertura inicial aos fenômenos é marcada por uma visão pré-objetiva das coisas com as quais nos relacionamos. Como ser lançado ao mundo estamos abertos a outros seres a partir de nossos reflexos, sensações e percepções (MERLEAU-PONTY, 1999). Das sensações para as percepções e, posteriormente, para a elaboração intelectual que analisa a experiência vivida e lhe dá

significado e sentido. Esses significados e sentidos são elaborados segundo o repertório subjetivo de informações e a capacidade de elaborar um discurso sobre os dados percebidos.

A exposição em um museu relaciona o visível e o invisível, o material e o imaterial, pois como afirmou Merleau-Ponty (1984) as imagens que se apresentam ao mundo não passam de fantasmas do real, são a pré-coisa, e nosso corpo detentor de nossa percepção destrói a ilusão de que vemos integralmente as coisas. O que vemos é até onde nosso corpo permite ver, ou seja, uma face do universo perceptual.

O museu opera a partir da dialética entre o visível e o invisível, o tangível e o intangível e encarna nossa experiência sensível. Ao mesmo tempo, o museu nos encarna porque por ele atravessamos, constituímos itinerários, rememoramos, comentamos ou simplesmente silenciemos. A experiência é essencialmente imaterial enquanto a visão, como o olfato e o paladar fazem parte dos sentidos humanos. É preciso, assim, entender que somos atravessados pela exposição do museu.

Partimos das considerações de Tereza Scheiner (2008) que defende um museu em processo; um museu dionisíaco e apolíneo, pois a despeito de sua lógica racional permite nossa abertura para as coisas do mundo por meio do fenômeno da memória e lembrança (SCHEINER, 2008). Scheiner (2008) redimensiona a origem mítica dos museus a fim de mostrar que, para além de um espaço físico de adoração às musas, o *Mouseion* é um espaço de presentificação das ideias e de recriação do mundo por meio da memória. Segundo a autora o *Mouseion* estava ligado ao culto à Apolo e Dionísio na Grécia antiga.

O primeiro Deus é cultuado presidindo a atividade das musas que são as responsáveis no panteão grego pela manutenção do universo. As musas são palavras cantadas - “expressão criativa da memória via tradição oral, trazidas a luz da consciência pela ação dos poetas, para tornar presentes os fatos passados e futuros, reinstaurando o tempo e o mundo a partir de sua origem” (SCHEINER, 2008, p. 39). As musas recuperam o ser do não ser (esquecimento), revelando continuamente a presença das coisas no mundo.

Já Dioniso teria sido aprisionado pelos Titãs, que o despedaçaram, ferveram em um caldeirão e devoraram suas partes. Nesta mesma batalha, Zeus, o pai de Dioniso, fulminou os Titãs com seu raio. Depois deu o coração de Dioniso ainda pulsante de vida à mortal Sêmele que o engoliu e iniciou uma gestação em seu ventre. Tratava-se de um novo Dioniso que nasce do ventre de Sêmele representando a abertura do mundo ao poético, à arte e à espontaneidade humana. Para Sheiner, Dioniso é o deus que se manifesta, aparece e dá a conhecer, rompendo com os mistérios do mundo por meio da emoção e da sensibilidade. Já Apolo dá equilíbrio e razão, colocando ordem nas coisas que estão no mundo.

Em Nietzsche, o mundo apolíneo representa, também, processos de individuação, a partir do momento que o sujeito toma consciência de si. Para o autor, Apolo – deus da beleza cujos lemas são "Conhece-te a ti mesmo" e "Nada em demasia" – é a imagem divina do princípio de individuação. O oposto seria a reconciliação das pessoas umas com as outras e com a natureza, trazida por Dioniso, que é a possibilidade de escapar da divisão e da individualidade (MACHADO, 2005).

Dessa forma, podemos compreender Apolo como a experiência individual, o fechamento em si mesmo, e Dioniso como as relações intersubjetivas, a abertura para o mundo. E assim, ao recuperar estes dois deuses na origem mítica dos museus, Scheiner (2003) defende a relação existente entre o ser humano e as coisas do mundo como diálogo mais profundo que o museu pode proporcionar. Para além de todos os aparatos interativos presentes no museu, Sheinner propõe o olhar para a experiência humana entendendo o museu como fenômeno que “(...) remete à possibilidade de percebê-lo através da experiência de mundo de cada indivíduo- por meio das múltiplas e complexas relações que cada ator, ou conjunto de atores sociais estabelece com o real complexo (SCHEINER, 2003, p. 1).

É necessário pensar o museu como processo e não como um produto, ou seja, para além de seu caráter institucional, de seus acervos e processos curatoriais (também essenciais ao museu) deve-se pensá-lo como fenômeno, em constante transformação nas relações que estabelece na sociedade. É preciso romper com a visão de um museu organizado para influenciar padrões culturais, sociais e estéticos a partir do espetáculo e privilegiar um paradigma em que o sujeito possa partilhar com o museu a sua existência

no mundo (SCHEINER, 2008). Pelo museu podemos ver como as sociedades resolveram seus problemas existenciais ou como tentaram controlar as coisas do mundo, ou até mesmo a sua incapacidade de se agruparem e manterem laços de solidariedade entre si.

Os museus propõem uma narrativa visual da história e são relevantes para o levantamento de problemas na relação entre o passado, o presente e o futuro. Na experiência sensível com a exposição os sujeitos elaboram a consciência histórica, entendida como a capacidade humana de ter consciência da historicidade de todo presente e de relativizar toda opinião. O modo como olhamos para o campo de experiência e o diferenciamos do vivido, ajuda-nos a revelar as implicações do pretérito no presente entendendo como ordens temporais distintas e de acordo com Gadamer é uma forma de superar de “(...)modo consequente a ingenuidade natural que nos leva a julgar o passado pelas medidas supostamente evidentes de nossa vida atual, adotando a perspectiva de nossas instituições, nossos valores e nossas verdades adquiridas” (GADAMER, 2003, p. 18).

A nossa atitude em relação ao passado é sempre interpretativa, uma vez que é necessário olhar para além do sentido imediato do que nos é oferecido como informação. Nos museus, o que nos é oferecido a olhar nos exige uma atitude interpretativa, posto que “o diálogo que travamos com o passado nos coloca diante de uma situação fundamentalmente diferente da nossa-uma situação estranha diríamos-que consequentemente exige de nós um procedimento interpretativo” (GADAMER, 2003, p.20).

Como uma experiência sensível, essa interpretação é constituída por nossas lembranças provocadas pelo contato visual com o acervo dos museus. No museu, para além da narrativa visual, ocorrem os fenômenos miméticos de lembrança, esquecimento, espanto, horror, encantamento, pós memória, entre outros provocados pelo contato com a exposição. Entrevistamos professores em contato com a exposição do MAO em uma metodologia que privilegiou as experiências de mobilização de saberes e uso educativo dos museus. Com essa metodologia, foi possível entender um pouco mais as concepções dos professores na relação com sua experiência sensível.

Este foi o caso da professora Clarice que narrou suas experiências escolhendo um nicho expositivo que provoca suas memórias de infância. Escolheu iniciar a entrevista onde estão as carrancas e canoas, que segundo a docente, lembram a história do Rio São Francisco e a sua história familiar também está ligada a um rio:

Professora Clarice: Deixa-me pensar...Ah tem, tem sim... **Minha mãe foi lavadeira na beira do Rio Piracicaba, e ela falava muito da sua infância. Falava como era difícil e que não teve opção de estudar.** Era aquela época que mandava o mais velho, e sempre era o homem.

Depois minha mãe casou, **veio pra Belo Horizonte.** Meu pai era torneiro mecânico e gostava muito de participar dos movimentos sindicais. Ele tentou levar a gente, mas não conseguiu. Eu sei que tinha um impedimento da minha mãe.

Daí ela veio pra Belo Horizonte, ele como torneiro mecânico, mas ficava de vez em quando desempregado porque tinha o vício da bebida. Ele nunca ficava sem trabalho, mas ficava muito desempregado.

Agora que você está falando que eu estou ligando os pontos. **Eu já tinha pensado nisso, tanto é que ano passado eu fiz na escola um trabalho sobre as lavadeiras. Eu saí com os meninos participando do Círculo de Museus, e na época eu não estava com foco nisso, olha pra você ver...** Eu estava trabalhando com meio ambiente já com os meninos, porque eu sempre trabalho a questão da história local, do meio ambiente, dos recursos hídricos... Desde 2006 que eu venho trabalhando, não sistematicamente, mas com esta temática vai e volta, então, ano passado a gente participou do Círculo de Museus que é da Prefeitura. Você conhece o Programa BH para Crianças?

(Entrevista em HD 1h48', data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A mãe da professora Clarice atuou no ofício das lavadeiras na cidade de Rio Piracicaba e narrava suas experiências para os filhos. As memórias da mãe influenciaram as ações pedagógicas da filha e a ajudou a desenvolver projetos na escola. Ocorre aqui o fenômeno da pós memória, ou seja, são histórias narradas pela mãe que, incorporadas à experiência sensível da docente, influencia na forma como ela se relaciona com a exposição do MAO. A pós memória é fruto de experiências mediadas, relacionada com a memória da geração seguinte, que sofreu ou protagonizou os acontecimentos. Para Sarlo,

O prefixo *pós* indicaria o habitual: é o que vem depois da memória daqueles que viveram os fatos e que, ao estabelecer com ela essa relação de posteridade, também tem conflitos e contradições característicos do exame intelectual de um discurso sobre o passado e de seus efeitos sobre a sensibilidade (SARLO: 2007, p 92)

A autora afirma que o prefixo pós reforça apenas o caráter subjetivo e intimista da memória transmitida de geração para geração. Não há, nesse caso, uma novidade heurística, pois qualquer discurso sobre o passado é fragmentário, reconstruível a partir de fontes subjetivas (SARLO, 2007). De acordo com Sarlo (2007), o aspecto fragmentário das narrativas originadas da memória é uma qualidade e um reconhecimento de que a rememoração opera sobre algo que não está presente, para produzi-lo como presença narrativa.

A narrativa da professora Clarice está carregada de histórias que ouvia da mãe e da avó e que são rememoradas no Museu de Artes e Ofícios, pela característica da exposição ligada à fase manufatureira da indústria, no qual muitos objetos expostos lembram a história de ocupação e povoamento das Minas Gerais, como diz a docente:

Pesquisador: Você se identificou demais com este museu. Por quê?

Professora Clarice: Porque eu acho que tem muito a cara de Minas. Eu acho que parece muito com os ofícios, **apesar de eu achar que falta aqui a lavadeira, falta aqui muita coisa.**

Pesquisador: A lavadeira muito por causa da sua história.

Professora Clarice: É... Eu acho que é legal, e é um ofício... Olha só pra você ver... **Eu estava conversando com minha mãe, e levei para os meninos depois, e achei num livro de História...** Não vou lembrar o autor do livro não, e ele trabalhou com essa temática, aí pegava no século XVIII as lavadeiras e faziam assim... Aí tinha lá... “_ **Como fazer para tirar mancha de sangue?**”, **quer dizer, é o saber, né. Até eu comecei a usar, fiz uma cartilha e os meninos levaram pra casa.** Estou vendo lá depois que a diretora tirou xerox e botou lá perto da Secretaria. Aí eu perguntei... “Uai, porque vocês fizeram isto?”. Estava lá porque os meninos a camisa da Escola é branca, e eles rabiscaram a camisa com caneta. Eles mandaram... “_ Eu não quero saber. Vocês riscaram a camisa toda. Dá um jeito...”
 “_ Ah, mas caneta não sai...”

Aí ela se lembrou do folheto e colocou lá. **Eu não me lembro como tira mancha de caneta não, mas estava fixado lá. Ela lembrou o trabalho e foi lá e afixou...** “_ **Vocês vão fazer isso aqui pra tirar mancha de caneta...**”. Agora, só não me pergunta se resolveu porque depois eu não tive mais notícia da camisa, se tirou ou não a mancha...

(Entrevista em HD 1h48', data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

Mais uma vez a professora Clarice lembra o ofício da mãe e até mesmo realiza um projeto na escola influenciado por suas memórias. Quando caminhava pelo espaço das canoas, a docente afirma que ali tem “a cara” de Minas porque lembra o São

Francisco, mas, sobretudo, porque está relacionado ao ofício da mãe, que lavava roupas no Rio Piracicaba, interior do Estado.

A avó da professora Clarice tinha hábito de narrar histórias do tempo em que viviam no interior do Estado. Ela também possuía uma mala onde guardava vários objetos. Eclea Bosi (2004) afirma que há algo que desejamos que permaneça imóvel, ao menos na velhice, o conjunto de objetos que nos rodeiam e estabilizam nossa identidade, nossa posição no mundo. São os objetos que estabelecem um elo familiar com o passado e estimulam nossas recordações.

A avó de Clarice contava histórias aos netos, que ficavam imaginando, criando outras narrativas ficcionais, dando sentido a experiências íntimas de família:

Professora Clarice: Para criança é muito diferente. Eu fico pensando assim... Ele tem pouca experiência, não conhece quase nada, vai tentar vivenciar uma coisa que ele não viveu. Você pode fazer através de uma narrativa, quer dizer, **minha avó contava muita história... Minha avó já era costureira, e contava às coisas que fazia, da costura, da vida dela, o que ela viveu na infância dela, mas pela afetividade. Você ficava imaginando, criando aquele laço... Ela tinha uma mala em cima do guarda roupa dela. Aquela mala tinha todos os objetos que ela guardava, as cartas do filho que ela recebia de Brasília, que era os objetos de valor que ela tinha, e aquela mala tinha fotos antigas.**

A mala era uma coisa assim... Quando ela descia a mala pra cama, todo mundo queria ver, e ela tinha prazer de falar... “Essa foto foi tirada em tal lugar...”, quer dizer, essa questão do narrador, da transmissão, e o objeto da foto... “_ Esse aqui é fulano...”, e ela lia as cartas... Nós aprendemos ler, daí começamos a ler as cartas pra ela, porque não conseguia enxergar direito...

(Entrevista em HD 1h48', data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A mala guardava objetos biográficos que, segundo Bosi (2004) envelhece com seu possuidor e se incorpora à sua vida, como por exemplo, os álbuns de fotografia. Para a professora Clarice, a avó narrava as próprias experiências, que foram impactantes em sua infância, e inclusive foi quando deu os primeiros passos em direção à alfabetização. Como a avó não enxergava bem, ela e os irmãos liam as cartas, guardadas com muito carinho naquela mala velha. Na experiência sensível que teve ao visitar o MAO, Clarice lembrava-se sempre da avó e da mãe, duas figuras femininas que influenciaram em sua forma de se posicionar no mundo e de ter gosto pela vida.

A docente se identifica com o museu, embora sinta falta do ofício das lavadeiras. Portanto, gostaria que este ofício estivesse presente como uma forma de valorizar a história de vida de sua mãe. A experiência sensível relaciona-se com o modo pessoal de fruição da exposição no museu, como aponta Merleau-Ponty:

Quanto à relação entre o objeto percebido e a **minha percepção**, ela não os liga ao espaço e fora do tempo: eles são *contemporâneos*. A ‘ordem dos coexistentes’ não pode ser separada da ‘ordem dos sucessivos’, ou antes, o tempo não é apenas a consciência da sucessão. **A percepção me dá um ‘campo de presença’ no sentido amplo que se estende segundo duas dimensões; a dimensão aqui e ali e a dimensão passado-presente-futuro.**” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 357. Grifo nosso).

Há ressonâncias para a professora Clarice, uma vez que os objetos ecoam em sua construção relacional com a exposição. O museu torna-se assim, um ambiente que lhe é familiar e onde também pode inscrever sua presença. No caso da experiência sensível, temos um modo próprio de percepção que está relacionado a fenômenos miméticos, uma vez que no trajeto feito pelo museu as visões de mundo, somadas às lembranças, compõem uma narrativa individual ultrapassando a proposta original da curadoria.

O professor Bento teve a oportunidade de lecionar para um grupo de servidores do SLU (Sistema de Limpeza Urbana) com os quais aprendeu sobre as relações que eles mantêm com sua profissão:

Professor Bento: Eu levei eles em vários locais, até mesmo na faculdade onde trabalho porquê tinha uma turma que fazia cestos com tiras de material plástico, até comprei um cesto! Eles fizeram oficinas, palestras, levei na escola... **Em uma visita ao MAO uma dessas alunas, uma senhora, que trabalha varrendo ruas, tem um vídeo onde passa moinho, boi, plantação de canas, o pessoal para muito para olhar. Ela estava maravilhada com o museu todo, dizendo que conhecia todas as peças. Quando ela viu a imagem parece que veio na mente dela uma experiência que ela teria vivido na roça, depois eu vim a saber que era isso, ela ficou... impactou....ela começou a chorar.....muito emocionada.** Depois eu vim perguntar para ela porquê que ela tinha se emocionado tanto. Ela disse que lembrou do interior, quando trabalhava em uma fazenda onde os pais moravam. **A imagem fez lembrar desse período da vida dela. Por aí a gente vê como que o museu é capaz de despertar reminiscências, despertar memórias e acaba sendo uma coisa que valoriza a pessoa, e que o museu não é coisa do passado, mas está vivo né, em nossas lembranças.**

E a partir da experiência de vida deles, **eles constroem narrativas. Minha mãe fazia queijo, eu usava esse ferro para passar roupa, inclusive no pós visita, isso sempre aparece. Em contato com os objetos, os estudantes constroem um discurso baseados em sua experiência de vida,**

demonstram como funcionava as peças, até mesmo pelo gestual, ou seja, pela dinâmica do corpo.

(Entrevista em HD 1h35', data 11/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A estudante estabeleceu uma relação entre o que tinha vivido na infância e na adolescência às imagens propostas na exposição do MAO. Tais imagens acionaram suas lembranças e interferiram na percepção que teve da exposição. Para Merleau-Ponty, as memórias têm uma grande importância na compreensão do mundo, uma vez que faz parte do processo perceptivo. Para o autor, a experiência que temos das coisas interfere na compreensão e na forma como interpretamos as coisas no mundo (MERLEAU-PONTY, 1999).

O museu em processo proporciona a experiência, uma vez que as musas nos convidam a narrar nossas histórias, tornando presentes os fatos passados. As musas nos salvam do esquecimento revelando o ser por meio do seu canto. A memória existe quando provocada, não tem começo nem fim, e nem implica em cronologia: ela é a experiência, apreendida e presentificada (SCHEINER, 2008). E nesse sentido, os sujeitos são seduzidos pela exposição e estimulados a narrar suas histórias.

As narrativas propostas pelos estudantes relacionam-se às imagens que produzem por meio das lembranças no contato com a exposição do museu. As lembranças são acionadas sob a forma de ações, que são definidas pela percepção subjetiva do universo e, desta forma, a memória permite a relação do corpo presente com o passado e a interferência no processo atual de representações do mundo (BOSI, 1994).

De um lado, o corpo guarda esquemas de comportamento de que vale automaticamente na sua ação sobre as coisas: trata-se da memória hábito, memória dos mecanismos motores. De outro lado, ocorrem lembranças independentes de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares, (...) (BOSI, 1994, p. 48)

As experiências prévias, transformadas em lembranças, implicam na maneira como o sujeito frui o museu. Elas podem causar repulsa ou admiração, dependendo de como aquela imagem ressoa em suas lembranças pessoais e que implicações teve em sua vida, se foi de alegria, dor, tristeza ou frustração, elementos próprios das tramas da

experiência sensível. Esses sujeitos em situação de visita “(...) elaboram e explicitam sentidos acerca dos acervos das instituições museológicas, analisam e confrontam discursos historiográficos e formulam novos problemas e possibilidades de interpretação do patrimônio cultural musealizado” (SEABRA, 2012, p. 5).

A professora Cora formou-se em uma universidade pública e iniciou sua carreira docente com Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um bairro da periferia de Belo Horizonte. Segundo a professora, estudantes deste grupo específico são portadores de muitas experiências, mas carregam o estereótipo de analfabetos. Para romper com esse estigma, a docente propôs uma visita ao MAO, despertando o interesse em narrativas próprias, que faziam parte de suas histórias de vida:

Professora Cora: Vou falar minha experiência com os adultos... O que eles mais gostam é o **Ofício dos Tropeiros, porque é da realidade deles, e uma coisa que eu acho muito interessante é que tudo que está aqui remete vivência deles no interior, então, dá para o professor perceber os conhecimentos que eles já possuem.** Eu gosto muito desse museu, principalmente pra trabalhar com adulto, até quem não é alfabetizado, pra desmistificar isto... “- Ah, eu não sou alfabetizado, portanto, eu não sei nada...”. **Outro que eles adoram é a parte das moendas que tem ali fora e que remete a questão do moer a cana. Eles também tiveram essas vivências no interior.**

.....
 Outra parte que eles adoram é o Ofício dos Ambulantes, **aí eles lembram tanto do lambe-lambe pra fotografar, o carrinho de pães eles gostam muito.**

Agora, pra mim como professora, aí é outro olhar... É difícil de eleger mesmo o que eles gostam muito... **Ofício dos Tropeiros, dos vendedores e o Ofício da Moenda, que eu não sei como se chama. Eles colocam como “O Engenho”, mas não sei como o museu denomina.**

(Entrevista em HD 1h52', data 10/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A partir dos nichos expositivos, os estudantes da EJA acionam suas memórias e confrontam com os conteúdos curriculares e com o discurso dos educadores dos museus. Propõem outras possibilidades narrativas na relação com os objetos do museu e até mesmo outras possibilidades de exposição, uma vez que o acervo do MAO traz objetos da fase manufatureira, muitos usados no interior do Estado. Estes estudantes sabem a forma de lidar com este maquinário e, por vezes, até ensinam o funcionamento aos educadores de museu.

A exposição do MAO traz elementos da vida cotidiana em cidades rurais do Estado provocando lembranças, como no caso dos alunos da professora Cora, que viveram a experiência de uso de muitos objetos expostos. Eles conseguem estabelecer relações com sua história de vida e a proposta do museu e, dessa forma, aproximam a história narrada no MAO às suas memória individuais. Neste caminho, refletem sobre o presente, travando um diálogo com o passado, o que exige um procedimento interpretativo.

Ramos (2004) afirma que o esforço educativo nos museus é sair do jogo das memórias e lembranças e entrar na história; entender como a narrativa visual é construída como um campo de litígio, onde há gestos de salvaguarda e destruição, como gestos arbitrários das sociedades que abrigam o museu; ao mesmo tempo, reconhecer que é uma equação de variáveis, uma vez que objetos memoráveis, tocantes, alimentam percepções que um ensino de história ancorado na racionalidade não consegue alcançar.

3.3 Museus, experiências docentes e história ensinada

Como sujeitos que vivem experiências, os professores mudam sua prática no diálogo com a cultura e no encontro com outros sujeitos em diferentes espaços e tempos. São formados em diferentes espaços e neles fazem opções do que ensinar, de como ensinar e de que forma vão partilhar os conhecimentos adquiridos, com os estudantes em sala de aula. Tornam-se professores, adquirem experiências e as usam na construção de sua visão de mundo.

Tardif (2011) revela que os saberes dos docentes estão relacionados às experiências sociais: na forma como os professores constroem representações, interpretam, compreendem e orientam sua profissão e a prática cotidiana. Segundo o autor, o saber docente é social porque é partilhado na escola como uma experiência coletiva. Essa partilha está condicionada a um sistema que garante a legitimidade do saber disciplinar, ou seja, o saber de referência em sua forma escolar. Para Tardif (2011), o saber é produzido socialmente e resulta da negociação entre diferentes grupos

reunidos em sindicatos, associações científicas, universidades, administração escolar e autarquias competentes que definem currículos e programas.

Na construção sócio histórica das disciplinas escolares estão envolvidas estas experiências. Os docentes interferem no currículo, encontrando a melhor forma de ensinar aos estudantes os conteúdos selecionados. Nessa interferência, estão materializadas suas experiências e visões de mundo. Os discentes, por sua vez, interferem no processo de ensino aprendizagem resistindo, negociando ou acomodando ao que é proposto pelo docente. Para Tardif (2011):

(...) o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos. (TARDIF, 2011, p. 13)

Concordamos com a ideia de Ana Monteiro (2007), de que, na escola, os saberes têm uma configuração cognitiva própria, que dialoga com o saber de referência, mas envolve estratégias didáticas mobilizadas pelos docentes, bem como as dimensões socioculturais próprias da cultura escolar. As relações entre os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e a experiência docente originam o saber ensinado a crianças e jovens nas escolas. Para além da racionalidade técnica que via o professor como um instrumento de transmissão de saberes produzido nas universidades, a experiência vivida exerce influência na mobilização de estratégias e na seleção de saberes a ensinar.

A professora Clarice se envolve com atividades em espaços formativos, que vão desde associações de bairros a instituições religiosas, e realiza pesquisas em projetos ligados à Universidade Federal de Minas Gerais.¹⁶ A professora acredita que essas experiências influenciam em suas ações como docente na escola:

Professora Clarice: A minha ideia é juntar tudo. Por exemplo, ano passado a gente tentou fazer, mas o tempo foi pouco. A gente acha que sempre pode fazer mais, mas o tempo foi muito curto. **A minha carga horária é de 3 horas/aula, e você tem que dividir com Geografia, aí eu fico pensando as duas coisas.** Eu acho que as duas disciplinas andam juntas. Estava até brincando um dia com uma colega... “Você trabalhou mapa? Trabalha mapa antes”. Por exemplo, está no livro deles lá “**Chegada dos Portugueses ao Brasil**”. Aí você está explicando... “... A Chegada dos Portugueses ao Brasil se deu em 22 de abril no litoral...”. Ela foi, deu a aula e no final ela perguntou

¹⁶ Projeto Capão realizado em parceria com o LABEPEH, Faculdade de Educação

se alguém tinha alguma dúvida, daí o menino levantou a mão e perguntou... “_ O que era litoral...”. Quer dizer, depois que ela tinha dado a aula toda, então, eu acho que casa muito bem estas disciplinas, História, Geografia, Ciências, Português...

A ideia é tentar sempre estar alinhavando, por exemplo, a história local do Córrego do Capão... Daí a problemática era... **“Como eu posso tentar pensar em memória, em patrimônio imaterial, ou pensar na questão da musealização dessa experiência com os meninos”, trabalhando o Córrego do Capão, a questão da água, o meio ambiente, e a que a gente tinha que vir ao museu e produzir um produto final.**

(Entrevista em HD 1h48’, data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A professora Clarice se lança a experiências fora do universo escolar, estabelecendo parcerias com o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LABEPEH-FAE/UFMG) no projeto *“As escolas na bacia: a história do Córrego do Capão na cultura local.”* A experiência no projeto foi fundamental para rever suas práticas e ressignificar o currículo de história, abordando temas interdisciplinares como a memória e o patrimônio. Esta experiência fez com que a professora introduzisse temas transdisciplinares ao programa de história. Neste caso, é o saber da experiência que modifica a forma de lidar com os temas propostos nos programas e currículos escolares. Para Tardif (2011):

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avalia-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2011, p. 53)

As atividades que a Professora Clarice realizou no projeto Capão foram indutoras de uma nova forma de ensinar história na educação básica. Para Bondía (2002) o sujeito portador de experiência é aquele que se permite abrir novas possibilidades de atuação profissional, uma abertura essencial ao mundo. O autor cita Heidegger (1987) para qualificar a ideia de que a experiência prescinde de uma abertura às coisas do mundo:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos

alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, citado por LARROSA, 2002, p. 143)

O sujeito da experiência na fenomenologia de Heidegger é aquele que se submete a algo que não lhe é familiar e, por isso, sai de seu porto seguro, abrindo-se às frustrações, ao sofrimento, mas também às paixões, encantamento e satisfação profissional.

O projeto da docente culminou com uma visita ao MAO. A professora discutiu o uso da água na sociedade contemporânea e o relacionou com a exposição do museu. No ensino de história, a partir de uma educação sensível que privilegie dimensões éticas, políticas e estéticas, os professores podem dispor de análise do que é chamado de bens materiais, práticas culturais, relações sociais, análise de paisagens, arquitetura, entre outros rastros impressos pelo homem no tempo.

Os museus inscrevem-se nos circuitos culturais e sensíveis da sociedade e convidam a uma aprendizagem da cultura de maneira dinâmica e pluralista. Com sua narrativa arbitrária, podem ser locais privilegiados de aprendizagem histórica. De acordo com Junia Sales Pereira, os museus estão inseridos

(...) nos circuitos culturais e sensíveis da sociedade, compreendidos como gestos arbitrários que essa mesma sociedade realiza e, portanto, como instituições produtoras de percepções sobre a história, sobre os objetos, também sobre as permanências dos rastros (PEREIRA, 2010, p. 2).

Nos museus, os professores de história têm material necessário para a reflexão sobre os gestos de salvaguarda e esquecimento, em uma narrativa visual constituída por cenários previamente elaborados para provocar nossos sentidos. A curadoria elabora argumentos apresentados e subvertidos pelos sujeitos que visitam o museu. Como andarilhos, os sujeitos propõem outras narrativas provocadas pela memória e pela partilha com outros estudantes no momento da visita (PEREIRA, 2007).

Os professores entrevistados na primeira etapa dessa pesquisa tiveram experiências significativas em museus quando eram estudantes na educação básica ou quando estavam na graduação. Essa experiência sensível aproximou os docentes do

universo dos museus, estimulando o seu uso educativo quando atuam como professores na educação básica.

A docente Adélia atua como formadora de professores e acredita que os museus podem ser ambientes favoráveis ao ensino de história, uma vez que provocam sentidos diversos por meio de estímulos visuais e de objetos de cultura material, que são passíveis de múltiplas explorações.

O professor Mário teve sua primeira experiência em museus quando cursava o ensino médio e visitou o Museu Imperial em Petrópolis. Segundo narra, a experiência foi marcante ampliando sua afinidade com a história. Ele afirma que o ambiente dos museus desperta a curiosidade dos estudantes e o acervo convida a uma viagem no tempo. Além disso, as falas dos educadores de museu potencializam a visita permitindo a exploração de temas do programa escolar na fase do pós visita.

Em uma tarde percorremos o MAO com a professora Cora para que narrasse suas experiências em contato com a exposição que, frequentemente, lhe serve de estratégia para ensinar história. Cora é uma professora que frequenta museus desde que iniciou sua carreira e realiza visitas com estudantes em muitos museus da cidade:

Professora Cora: (...). Esse Museu pra mim, **além de eu gostar muito dele, tem uma facilidade... Eu faço acesso de metrô, então, eu não pego engarrafamento, custo.** Aí esse ano eu descobri que não pago ticket de metrô. Eu venho com meus alunos de graça. Então, tem outras facilidades além do Museu. Eu gosto muito daqui, mas o Abílio Barreto, por exemplo, já é um pouco mais difícil, exige da escola um ônibus, lanche, então, me traz na organização mais trabalho **do que um projeto pode ser feito, pela falta de dinheiro da escola. Esta é uma das questões que devem ser colocadas.**

Ano passado eu fui ao Museu Abílio Barreto...

A gente faz muitas excursões. Nós fomos a Ouro Preto...

Fomos à Casa Fiat de Cultura...

Pesquisador: O que te estimulou à essa prática de ensino de história em museus?

Professora Cora: Apesar da pouca discussão na graduação, eu acho que os museus **hoje fazem um trabalho bem bacana de tentar aproximar o museu que não é nenhum objeto, apenas um objeto que está a aproximar o museu da comunidade.** Neste sentido eu acho interessante tornar as aulas de história vivas, contextualizadas, que tenha significado para aquele aluno... Tornar a aula mais interessante, por isso que eu os trago sempre, até pra sair daquela monotonia do professor, quadro, aluno...

(Entrevista em HD 1h52', data 10/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A professora Cora ressalta em sua narrativa que o acesso ao MAO facilita sua ação docente quando comparada a outros museus da cidade. Acredita que, apesar da discussão sobre museus e ensino de história ter estado quase ausente durante sua formação inicial, os museus estão se aproximando mais da comunidade e estimulando seu uso pedagógico. Ela aponta dificuldades na formação fora da escola, mas acredita que o uso pedagógico dos museus torna as aulas de história mais vivas, em diálogo com as experiências sociais, com mais significado para o estudantes.

Foi na formação inicial em programas de estágio e bolsas de iniciação científica ou como estudantes na educação básica que se deu a primeira experiência desses docentes em museus. Muitos indicaram que a visita com os estudantes em situação de trabalho constituiu como sua primeira experiência em museus.

Minha primeira experiência docente foi em um trabalho de campo que incluía a Gruta Rei do Mato e a cidade de Lagoa Santa com os alunos do Projeto de EJA do Centro Pedagógico do UFMG. Na época (1992) **era monitora de História e todos os monitores, assim como os alunos, discutiam a concepção e organização do trabalho e sua relação com os conteúdos disciplinares e interdisciplinares.** A ideia de memória, história, arqueologia e pré-história foram exploradas por todo o grupo. (Professora Adélia)

A visita ao Museu Imperial foi marcante, **na época cursava o ensino médio e minha afinidade com a história se ampliou com aquela visita.** (Professor Bento)

A visita ao Museu Abílio Barreto e ao Jardim Botânico da UFMG. **Achei fascinante, mesmo sendo criança ainda me lembro dos sons, das disposições dos objetos, das luzes, da diversidade.** (Professora Clarice)

A minha primeira visita foi ao Museu da Inconfidência em Ouro Preto. **Essa visita despertou meu gosto pela história. Desde então, procuro conhecer diferentes museus, pois acho que cada um contribui para minha formação.** (Professora Olga)

Nos relatos dos professores, o gosto, o fascínio e a afinidade com a disciplina história são sentimentos relacionados à experiência sensível nos museus. O professor Bento cursava o ensino médio quando visitou o Museu Imperial e, segundo seu relato, a afinidade que tinha com os conteúdos da história se ampliaram. A professora Clarice, por sua vez, lembra dos sons, das luzes, da diversidade e define sua experiência como fascinante. Como lembra Pereira (2007):

O museu é reconhecidamente, ainda, uma instituição de memória das sociedades, das nações, dos grupos, das comunidades e, portanto, detentora de coleções, de indícios patrimoniais e identitários. Trata-se de instituição social, cultural e histórica, promotora de argumentos culturais, políticos e éticos, vinculando-se, por isso, a uma temporalidade e às peculiaridades de uma sociedade. **É, também, ambiente de encantamento, entretenimento, admiração, confronto e diálogo** (PEREIRA, 2007, p 11. Grifo nosso).

A experiência sensível na primeira visita fez com que os professores acionassem os museus no momento que entram na carreira e mobilizam saberes para ensinar história. A forma como entendem o ensino de história e buscam estratégias para cumprir suas finalidades são reveladas em suas narrativas, o que nos leva à hipótese de que suas ações estão combinadas à experiência sensível que tiveram e continuam tendo ao visitar os museus (DUBET, 1994).

Os docentes entendem ser os museus ambientes favoráveis ao ensino de história, uma vez que reúnem objetos que podem ser problematizados em sala de aula, além de apresentarem propostas educativas de interesse para a escola. Os professores resinificam sua experiência sensível nos museus elaborando estratégias de ensino e aprendizagem de história, abrindo-se a novas perspectivas de educação, que não estão fechadas em conteúdos disciplinares.

Como narrou o Professor Bento, a visita que realizou no ensino médio ao Museu Imperial em Petrópolis fez com que se aproximasse mais da história, dando sentido à experiência vivida no tempo. Como professor passou a usar a narrativa visual para ensinar história, realizando visitas frequentes a museus de Minas Gerais.

É similar a experiência sensível da professora Olga, que frequenta museus como uma forma de contribuir para sua formação continuada. Olga foi influenciada por uma visita que fez ao Museu da Inconfidência, quando ainda cursava educação básica. Segundo conta, aquela visita foi impactante em sua forma de entender a história como uma narrativa que permite problematizações, ao mesmo tempo em que funda determinados dogmas frequentemente reproduzidos em materiais didáticos. Ao entrar no Panteão dos Inconfidentes, ela e seus colegas se emocionaram com a narrativa visual proposta na exposição e foram influenciados, também, pela narrativa que conheciam do esquartejamento de Tiradentes, estudado em sala de aula por meio dos livros didáticos.

Dentro de um sistema que proporciona liberdade ao mesmo tempo em que limita suas ações, os professores sentem-se angustiados em relação aos constrangimentos e obstáculos levantados aos seus projetos. Parafraseando Dubet (1994), vivem suas atividades na dor e na felicidade, e o desejo de ser ator é mais um projeto ético que uma obrigação atada a seu papel social. Dessa forma, combinam lógicas de ação, uma vez que têm o conteúdo a cumprir e são incentivados por projetos desenvolvidos pela rede privada, estadual e municipal da qual fazem parte. Para Dubet (1994):

Cada experiência social resulta da articulação de três lógicas da ação: a integração, a estratégia e a subjectivação. Cada actor, individual ou coletivo, adota necessariamente estes três registos da ação que definem simultaneamente uma orientação visada pelo actor e uma maneira de conceber as relações com os outros. Assim, na lógica da integração, o ator define pelas suas pertenças, visa mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração. Na lógica da estratégia, o actor tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida então “como” um mercado. No registo da subjetividade social, o actor representa-se como sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação (DUBET, 1994, p. 113)

O professor conhece sua rotina, as normas escolares e as interdições que sofre em virtude das políticas escolares implantadas pelo Estado. Vive a experiência de ensinar como sujeito de carne e osso, que chora, se alegra, sente dor e prazer, raiva e alegria, se apropria e resiste ao que lhe é imposto.

Na cultura escolar existem interdições a uma prática docente que extrapole os muros da escola em espaços de educação não formal. Ao sair com os estudantes, os professores interferem em tempos e espaços escolares e precisam de estrutura para essas atividades, como apontam as docentes Clarice e Cora:

Professora Clarice: Tem um Projeto interessante pela Prefeitura de Contagem **que a gente tem ônibus, e isso faz toda a diferença no ensino público. A gente tendo o ônibus pode montar os Projetos e consegue trazer os meninos.**

Este museu aqui é legal porque não paga... **A questão material é muito complexa na hora que vai sair da sala de aula. Então, até esse Projeto da Prefeitura de financiar os ônibus eu não tinha trazido por falta de condições materiais.** A partir do momento que isto saiu, em 2005 ou 2006, eu nunca mais deixei de ir.

(Entrevista em HD 1h48', data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

.....
Professora Cora: Eu gosto muito daqui, mas o Abílio Barreto, por exemplo, já é um pouco mais difícil, **exige da escola um ônibus, lanche, então, me**

traz na organização mais trabalho do que um projeto pode ser feito, pela falta de dinheiro da escola. Esta é uma das questões que devem ser colocadas.

(Entrevista em HD 1h52', data 10/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

As professoras falam da necessidade de uma logística para sair com os estudantes, como ônibus, lanche, ajuda dos colegas, entre outras. Na atualidade, os sistemas públicos de ensino estão implantando projetos de uso da cidade que permitem ao professor visitar museus, teatros, cinemas, centro culturais e exposições temporárias. São formas de introduzir uma aprendizagem sensível, que possibilita a ampliação dos horizontes culturais dos sujeitos da aprendizagem. Estes projetos permitiram que as professoras Cora e Clarice realizassem visitas pedagógicas ao MAO como estratégia de aprendizagem da história.

CAPÍTULO IV

4. EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS

É possível uma educação sensível mediada pelos museus na sociedade contemporânea? Que leituras poéticas podem ser feitas por estudantes e professores no uso dos museus? Que narrativas autorais, por meio da experiência sensível nos museus, são expressas pelos docentes?

Esse capítulo traz uma análise da relação entre os docentes e o setor educativo do MAO com dados coletados na primeira etapa da pesquisa. Aborda as principais experiências de ensino aprendizagem elaboradas pelos docentes na promoção de um ensino de história sensível, crítico e reflexivo. Apresenta as razões que levam os professores de história a fazerem uso pedagógico da exposição do MAO e os caminhos escolhidos nesse processo. Discutimos as mediações que são feitas pelo setor educativo do MAO e as parcerias estabelecidas entre os educadores de museu e docentes. Analisamos as dificuldades apontadas pelos docentes para participação das formações e encontros oferecidos pelo setor educativo do MAO.

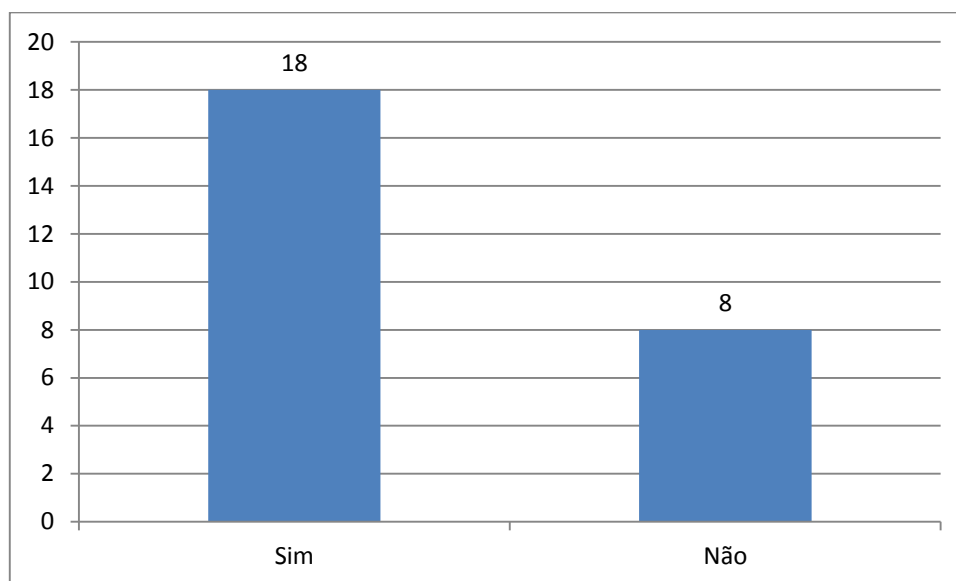
Afirmamos que o contato visual com a exposição é condicionante a um ensino de história que dialoga com as memórias de professores e estudantes. É por meio da exposição do MAO que os professores conseguem estabelecer relações com as temporalidades, abordando conteúdos disciplinares em exercício com a história vivida pelos estudantes. Selecionam conteúdos e provocam outros no momento da visita. Escolhem objetos e imagens que são ícones de debates sobre conteúdos disciplinares e elaboram estratégias de ensino para uso significativo da exposição museal.

4.1 Os docentes na relação com o setor educativo do MAO

O Museu de Artes e Ofícios possui setor educativo e oferece suporte aos professores que fazem visitas pedagógicas com estudantes. Do grupo de professores de

história que responderam ao questionário da primeira etapa da nossa pesquisa, 69% realizam visitas regulares com estudantes a museus e, inclusive, foram mais de duas vezes ao MAO no ano de 2012, como podemos observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Docentes que declaram visitar regularmente museus



Fonte: Dados do questionário respondido por 26 professores na primeira etapa da pesquisa.

A maior parte dos professores entrevistados na primeira etapa da pesquisa incorpora os museus em sua prática e considera que essas instituições reúnem condições favoráveis para o ensino de história:

(...) as visitas (não apenas em museus) conferem significado aos temas trabalhados em sala e permitem que os sujeitos sintam-se construtores e participantes da história. **As visitas a museus provocam outros sentidos** e permitem ao estudante **visualizar** outras versões da história que não estão nos livros didáticos. (Professor Bento- grifo nosso)

O ambiente do museu **desperta a curiosidade** dos estudantes, o acervo **transporta o visitante no tempo**, as orientações dos guias (quando bem preparados) ampliam as possibilidades de exploração pedagógica da visita. (Professor Mário)

O contato visual com o museu, com objetos históricos, com a problemática do monumento como sendo monumento histórico. (Professora Hilda)

O aluno consegue apropriar-se do conteúdo **pois tem contato com o “concreto”** indo além da teoria escutada em sala de aula. (Professora Hannah)

Em grande parte dos questionários os docentes enfatizam o contato visual como um dos diferenciais da educação por meio de visitas a museus. Os museus nascem de uma tradição antiquária e constroem uma narrativa visual da história proporcionando ao visitante uma experiência sensorial. De acordo com Bann (1994), os ambientes museais, como aquele criado na antiga Abadia de Cluny, no início do século XIX, promovem o envolvimento do sujeito com outro tempo, em uma experiência dos sentidos que não segue uma ordenação racional (BANN, 1994).

Despertar, ampliar, visualizar são verbos recorrentes na fala dos docentes que fazem uso pedagógico do MAO. A exposição possibilita o contato visual com objetos portadores de uma historicidade e dispostos de forma a construir uma narrativa da história. Esta narrativa é usada para ensinar história, pois possibilita ao estudante o contato com o “concreto,” como afirma a professora Hannah.

Muitas vezes o uso pedagógico do museu limita-se a esse processo ilustrativo dos conteúdos escolares. Superar esta limitação requer dos professores criatividade, problematizando a exposição e mobilizando ideias na continuidade da visita no retorno à sala de aula. Por meio de uma concepção de museu como “morada babélica” com suas diversas linguagens, na qual o sujeito é um andarilho e os objetos são ideias moventes, tocantes e provocadoras (PEREIRA, 2010), o museu deixaria de ser um espaço apenas de curiosidade que transporta o sujeito a outro tempo e possibilitaria sentir empaticamente as implicações do pretérito no presente.

O professor Bento chama atenção para a possibilidade de confrontar versões da história. Ao provocar sentidos diversos, a narrativa museal abre nova perspectiva de construção de conhecimento histórico afirmada na visualização e no discurso dos educadores de museu. Os visitantes escolares produzem narrativas na relação subjetiva com a exposição. Há um processo de construção de conhecimento cognitivo estabelecido pelas sensibilidades no contato com a exposição e no diálogo intersubjetivo, em uma situação relacional diferente da sala de aula. Em processo, o que vale são as experiências de abertura para si e para os outros que o ambiente museal proporciona (SCHEINER, 2008).

Ainda que não tenha o poder de transportar o visitante no tempo, essa forma de ensinar, por meio dos museus, desperta a curiosidade, como enfatiza o professor Mário, abrindo reflexões sobre a monumentalização das fontes históricas, nesse caso, a sacralização dos objetos nas exposições e os litígios presentes nos museus. Sob esse ângulo, o professor pode pensar o museu a partir da salvaguarda e da perda, pois o que está exposto é sempre fruto de uma escolha arbitrária, vestígios de como a sociedade quer ser lembrada. A narrativa museal é um recorte, uma seleção de rastros materiais e legendas em cenários propostos para a construção de um argumento.

O uso pedagógico do museu faz parte de uma concepção ampliada de educação em que o sujeito está integrado de forma sensível ao mundo e pode refletir sobre a sua história e sobre as tramas culturais nas quais está envolvido. No museu, o ato educativo é diferente do conhecimento que a escola constrói, pois está localizado em espaço e tempo curtos, exigindo, assim, outros ritmos e outras linguagens. Abre-se espaço para um conhecimento sensível, que localiza cada sujeito no seu universo cultural em diálogo com a pluralidade de linguagens estéticas do ambiente museal. Esse conhecimento é construído na relação subjetiva e intersubjetiva que compõe uma visita pedagógica a museus.

Os debates sobre o uso pedagógico de museus para a aprendizagem histórica entram timidamente na formação inicial de futuros professores. A incorporação das práticas de ensino nos currículos dos cursos de graduação ainda não consegue aliar o debate sobre o ensino de história às novas concepções de educação, o que reflete em uma ideia de que essa área do conhecimento estaria limitada à didática do ensino. Uma didática que privilegia critérios racionais de ensino, como se para ser um bom professor fosse necessário apenas dominar o conteúdo e os métodos.

Os currículos estão ainda em uma perspectiva especializada, que desconsidera uma formação ampla e reflexiva ancorada em saberes socialmente construídos e que não são submetidos à legitimação por determinado conceito de ciência. É preciso que na formação docente a parte teórica esteja aliada ao conhecimento sensível que vem do contato com as coisas do mundo.

Duarte Júnior (2000) afirma que é preciso envolver o cotidiano mais próximo dos sujeitos em formação no estímulo dos sentidos em situação mais corriqueira do que aquelas que o mundo moderno oferece em grande quantidade. Um sujeito que não vai apenas ocupar um papel social como um ator, mas que se multiplica em suas dimensões éticas, estéticas, políticas e sensíveis. De acordo com o autor é preciso investir em:

(...) Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana (...) (DUARTE JÚNIOR, 2000, p 177).

Na visão do professor Bento, as visitas a museus ainda são orientadas por temas que estão sendo discutidos na escola; são estabelecidas a partir de objetivos ligados ao currículo, em uma aprendizagem que privilegia as dimensões cognitivas do sujeito. Mas ele acredita que é possível romper com essa concepção por meio de uma prática reflexiva do uso dos museus:

Pesquisador: Você acha que os professores procuram os museus de acordo com o tema que estão desenvolvendo em sala de aula?

Professor Bento: As visitas são orientadas por temas. O Museu fica a reboque das demandas da escola. É meio complexo escapar dessa nuance. Realmente tem questões que a gente discute na escola que a gente gosta de ilustrar, gosta de discutir através do museu. Existem outras possibilidades, e **eu tenho aprendido** a trabalhar com isso nos últimos anos. Têm possibilidade de deixar que os próprios alunos conduzam a discussão, porque andando por aqui eles se lembram de um objeto que foi significativo na vida dele, na infância, e vão viajar naquilo ali, vão dissertar sobre aquilo. **E as vezes desvirtua uma ideia inicial que foi trazer o aluno aqui para contextualizar um conteúdo.** Mas não nego que a intenção de dar significado ao conteúdo trabalhado esteja presente no planejamento que fazemos. **Agora o bacana é quando isso consegue ser desvirtuado pela experiência do próprio aluno. Esse espaço aqui é muito rico nesse sentido, surpreende a gente pela experiência que eles têm. É o lugar do inesperado.**

(Entrevista em HD 1h35', data 11/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

Na entrevista caminhante, o professor Bento chama atenção para a riqueza do acervo do MAO, que abre possibilidade de dialogar com a experiência de vida dos estudantes. O docente admite que existe um planejamento para as visitas ligado ao conteúdo disciplinar, mas que o ambiente museal é o lugar do inesperado e a visita

desvirtua, ou seja, vai além da proposta inicial explicitada nos planejamentos de aula. Com sua estratégia de visitação, Bento consegue romper com uma educação que privilegia apenas as dimensões cognitivas, abrindo espaço para as dimensões sensíveis, éticas, estéticas e políticas, uma vez que as experiências dos estudantes ampliam a possibilidade de uso pedagógico do museu, extrapolando a exploração dos conteúdos curriculares.

Para o docente, o MAO é o lugar do inesperado e, ao caminhar pela exposição, os estudantes entram em contato com objetos que fazem parte do seu cotidiano; e na caminhada ocorre um diálogo entre as experiências dos estudantes e a narrativa visual:

Pesquisador:   possível visualizar a história nesse museu?

Professor Bento: Creio que   possível visualizar a história, principalmente daquele que o olhar não... como a gente chamaria de memórias subterrâneas n ...Pollak n . Essas pessoas quando vêm ao museu, pessoas vêm aqui achando que vão encontrar s  velharia, no entanto eles encontram a velharia, coisas que fazem parte do seu cotidiano. Então aquilo faz despertar aquelas lembranç as e essas lembranç as fazem parte da história. **Eles vão revelando aspectos da história de vida deles que muitas vezes se confunde com a história social, com a história coletiva.** As vezes dá para pegar o gancho de um determinado momento histórico...isso era em que época? O Que estava acontecendo nessa época? Daí você introduz o conteúdo, mas sempre partindo das coisas que eles viram, daquilo que eles falaram aqui.

(Entrevista em HD 1h35', data 11/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

O docente utiliza-se do conceito de memórias subterrâneas, proposto por Michael Pollak, para explicar a relação existente entre a experiência de vida dos estudantes e a exposição do MAO. Michael Pollak postula a pulsação advinda das memórias construídas no silenciamento e afirma o elemento contraditório na confecção de uma teia de lembranç as majoritárias que são oficializadas em suportes materiais responsáveis pela manutenção de uma dada ordem vigente. Para Pollak, na sociedade contemporânea a fronteira entre o que se diz e o silêncio separam “(...) uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor” (POLLAK, 1989, p. 6).

Estas memórias subterrâneas são expressas nas histórias de vida como ordenamento de acontecimentos que balizaram uma existência e “(...) através desse

trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros” (POLLAK, 1989, p. 13).

Os objetos expostos ressoam as experiências dos sujeitos despertando lembranças que criam outras narrativas, que estão silenciadas na exposição do museu. Greenblat admite que os objetos são potentes, revelando forças culturais complexas e dinâmicas nas quais foram criados e das quais estabelece relações com o sujeito que vê, arrebatado pela estética que prende sua atenção. Pela ressonância e encantamento são provocados gestos imaginativos relacionados aos conteúdos propostos pelo professor no momento da visita (GREENBLAT, 1991).

Os regimes de visualidade do que se dá a ver (o visível) e os silêncios (o invisível) são compostos, também, pela relação subjetiva estabelecida no momento da visita. O museu é o espaço destas três ordens de visualidade. O museu, por meio da presença dos objetos em toda sua materialidade, abre espaço para o ausente no jogo da memória e da história.

O professor Bento afirma a importância de dar vazão às histórias de vida despertadas pelo contato visual com a exposição do MAO. No relato dessas histórias o docente estabelece relações com aspectos da história social, abrindo um diálogo com os estudantes e introduzindo conteúdos próximos às suas experiências.

Essa estratégia de ensino não limita os conteúdos de história ao que está exposto nos manuais didáticos ou ao conhecimento do professor, mas estimula o questionamento das narrativas e propõe entender cada sujeito na construção do presente em diálogo com o passado. A história aproxima-se do sujeito do aprendiz no estímulo à construção da consciência histórica em um processo de educação sensível.

Na educação sensível considera-se que o sujeito aprende na relação corpórea que estabelece com as coisas do mundo por meio de seus sentidos, antes mesmo do pensamento e da reflexão. Como afirma Merleau-Ponty:

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de *minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam*. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém *despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão*

segunda. (...) Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda determinação científica é abstrata, representativa e dependente, como a geografia com relação à paisagem onde aprendemos primeiramente o que é uma floresta, um campo, um rio. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6-7. Grifos nosso)

O autor afirma que o cognitivo depende de uma visão pessoal, ou seja, de uma forma própria de se posicionar no mundo. O inteligível é secundário em relação a essa experiência relacional despertada pelos sentidos.

As lembranças como fenômenos próprios da relação do homem com as coisas do mundo fazem com que os estudantes ressignifiquem sua opinião sobre os museus, pois percebem que os objetos estão muito mais próximos de suas vidas do que imaginavam. Pelos aspectos relacionados à vida dos estudantes, o docente faz um exercício de construção do conhecimento histórico, levantando problemas sobre a conjuntura, dialogando com as temporalidades e ensinando história de forma sensível e empática por meio da exposição:

Pesquisador: Você se lembra a primeira vez que visitou o MAO?

Professor Bento: Eu trabalhava, na rede particular, pouco depois de inaugurar e nós fizemos um projeto de uso desse museu. Eu sempre venho com aluno. Já vim uma vez com minha mãe, e tal, mas a maioria com estudantes do ensino médio. Na primeira visita me surpreendeu o fato de ter essa **potencialidade virtual**, esse tanto de objetos que a gente trabalha em sala de aula, alguns eu nem conhecia, essa coisa do mundo do trabalho, é um tema importante e que atrai a atenção do aluno, o tamanho e a dignidade com que os objetos são expostos, o acervo.... **tudo isso, até hoje me surpreende, cada vez eu venho é um aprendizado...**principalmente quando venho com alunos adultos e fico sabendo como alguma dessas peças funcionavam. É interessante que eles surpreendem o próprio educador do museu.. o cara as vezes está falando do funcionamento de um objeto e o aluno fala “não é assim não! É desse e daquele outro jeito” É sempre surpreendente, é Sempre um aprendizado.

O barato da coisa é esse, de trazer a memória, algo que ficou lá atrás, que normalmente já não estão mais nesse contexto, porquê estão em uma vida urbana, e esse museu pré industrial, mas eles se lembram daquilo, e trazem, parece que vêm a tona em um momento assim e desperta essas lembranças...

(Entrevista em HD 1h35', data 11/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

Em sua experiência sensível, o professor Bento se reconhece como sujeito “aprendente” que se surpreende com a possibilidade de produzir conhecimento a partir

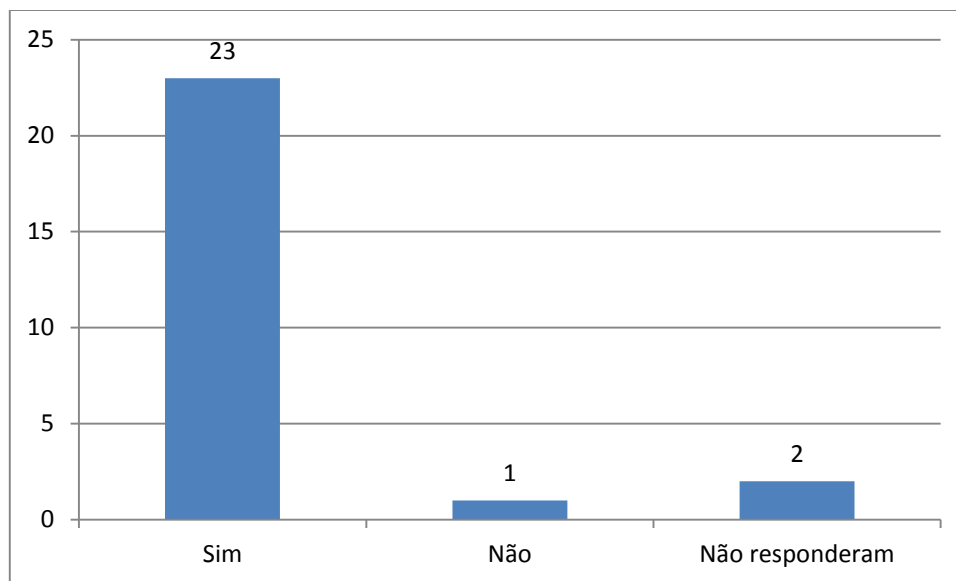
da experiência de vida dos visitantes escolares. Como afirma Tardif (2011), os professores experienciam situações diversas, que são confrontadas com saberes adquiridos nos cursos de formação e com saberes que lhes são propostos para ensinar.

Os museus são ambientes formativos que abrem possibilidade de partilhar experiências. Por meio do uso pedagógico dos museus, os professores redimensionam sua prática, promovendo uma educação para as sensibilidades. Para Junia Sales Pereira (2008) a educação como princípio formador e humanizador é uma das finalidades dos museus, apresentando-se como uma de suas faces mais desafiadoras e instigantes: “o exercício do fazer educativo em Museus é visto como oportunidade formativa porque rica de experiências, contatos e trocas que proporcionam- quando significativos- situações novas, enriquecedoras, e reinventivas” (PEREIRA, 2008, p. 2).

O professor Bento destaca, também, a potencialidade virtual do museu, se referindo aos objetos expostos, legendas, totens interativos e imagens que compõem a exposição do MAO. No decorrer das visitas, as relações entre os estudantes e os objetos, por meio das lembranças, prevalecem sobre o caráter monumental do acervo. É na relação sensível com o acervo que as lembranças vêm à tona, estabelecendo diálogo com a exposição e produzindo novos sentidos para a experiência individual de cada estudante em diálogo, não menos importante, com os conteúdos escolares.

Pelo Gráfico 2 percebemos que a maior parte dos professores faz o agendamento por meio do setor educativo, uma das formas de sistematizar a visita e conhecer previamente o que o museu pode oferecer.

Gráfico 2 - Agendamento de visitas por meio do serviço educativo



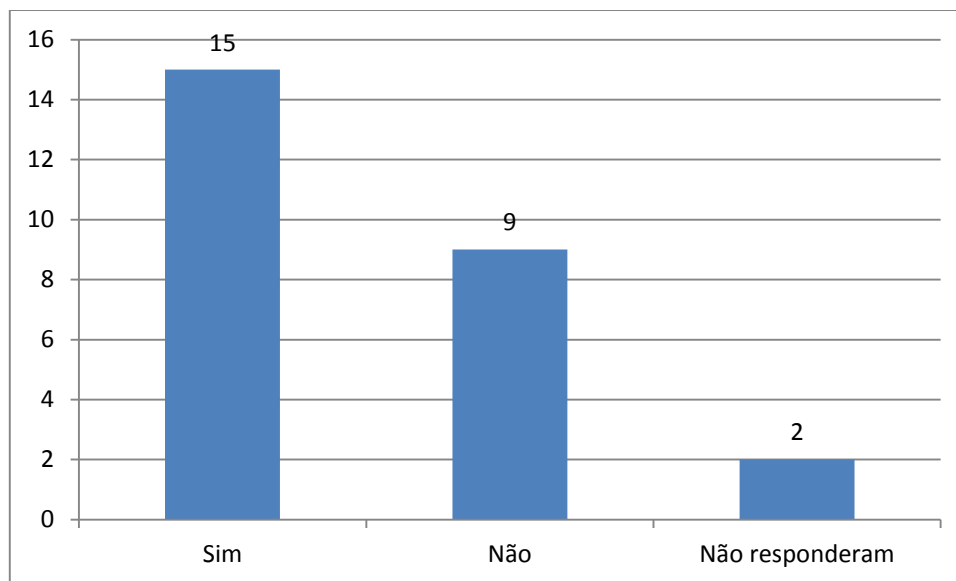
Fonte: Dados do questionário respondido por 26 professores na primeira etapa da pesquisa.

Ao contatarem o setor educativo do MAO, esses professores são convidados a participar do *Momento do Educador*, quando têm a oportunidade de conhecer as ações desenvolvidas pelo Museu e recebem o Guia do Educador. Com esta ação o setor educativo pretende estabelecer parcerias com os docentes, na melhoria dos serviços educativos, e repensar as ações oferecidas para as escolas:

O acervo do MAO possui um amplo acervo que permite diversas possibilidades de interpretação a partir da sua exploração. Para que todo este potencial seja desenvolvido, foi criado o **Momento do Educador**, um espaço de interação e diálogo entre os educadores interessados e a equipe do MAO. Nesta ocasião, são apresentadas as ações educativas promovidas pelo Setor Educativo, é realizada uma atividade detonadora de reflexões sobre o Museu, seguida de uma visita técnica a um dos ofícios. Busca-se assim o aprimoramento destas propostas educativas através da constante interação entre os educadores e o museu, estabelecendo uma parceria cada vez mais sólida. Concluindo esta atividade cada educador recebe o Passe Livre do Educador (Museu de Artes e Ofícios, online)

O *Momento do Educador* acontece na última semana do mês e na primeira segunda-feira como requisito parcial para o agendamento de visitas orientadas ao MAO. Dos 26 professores da primeira etapa da pesquisa, 58% participaram do *Momento do Educador* antes da realização da visita.

Gráfico 3 - Participação no Momento do Educador do MAO



Fonte: Dados do questionário respondido por 26 professores na primeira etapa da pesquisa.

O tempo desta ação é limitado a uma hora e, geralmente, ocorre em horário noturno e, por isso, muitos docentes não conseguem participar do que poderia constituir-se em espaço para a troca de experiências com os educadores de museus. A condição docente interdita participação neste processo, pois os professores raramente conseguem a liberação de atividades para participar de formação que não seja ligada a uma política de Estado.

Pesquisador: O Momento do Educador você já participou?

Professora Cora: Não.

Pesquisador: Ainda não, né...

Professora Cora: Não porque ano passado eu trabalhava à noite e esses eventos eram sempre à noite. Então, você ser dispensado da escola é muito complicado. Às vezes falta profissional, a gente não tem essa dispensa e, além disso, eu trabalhava todos os dias à noite.

(Entrevista em HD 1h52', data 10/04/2012, local: MAO)

.....
Pesquisador: E os cursos de formação são oferecidos aqui? Já participou?

Professora Cecília: Sim.

Pesquisador: Ampliando horizontes?

Professora Cecília: É... O que acontece é o seguinte... Os debates que acontecem fora do meu horário de trabalho não tem jeito. Eu sou mãe, tenho uma criança de quatro anos, então, estou numa fase da minha vida que tenho que privilegiar algumas coisas. Mas eu participei do 1º Congresso que eles fizeram de Museus, acho que em 2006...

Pesquisador: Isso, um Seminário.

Professora Cecília: Um Seminário que foi excelente... Foi lá que eu descobri, por exemplo, o Museu dos Brinquedos... Eu não sabia que ele existia, e foi o ano que foi inaugurado. Tinha uma pessoa lá que me falou, e a partir disto que eu fui.

As outras atividades... Eu fico com vontade, eu recebo os e-mails, mas eu nunca vim. Eu venho é nos encontros quando a gente marca uma visita... o Momento do Educador.. Não tinha Ampliando Horizontes não!

(Entrevista em HD 1h18', data 20/04/2012, local: MAO)

.....

Pesquisador: Você já participou de alguma formação oferecida pelo museu?

Professora Clarice: Eu não consegui voltar por causa dos horários, às vezes eu estava trabalhando à tarde. É difícil quando você está dobrando pedir liberação pra sair pra formação.

Eu fiquei doida pra voltar numa Palestra do Francisco Regis que teve aqui, mas não consegui porque estava trabalhando a noite.

(Entrevista em HD 1h48', data 18/04/2012, local: MAO)

Com os três relatos acima, percebemos uma dificuldade em participar das atividades de formação oferecidas pelo MAO. As professoras Cora e Clarice trabalham em jornadas duplas, uma característica quase geral dos professores da rede pública de ensino. Muitos possuem dois cargos para contornar a situação atual de baixos salários.

A professora Cecília participou do primeiro seminário ofertado pelo MAO quando o museu foi aberto em 2006, mas, atualmente, como a formação acontece fora do horário de trabalho e ela não consegue liberação, em seus horários de folga prefere estar com os filhos que considera prioridade em sua vida.

A condição docente é da ordem do humano e os professores devem ser entendidos nessa perspectiva sociocultural. São sujeitos que constroem suas ações profissionais na formação inicial e continuada, na experiência em sala de aula e nas relações sociais e familiares que mantêm. Como mulher e mãe, a professora Cecília afirma que está em uma fase da vida em que prioriza a família. Considera que os processos formativos são muito importantes, mas ainda que tenha vontade de participar,

os horários não são compatíveis. As professoras Clarice e Cora têm que cuidar de suas sobrevivências, porém, com os baixos salários que recebem, optam por dobrar o turno trabalhando em mais de uma escola.

Mesmo não conseguindo participar do *Momento do Educador*, estes docentes conseguem agendar a visita por telefone ou e-mail. O agendamento abre a possibilidade de o professor organizar as atividades que serão desenvolvidas e realizar a visita em parceria com educadores que compõem a equipe do MAO. Há, ainda, a possibilidade de optar por uma das trilhas sugeridas no *Guia do Educador*, rompendo com a ideia de que é necessário ver todo o museu em um em uma única visita.

Como podemos observar no gráfico 03, 42% dos professores possuem o *Guia do Educador* e fazem uso do material para preparar sua visita ao MAO. O instrumento é um norteador e sugere algumas atividades que podem ser desenvolvidas no museu. Por meio deste guia, os professores que optam por uma das trilhas são recebidos por um educador que apresenta a exposição do museu:

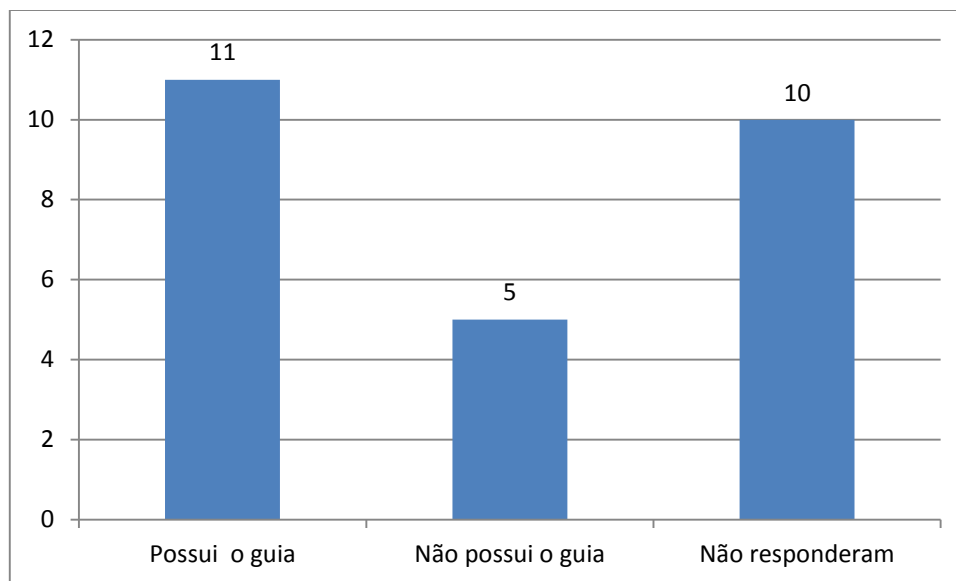
As aulas prontas me deram ideias para adaptá-las a realidade das minhas turmas. A intenção era falar sobre os ofícios e depois compará-los aos atuais. (Professora Laura)

Leio, mas sempre **preparo a parte**. (Professora Lucimar)

O material do MAO é ótimo para **sensibilização do grupo**. (Professora Tereza)

Usei, e em todas as outras visitas irei usar e explorá-lo mais. (Professora Fran)

Gráfico 4 - Em relação ao Guia do Educador



Fonte: Dados do questionário respondido por 26 professores na primeira etapa da pesquisa.

Segundo alguns professores entrevistados na primeira etapa da pesquisa, o *Guia do Educador* é um material para sensibilização dos estudantes no momento que antecede as visitas, além de um excelente material para orientar a preparação de aulas desenvolvidas na escola e os conteúdos provocados pela exposição do MAO, após a visita. Além do *Guia*, ao participarem do *Momento do Educador* os professores recebem o *Passe Livre do Educador*, que possibilita o acesso ao Museu, para que possam planejar atividades que serão realizadas com os estudantes durante a visita.¹⁷

Pereira & Carvalho (2010) afirmam que não há visibilidade plena nos museus e sim a possibilidade de aprendizado da cultura e a sensibilização histórica por meio do projeto museal. Em processo, o museu é forjado a partir de seleções arbitradas de coleções produzindo visibilidade e invisibilidade. Desta forma é preciso romper com:

(...) as ilusões implicadas na suposição da visita total, a pretensão de apreensão plena de significados históricos ou da aprendizagem da história como sucessão cadenciada, organizada e previsível dos tempos. Trata-se de uma aprendizagem de uso do museu para além da notícia da história dos objetos que ele guarda, convidando ao exercício de reflexão sobre a história

¹⁷O agendamento de visitas orientadas ao MAO é realizado com 1 mês de antecedência de duas formas: no "Momento do Educador" encontro realizado com professores na última semana do mês e na primeira segunda-feira de cada mês, para o mês seguinte. O professor que comparece ao encontro tem a possibilidade de agendar visitas e as vagas remanescentes do encontro, ficam disponíveis para agendamento na primeira segunda-feira. **Museu de Artes e Ofícios**, 2014, online.

do museu e do seu papel social, enfatizando suas armadilhas de concepção e exposição museológica, inclusive, considerando seu jogo político no plano da cultura (PEREIRA & CARVALHO, 2010, p. 390-391).

O uso do *Guia* e a possibilidade de ir ao museu em qualquer horário pode dar maior objetividade à visita de caráter pedagógico, contando, é claro, com o imprevisto em uma situação relacional envolvendo professores, estudantes e educadores dos museus. De posse do *Guia do Educador*, os professores podem selecionar uma trilha ou optar por outra forma de visita mais livre a partir de um problema relacionado ao conteúdo disciplinar. Podem também conhecer um pouco da história do MAO, sua função social, as atividades de pesquisa e difusão realizadas pela instituição, dos usos que tinham o prédio antes de abrigar a exposição e utilizar as proposições de atividades. E essa construção pode, também, ser feita por meio da rede mundial de computadores com uma visita virtual. Segundo os docentes entrevistados as atividades prévias mais comuns são:

Leitura de textos sobre o próprio Museu, catálogo e acervo. Organização do roteiro com objetivos da visita e instrumentos de registro durante e após a visita. (Professora Adélia)

Estudamos o que são ofícios, como são praticados e como eram praticados, quais ofícios foram extintos e substituídos pela industrialização e modernização, qual a importância dos ofícios. (Professora Patrícia)

O professor se sentirá mais a vontade para acompanhar os alunos pois já terá conhecido o acervo e refletir sobre o aprendizado dos alunos no sentido de relacionar a matéria dada em sala com o conteúdo a ser trabalhado no museu. (Professora Mayza)

As atividades relatadas são feitas no pré-visita ainda nas escolas para aproximar os estudantes do universo museal, destacando a importância da visita e propondo relações com os conteúdos escolares. Esse tempo auxilia na compreensão de que é possível fazer opções por objetos e cenários no levantamento de problemas e questões de natureza histórica rompendo com a ideia da visita total.

Ao que parece, a primeira aproximação dos docentes com o museu acontece de maneira instrumental, ou seja, com finalidades de exploração pedagógica e histórica dos temas que são desenvolvidos em sala de aula a partir do currículo. Esta aproximação

instrumental não significa que as dimensões éticas, estéticas e políticas estão desconsideradas. A ideia de um museu em processo que convida à experiência e que nos encarna, rompe com a objetividade pretendida no momento em que o professor planeja a visita.

A visita é experiencial e, portanto, plena de sentidos que extrapolam o projeto inicial do docente. Como disse o professor Bento, o MAO é o lugar do inesperado e por meio do encontro dos discentes com objetos que fazem parte de sua história de vida são tecidas narrativas inéditas, em diálogo com a proposta dos educadores de museu.

A pretensão de objetividade pode ser comprovada por meio de projetos socializados no MAO e os que foram disponibilizados pelos professores entrevistados para esta pesquisa.

O professor Elair Sanches, por exemplo, desenvolveu o projeto *Espaço, Sociedade e Ofícios*, que foi socializado no MAO e publicado no Guia do Educador. Segundo o professor, o projeto tinha como objetivos principais.¹⁸

- Propiciar aos alunos uma análise do desenvolvimento das relações entre o homem e seus ofícios, permitindo-os **identificar o contexto histórico dos diversos ofícios** percebidos durante as visitas e suas diferentes condições de trabalho e lugares sociais, bem como **analisar as relações sociais e as condições de trabalho no mundo contemporâneo**.
- Desafiar e, paralelamente, facilitar aos alunos a compreensão de diferentes conceitos que os ajudarão a construir uma prática e uma **consciência cidadã** realmente democrática, ajudando-o a refletir sobre sua própria identidade e despertar sua curiosidade em relação a outras culturas;
- Aprimorar a percepção **sobre a produção e utilização de energia** pelo homem e a evolução tecnológica pelo e para ele (o homem);
- **Discutir o papel dos museus como elemento de preservação da memória/história;** (BARBOSA, 2010. Grifos nosso.)

Envolvendo outros docentes da escola em que leciona, o professor organizou suas turmas em 5 grupos de estudos, divididos entre as áreas de Sociologia, História, Língua Portuguesa, Geografia e Biologia. Cada grupo estudou um subtema escolhido por sorteio e ficou sob orientação de um dos professores envolvidos no projeto. Organizados dessa forma, os estudantes registram as informações escritas no CIT (Caderno de Informações do Trabalho), juntamente com os registros em filmagens, fotografias e gravações que foram usadas na elaboração de um documentário.

¹⁸ Projeto analisado na pesquisa de Neilia Barbosa, 2010.

As estratégias de ação usadas pelo professor desde o envolvimento de outros professores da escola até a organização da turma em grupos foram baseadas em uma lógica própria da escola que prevê finalidades das disciplinas escolares e propõe projetos de forma interdisciplinar.¹⁹

O professor Elair tem 31 anos de magistério e visitou um museu pela primeira vez na década de 70, experiência que descreveu como “impactante”. Em sua carreira como docente usa os espaços educativos da cidade como estratégia pedagógica e, no caso do MAO, a visita foi precedida de atividades na Cidade Administrativa do Estado de Minas Gerais e na Cidade dos Meninos, em Ribeirão das Neves.

Os objetivos sinalizados pelo professor seguem uma metodologia própria do ensino de história, cujas competências e habilidades são definidas em currículos estabelecidos pelo Estado, e tensionadas nas salas de aula na relação com os estudantes. O professor conclui o relato da experiência afirmando que:

Através desse projeto, o aluno **pode reconhecer seu papel como cidadão ativo, sujeito da história** e responsável pela preservação do patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira. O MAO, com seu rico e diversificado acervo, mostra à sociedade como o museu e, assim como a escola, tem um **papel educativo de conscientização das novas gerações**. A Cidade dos Meninos, por sua vez também cumpre essa função educativa, possibilitando a inclusão social e a valorização do seu humano. (BARBOSA, 2010. Grifos nosso)

O professor enfatiza a cidadania como um dos objetivos do projeto que desenvolveu tendo o museu como espaço de formação dos estudantes. Ressalta, ainda, a importância do MAO na conscientização das novas gerações em relação ao patrimônio material e imaterial da sociedade. No seu projeto existe uma preocupação de debater sobre o papel dos museus na preservação da memória/história.

Os museus operam com a memória e a história. Ulpiano Bezerra de Meneses (1992) afirma que a elaboração da memória dá-se no presente para responder a demandas colocadas pelo presente. O autor refere-se à memória em litígio, construída

¹⁹ Em artigo seminal publicado no Brasil o francês André Chervel aponta as principais nuances referentes à constituição das disciplinas escolares, definindo o conceito em um processo sócio-histórico. Nesse artigo o autor critica o conceito de transposição didática tomando a partir de uma hierarquia entre os saberes e se aproxima do conceito de cultura escolar ao afirmar que a escola não é o espaço da inércia mas uma instituição com seus códigos próprios na qual é possível encontrar produções genuínas de conhecimento. Cf. CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Revista de educação. N 295, p 59-111, 1991.

socialmente por determinados grupos e concretizada em nomes de ruas, monumentos, museus, livros didáticos e outras mídias.

Partindo das considerações de Meneses (2003), essa memória em litígio, que depende de artifícios para sua manutenção, denomina-se “memória elaborada”. A memória “elaborada” é da ordem da ideologia: às vezes expressa o controle do Estado e dos grupos dominantes sobre o passado, em um contexto no qual os usos do passado tornam-se cada vez mais complexos. Não se pode deixar de destacar que grupos silenciados por uma memória oficial também possui estratégias de elaboração da memória. Nas palavras de Michael Pollak:

O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amigos, esperando a hora da verdade e da redistribuição de cartas políticas e ideológicas (POLLAK, 1989, p. 3).

A memória elaborada é interferente na memória social e individual. A memória social é um sistema organizado por meio das lembranças de grupos sociais, assegurando a coesão e solidariedade do grupo. Para Ulpiano (1992) a memória social não é espontânea, precisando de ser reavivada, estando na ordem da vivência e do mito. A memória individual também sofre influência da memória “elaborada” e compõe a memória social. Entretanto, a memória individual é resistente, pois depende e é reconstruída pela experiência vivida.

Outra discussão pertinente ao projeto do professor Elair é a chamada consciência cidadã. A palavra cidadania está nos objetivos do ensino de história desde os primeiros passos dessa disciplina. O conceito está ligado à ideia de coletividade política e espaço público, como o uso da cidade de forma consciente e democrática exposto nos objetivos do projeto do docente. Como compreende o republicanismo moderno, a cidadania implica na relação do sujeito com seus direitos e deveres.

A formação de cidadão críticos e participativos é um objetivo comum aos documentos curricular dos diferentes níveis de ensino e propalado em quase todo

projeto que envolve as escolas. Os múltiplos sentidos são construídos de acordo com a mobilização de saberes e a postura docente diante das questões socialmente vivas.²⁰

Há similaridades entre o projeto socializado pelo professor Elair e o projeto da professora Cora. Em 2012, a docente desenvolveu, na Escola Municipal Josefina de Sousa Lima, o projeto *Desvendando o Primeiro de Maio*²¹:

Professora Cora: Na verdade, Desvendando o 1º de Maio começou como exigência da Prefeitura de Belo Horizonte, que as escolas fizessem um Projeto, e as duas propostas que foram feitas para a Escola era participar de um projeto sobre o Córrego do Onça ou participar de um projeto de Educação na Mídia. O Projeto de Educação na Mídia eu achei mais legal, não que um projeto de educação ambiental não seja válido, mas tudo dentro do seu contexto, não pode ser simplesmente jogado.

Quando fazia graduação eu vi uma Revista [Escola] onde um pesquisador da EJA falou que fez uma atividade sobre o trabalho dos alunos. Aí eu pensei que se algum dia eu trabalhasse com aluno, partindo do princípio que a maioria trabalha ou já trabalhou, eu vou abordar essa temática sim. Então, eu tinha vontade de fazer um Projeto sobre o trabalho, e aí muito apertado e ninguém querendo nenhum dos dois projetos, aí eu sugeri fazer um Projeto sobre o trabalho na reunião.

Eu sugeri e, de certa forma, as escolas gostaram, pois iria resolver um problema que a gente tinha, mas ao longo do ano eu fui abandonada e toquei o Projeto sozinha.

(Entrevista em HD 1h52', data 10/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A professora Cora começou o projeto para cumprir uma exigência curricular da rede de ensino da qual faz parte. Sua experiência de leitura na graduação foi um dos motivos para a escolha do tema. A formação inicial foi interferente na estratégia de ensino que escolheu quando iniciou sua carreira. A teoria é um dos alicerces para uma ação criativa na educação básica.

Ao longo da execução do projeto a professora relata que “foi abandonada”, uma vez que a realização de trabalhos interdisciplinares tem sido um desafio constante na escola. No modelo de escola em que as disciplinas são saberes compartimentados e os tempos e espaços estão definidos *a priori*, a inter e a transdisciplinaridade não são tarefas das mais fáceis.

²⁰ O professor Oldimar Cardoso investigou as diferentes representações dos professores de história sobre o conceito de cidadania. Cf. CARDOSO, 2007.

²¹ A professora Cora disponibilizou o projeto e o documentário no momento da entrevista realizada no MAO.

A professora Cora constitui-se, na expressão de Larrosa (2002), como um sujeito da experiência. Para Larrosa (2002), o saber da experiência é diferente das informações, pois está relacionado à abertura e à receptividade do sujeito. Resulta da capacidade do sujeito de estar “ex-posto”, ou seja, de assumir toda a vulnerabilidade em uma situação que desconhece, mas que por suas posições diante da educação e sociedade sente a necessidade de arriscar. Para o autor:

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a **experiência é uma paixão**. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, **mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional**. (LARROSA, 2002, p. 19, grifos nossos)

Consideramos que os professores são sujeitos apaixonados e apaixonantes e, por isso, nossa metodologia privilegiou o sujeito em uma situação de experiência. A entrevista caminhante foi uma oportunidade dos docentes refletirem sobre a prática de uso pedagógico de museus para o ensino de história e de exporem suas concepções de educação e sociedade.

A professora Cora afirma que visitar museus com estudantes faz parte de um projeto pessoal, pois sentiu falta deste tipo de atividade quando era estudante na educação básica e no curso superior. Para a docente é uma forma de estimular os estudantes e incentivar a pesquisa rompendo com a lógica transmissiva na história ensinada e, para isto, escreveu o projeto *Desvendando o primeiro de maio*.

Esse projeto foi desenvolvido com alunos que não possuíam a habilidade da leitura e da escrita com o objetivo de investigar o mundo do trabalho. A professora afirma ter realizado o trabalho com vistas a estabelecer condições para que os estudantes criassem uma narrativa para as suas experiências:

Após a visita ao MAO, os alunos começaram a **mencionar como era o trabalho na época em que muitos viviam na roça**, ou seja, em que eles eram crianças. **A partir daí começamos a abordar o trabalho e a pesquisar porque o bairro no qual eles residem se chama Primeiro de Maio**. Os alunos não alfabetizados deram seus depoimentos, os quais foram filmados. Os alfabetizados, por sua vez, redigiram suas memórias, fizeram entrevistas aos moradores mais antigos do bairro. **Com esse material foi realizado um documentário sobre a História do Bairro Primeiro de Maio** que foi exibido no dia da culminância.

(Projeto escrito e disponibilizado ao pesquisador pela professora Cora)

No projeto escrito pela professora o objetivo era que os estudantes pudessem discutir as mudanças e permanências na luta dos trabalhadores pelos seus direitos, por meio das memórias em relação ao mundo do trabalho. Foram também objetivos do projeto o levantamento da história do bairro e, principalmente, a relação do seu nome com o feriado de primeiro de maio. A professora estabeleceu relações entre a história local e os conteúdos curriculares da disciplina história como observamos no projeto:

Conteúdos curriculares:

- * Mundo rural e mundo urbano: as diferenças no processo de trabalho.
- * A Revolução Industrial, as mudanças ocorridas no processo de produção e os movimentos operários.
- * A greve de 1917
- * A contestação ao governo Vargas e a criação leis trabalhistas.
- * A participação dos candangos na construção de Brasília.
- * A industrialização ocorrida durante o governo de JK.
- * A História do bairro Primeiro de Maio.
- * A construção do conhecimento histórico pelo historiador.

(Projeto escrito e disponibilizado ao pesquisador pela professora Cora)

Como atividades no pós-visita a professora Cora desenvolveu um documentário baseado nas pesquisas feitas pelos estudantes, o que se caracterizou como uma produção coletiva, uma vez que – “ao relatarem as suas memórias, efetuarem entrevistas, perceberem informações contraditórias que foram recolhidas – realizaram o trabalho do historiador e assim puderam perceber, na prática, como o conhecimento histórico é construído”.²²

Este projeto abre a possibilidade de o estudante refletir sobre sua experiência no tempo, posicionando-se como agente e participante da história e não como mero espectador. Os estudantes puderam contrapor a narrativa consolidada nos livros didáticos com suas memórias individuais, provocadas pelo contato visual com a exposição do MAO.

Além da entrevista caminhante, a professora nos enviou um relato sobre suas experiências no MAO. Nesse relato estão suas impressões sobre o museu e sobre a possibilidade de ações pedagógicas que tenham significado para os estudantes,

²² Projeto escrito e disponibilizado ao pesquisador pela professora Cora.

contribuindo para um ensino de história crítico e reflexivo. No trecho abaixo a docente faz referência ao projeto que desenvolveu:

Entre 2010 e 2013, fui ao MAO cinco vezes. Minha primeira experiência no Museu de Artes e Ofícios foi em meados de 2010, quando levei uma turma de discentes da escola em que trabalho em Lagoa Santa. Estes alunos pertenciam a uma turma projeto, ou seja, composta por estudantes adolescentes com dificuldades de aprendizagem e indisciplina. Meu objetivo era tratar do mundo pré-industrial, uma vez que havíamos estudado sobre a Revolução Industrial. Fiquei tão encantada com a beleza do prédio que abriga o museu e com a riqueza dos objetos que, um mês depois, levei os alunos da EJA da E M Josefina Sousa Lima (situada em Belo Horizonte), os quais também adoraram a visita. É importante notar que os alunos da EJA são moradores da cidade de Belo Horizonte e me relataram que, com frequência, passavam pela Praça da Estação, mas nunca o tinham observado, tampouco adentrado naquele espaço.

Infelizmente hoje percebo que essas visitas tiveram apenas um caráter ilustrativo do conteúdo estudado. Acredito que o trabalho que realmente explorou (mas não esgotou) as potencialidades educativas do museu foi o de 2011. Isto porque nessa visita, o meu objetivo era perceber o conhecimento prévio que os alunos tinham acerca dos diversos ofícios ali expostos e fazer uma ligação com a história do bairro no qual eles moravam: o bairro Primeiro de Maio. Após a ida ao Museu selecionei imagens sobre alguns ofícios que foram exibidas aos alunos com o objetivo de iniciar com os estudantes não alfabetizados nossa conversa sobre a “excursão”. [...]

Cora. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <luciohistoria@yahoo.com.br l>, em 12 de abril de 2012.

Em sua primeira experiência sensível ficou encantada com o prédio que abriga o MAO e as potencialidades educativas dos objetos expostos. A partir daí vai ao MAO pelo menos duas vezes ao ano. A docente considera que as primeiras ações pedagógicas que realizou tiveram a lógica de ilustrar os conteúdos disciplinares. Em 2011, quando iniciou o projeto *Desvendando o Primeiro de Maio*, afirma que explorou de forma mais significativa as potencialidades educativas do museu.

Os museus são ambientes de formação e seu uso proporciona reflexões sobre os saberes e estratégias que serão mobilizadas, rompendo com limitações conceituais e práticas da educação. São ambientes que proporcionam experiências e trocas diferentes das que acontecem em uma situação relacional em sala de aula. Em uma perspectiva freireana, pode-se afirmar que acontece, no uso frequente dos museus, um processo de autoeducação (FREIRE, 2006). Quando passa a frequentar o MAO de forma

sistemática, a professora Cora consegue estabelecer conexões possíveis com o saber histórico ensinado em novos usos pedagógicos:

Sei que a partir do MAO outras abordagens são possíveis, como a própria história do transporte ferroviário em Belo Horizonte, da qual o belíssimo prédio e todo o seu entorno são grandes evidências. Todavia, como já mencionei para você no e-mail, infelizmente, nós professores, na maioria das vezes, não conhecemos os locais onde levamos os nossos alunos previamente. Isto faz com que muitas vezes vejamos apenas o que nos é dado a conhecer e não percebamos as sutilezas ali expostas que poderiam originar belíssimos projetos. Ademais, como também já expus no e-mail, temos que nos preocupar também com outros problemas como a preocupação de que os alunos não toquem nos objetos e/ou indisciplina. No meu caso específico, acredito que uma vantagem para minimizar um pouco esse problema é que, como já visitei o museu, várias vezes, consegui perceber nas visitas um pouco daquilo que passou despercebido anteriormente. O que auxilia igualmente nessa recuperação é o fato desse museu poder ser fotografado pelo professor. [...]

Cora. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <luciohistoria@yahoo.com.br>, em 12 de abril de 2012.

Em situação de experiência, a educadora exerce uma reflexão formativa evidenciando os limites da ação educativa em museus e reconhecendo a importância de uma sistematização previa à visita. Para Cora, é necessário conhecer o museu tornando-se um visitante frequente para perceber as sutilezas inerentes a uma narrativa museal.

No relato encaminhado, a docente afirma que o fato do MAO poder ser fotografado é um diferencial, pois o que passar despercebido ao olhar pode ser retomado na escola no pós-visita. O contato visual supõe um maior aproveitamento da materialidade na aprendizagem dos registros culturais.

No projeto *Desvendado o Primeiro de Maio*, a docente investe em uma educação sensível vinculada à prática social. O uso do museu, neste caso, foi um meio de atingir outros sentidos que não estavam limitados a habilidades de leitura e escrita, ainda que estas fossem importantes ao longo do projeto. Nesse projeto entram em jogo as emoções, as paixões, as crenças tanto da professora Cora quanto de seus estudantes, que puderam partilhar suas experiências na construção de uma narrativa mediada pela experiência sensorial e corpórea.

A professora se abre à experiência ao desenvolver o projeto e por meio das sensibilidades adquiridas e se forma em serviço. Uma formação que humaniza os

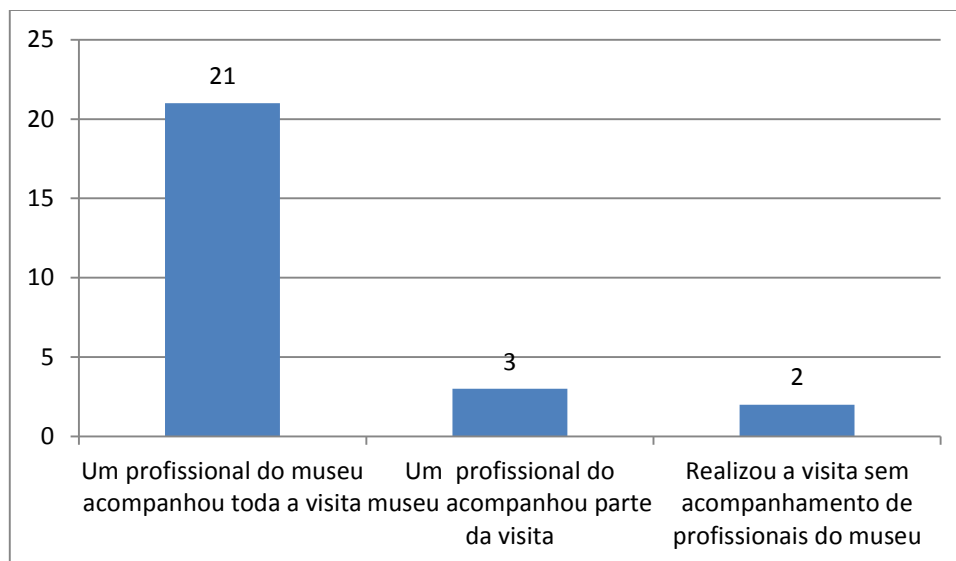
sujeitos em um processo crítico, dialógico e reflexivo. Ainda que seja uma exigência curricular, estabelecida a partir de pressupostos da cultura escolar, o projeto rompe a forma instrumental e mecânica de sua aplicação com objetivos e metas definidas, ao incorporar o universo museal com toda a carga de imprevisibilidade trazida nestes ambientes formativos.

4.2 Visitas mediadas ao Museu de Artes e Ofícios

Outra discussão pertinente à relação entre escolas e museus diz respeito ao conteúdo da visita classicamente chamada de guiada. A visita guiada pode ser um momento rico de enunciação da relação dos estudantes e professores com a cultura e com os vestígios do museu e também com a sua proposta expositiva. Mas pode ser momento de *referendum* de discursos unívocos e postos como definitivos, sem inquirições. Para o que nos interessa, vale afirmar um exercício profissional marcado pela noção de experiência, em que dimensões subjetivas, objetivas e intersubjetivas são consideradas.

Do total de professores, 81% preferiu ser acompanhado por um educador de museu na realização de sua visita ao MAO. Este dado revela uma tendência entre docentes que fazem uso pedagógico dos museus. Ainda que tenham objetivos definidos *a priori* o diálogo com os educadores do museu não é dispensado.

Gráfico 5 - Na visita ao MAO



Fonte: Dados do questionário respondido por 26 professores na primeira etapa da pesquisa.

Na relação destes espaços formativos de educação com as escolas os termos visita “guia”, “orientada” e “monitorada” eram amplamente usados. Estes termos colocam o visitante como receptor de informações em uma lógica transmissiva na qual é possível obter o máximo de informações em uma única visita. Nas falas dos professores é recorrente o uso dessa concepção:

O educativo do museu é muito eficiente e preparado. O horário de abertura do museu (8h15) facilita a visita no turno da manhã. (Professora Joana)

Destaco a qualidade do acervo e **o acompanhamento dos monitores que auxiliam informando além do trabalho em sala** (Professora Anita)

O ambiente do museu desperta a curiosidade dos estudantes visitantes, o acervo transporta o visitante no tempo, **as orientações dos guias ampliam a possibilidade de exploração pedagógica da visita** (Professora Elisa).

Destaco o **preparo do guia** em todos os aspectos (conteúdo, crítica, cidadania, didática). (Professor Clésio)

A palavra mediação está substituindo o termo visita guiada. Neste caso existe uma diferença de concepção de educação adotada pelos museus. Os guias ou monitores, como disseram os professores entrevistados, passam a ser vistos como educadores de

museus, uma vez que realizam uma atividade baseada nas relações de ensino e aprendizagem. O termo mediação amplia a visão de educação investindo em um processo dialógico e reflexivo no qual o visitante é estimulado a participar e trocar conhecimento e experiência. Para Junia Sales Pereira:

Os museus têm na comunicação uma de suas finalidades e funções. Mas eu falo de uma comunicação dialógica e reflexiva, concebida como processo de mediação entre sujeitos, objetos e propostas. Por isso, eles também são educadores, pois a comunicação que eles realizam pretende possibilitar a construção de uma relação renovada dos sujeitos com os registros de memória e o patrimônio, apresentando-se como instituição portadora de uma postura ética, formativa e humanizadora (PEREIRA, 2007, p. 24).

A autora refere-se a processos educativos centrados no sujeito, rompendo com uma exposição linear e dogmática no investimento de atos mais reflexivos, uma vez que professores e estudantes não chegam aos museus como vazios culturais. Os educadores dos museus também têm seu modo de se posicionar no mundo a partir de suas dimensões éticas, estéticas e políticas. Eles próprios estabelecem uma relação sensível com a exposição que é interferente na forma como constroem uma narrativa apresentada aos visitantes escolares.

A coordenadora do setor educativo do MAO, Naila Mourthé, afirma que:

Esta palavra mediação está aí, mas está em construção. Eu acho muito fácil a gente mudar o nome das coisas, **mas é difícil mudar a prática que dá subsídio as nossas ações. Então, tentando encontrar uma palavra próxima daquilo que acreditamos, mas ainda distante daquilo que efetivamente fazemos, com todas as críticas que existem a visita guiada, visita orientada...** O nosso desejo e nos estamos caminhando para chegar a uma visita eminentemente mediada.
(MOURTHÉ, Palestra na II Jornada Formadora do MAO, transcrição BARBOSA, 2010. Grifos nosso)

A coordenadora expõe o esforço da equipe na garantia de uma visita mediada que dialogue com as experiências dos visitantes. No caso dos visitantes escolares é necessário destacar que existe a mediação prévia com as intenções dos docentes, que chegam aos museus com uma expectativa baseada em seus pressupostos educativos e, claro, em suas concepções de cultura e sociedade. Como sujeitos de experiência, os docentes mobilizam saberes em uma situação de visita que poderão refletir na ação do educador de museus.

Os professores entrevistados falam da possibilidade de ampliar o uso pedagógico do MAO a partir da relação com os educadores. A presença do educador entre os visitantes escolares e a exposição em 81% dos casos é significativo. Os docentes consideram que os educadores possuem informações que vão além dos conteúdos escolares e, portanto, são indispensáveis no momento da visita.

Este foi o caso do educador que recebeu a professora Adélia e os estudantes do curso de história e construiu uma narrativa sobre o nicho expositivo em que está o fogão à lenha. A narrativa foi baseada em suas experiências das histórias que ouvia da tia e da avó.

Quando recebeu os estudantes acompanhados da professora Adélia o educador criou um personagem para apresentar o fogão. O educador criava uma performance incorporando uma senhora idosa que usou aquele fogão e que, portanto, conhecia todas as histórias relacionadas ao objeto.

Professora Adélia: Como eu via que ele saía muito do objeto... Saía assim, metaforicamente, daí eu falei... “De onde ele tira?” Então, ele tirava das histórias dele... Da avó dele, das tias dele, e coisas que ele inventava, e ele era muito famoso. Ele era um bom...

Pesquisador: Um bom educador...

Professora Adélia: É... [Risos]

A visita dele, diferente de outro monitor de história, estudante de história... Que era muito preciso em relação às informações historiográficas e tudo, mas que não causava empatia, principalmente pra crianças.

.....

O menino que fazia a narração histórica baseado na historiografia, e não na ficção, fazia uma narrativa boa também, mas o outro empolgava muito. Com diferentes pegadas para o acervo, pra discussão do que era a proposta do museu... Ele não desconsiderava o museu. A narrativa dele não era essa sala, mas era do fogão.

(Entrevista gravada em HD, 2h18', data 03/04/2012, local: MAO)

Para a docente, o educador baseava-se em suas histórias familiares criando uma narrativa empática, diferente de outro educador que se limitava a uma narrativa mais ancorada na historiografia. A docente afirma que ele saía muito do objeto, ou seja, criava uma narrativa que extrapolava as informações de origem e uso da peça, inserindo sujeitos que usaram o fogão. Os objetos expostos no MAO são extensões do corpo,

expressões materiais de uma sociedade e possuem significados que lhes são incorporados na relação que estabelecem com os sujeitos.

O educador usou de elementos fictícios para apresentar o objeto. Como afirmam Junia Sales Pereira & Lana Mara de Castro:

(...) o objeto também pode provocar o saber narrativo, encenando o exercício dialógico de encontro de performances que no museu se realizam ou podem realizar. As narrativas orais, ao ser aberta, múltipla, sem enquadramento, exerce um poder de incitar os alunos às perguntas, a se surpreenderem, a se espantarem, a suspeitarem da veracidade do narrado e, portanto, a buscarem outros indícios (...) (PEREIRA & SIMAN, 2009, p.18)

Os objetos estão em processo na relação subjetiva estabelecida pelos educadores e visitantes ampliando as representações possíveis que são feitas em cada nicho expositivo. O sentido não está encerrado na posição, legenda, iluminação ou outro artifício usado pela museografia ao expor o objeto em uma cadeia narrativa. Os sentidos são construídos a partir da experiência sensível, encarnada, a convite das musas e seus cantos (SCHEINER, 2008).

São sentidos construídos por meio das lembranças armazenadas na memória e não de forma mecânica e instrumental nas narrativas canonizadas. Dessa forma há entrelaçamentos entre as lembranças provocadas pela exposição e a narrativa histórica conhecida por professores, estudantes e educadores de museus. Portanto, pode-se supor que no museu tem-se uma narrativa híbrida constituída também por imaginações, ficções, e outros fenômenos próprios da relação do homem com o mundo.

A exposição do museu pode ser espaço para treinamento dos sentidos, tornando possível a liberdade de experiência na tomada da consciência histórica. A professora Cecília relaciona a possibilidade de imaginar e de fruir em um espaço potente como o MAO:

Professora Cecília: Você se lembra de uma **novela**... Eu não vou lembrar o nome, mas tinha uma loja chamada “Luxor sei lá das quantas”... **A menina escreveu no texto dela que isso aqui era “Luxor”...** Então, talvez a sua pergunta seja neste sentido... Como é que o museu, mas não histórias antigas porque eu não fiz esse trabalho, mas eu achei muito **interessante ela vê aqui como aquela loja luxuosa, neste espaço aqui todo... Chamou muito minha atenção, e eu até mandei para o pessoal do educativo... Eu falei... “Nossa, quais os sentimentos que vir aqui desperta nos meninos?”**

Aquilo que vai além eu ainda não trabalhei... Eu sou professora de história, e eu **tenho que trabalhar a imaginação...**

Eu acho que sim, é claro... A gente constrói conhecimento assim.

É claro que como historiadora a gente tem que de vez em quando puxar também. Eu acho que se fizesse um trabalho com professor de literatura ia ficar um negócio muito legal pra fluir dos dois lados. **Então, eu não acho errado fluir a imaginação... Sem dúvida nenhuma um aluno de 6º ano está no tempo da imaginação. Tenho certeza que desperta nos meninos essas coisas. Eu não vou tolhi isso simplesmente não, tanto é que essa menina que escreveu sobre isso não interferia.** Eu acho foi muito interessante a leitura que ela fez.... Você traz um aluno aqui pra conseguir enxergar a fonte histórica, e o aluno traz um espaço imaginativo da televisão pra cá foi é muito rico. Eu não achei ruim...

Quando você tira o aluno e o traz para um espaço temático desses... **Eu acho aqui uma magia de louco. Isso aqui em mim desperta uma série de sentimentos, quem sou eu pra tolhi este sentimentos...**

(Entrevista em HD 1h18', data 20/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A despeito da organização racional da exposição do museu, a professora Cecília entende que muitos sentimentos são despertados em uma situação de visita e que os estudantes têm uma forma própria de fruir que não está presa a lógica de aprendizagem cognitiva. A estudante que acompanhava a professora comparou a arquitetura do MAO a um cenário de novela que estava sendo televisionada na época da visita. Segundo a professora, o conhecimento é construído assim: ainda que o conteúdo curricular seja o foco é preciso abrir espaço para o encantamento, o deslumbramento e para a magia causada pelas exposições museais.

O olhar desperta dimensões invisíveis da experiência que estão além da proposta curatorial. São dimensões relacionadas à história de vida, a experiências adquiridas na família e na sociedade que são acionadas em contato visual com a exposição.

Na concepção filosófica de Merleau-Ponty (2004) é na relação com as coisas que o sujeito reconhece sua existência para, posteriormente, elaborar os pensamentos com base em sua experiência vivida armazenada na memória. Pelo contato visual o sujeito elabora uma percepção do que vê. O movimento perceptivo é intencional na busca de compreensão das coisas no mundo, entretanto, o sujeito constrói sentido intelectual sobre determinado objeto quando o efetiva como experiência vivida. A experiência sensível nos museus acontece quando o sujeito está em contato visual com a exposição, submetido à abertura do mundo que é própria da sua existência.

No uso educativo dos museus, instituições que se justificam por sua materialidade, o contato visual constrói pontes com concepções prévias dos visitantes, estimulando uma percepção criativa, inventiva, que não raro extrapola as intenções iniciais da curadoria, dos educadores de museu e dos professores. A mediação faz parte de uma concepção educativa em museus que considera primordialmente a experiência humana. É momento de elucidação de visões de mundo, emergência de relações, troca de afetos, sensibilidade em um processo de partilha que não dispensa a sistematização, mas que não a tenha como objetivo principal.

4.3 O MAO e os conteúdos curriculares de história

Assim como no projeto da professora Cora, a maior parte dos docentes afirma que orientam a visita ao MAO a partir da seleção curricular. Nesse caso, são os conteúdos desenvolvidos na sala de aula que induzem a visita ao Museu:

Antes da visita: memória dos tempos de vida passada; estudos de trabalhos que seriam visitados nas trilhas do M.A.O; estudos preparatórios sobre o **Século do Ouro** (pois a visita serviu também como preparação para uma viagem. Depois: produção de textos sobre a visitação; trabalho com fotografias. (Professor Bento)

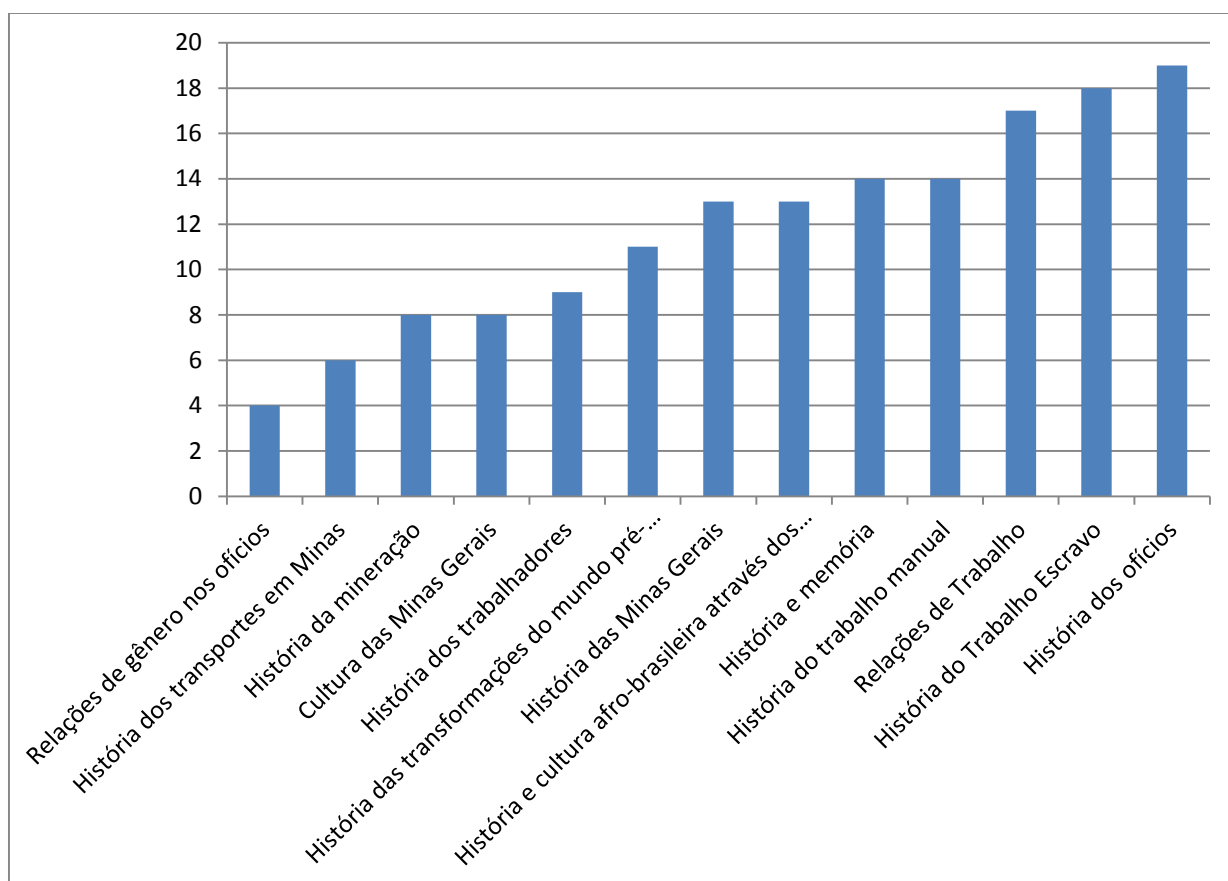
Estudamos o que são ofícios, como são praticados e como eram praticados, quais ofícios foram extintos e substituídos pela industrialização e modernização, qual a importância dos ofícios. Como estou atualmente inserindo a **Colonização Portuguesa no Brasil gostei muito das ferramentas para a mineração, das réplicas de farmácias, pequenas mercearias e observei que foi isso que fascinou muito meus alunos: ver o que estudamos em sala de perto.** (Professora Patrícia)

Acho importante contextualizar com o aluno o tema desenvolvido pelo MAO. Procuo atividades de pesquisa e **análise do período histórico e dos ofícios do período.** (Professora Tarsila)

No gráfico abaixo percebe-se os conteúdos mais citados pelos professores na primeira etapa desta pesquisa. Dos temas que foram sugeridos no questionário aplicado

aos docentes, a história do trabalho escravo foi o mais citado, seguido do tema principal do museu que são as relações de trabalho e trabalho manual.

Gráfico 6 - Temas explorados na visita ao MAO



Fonte: Dados do questionário respondido por 26 professores na primeira etapa da pesquisa.

Como observou Pierre Catel (2005), a história do trabalho escravo se destacou quando o projeto do museu foi discutido com os historiadores:

Quando trabalhamos com historiadores sobre o projeto, no campo das técnicas e do trabalho, fomos sempre confrontados com uma **imagem histórica do Brasil e da história da escravidão**. De modo que nos demos conta também de que, se de fato escolhêssemos essa fase, essa trama histórica do trabalho, faríamos de novo um museu que já existia, que existe hoje ainda, que ainda se fará um dia. Então nós partimos de uma outra idéia. Primeiro, nos dirigimos a um público de brasileiros, que têm cada um suas origens – graves, terríveis: **escravidão, imigração etc.** Esse aporte de origens diferentes e de conhecimentos não apenas culturais, mas que remontam aos indígenas, talvez fizesse o diferencial desse museu. **Essa particularidade**

nos permitiu fazer uma distinção sistemática em relação a essas técnicas, com a condição de demonstrar que, quaisquer que sejam as condições, temos conhecimentos que se trocam. E é isto que faz essa originalidade brasileira – como na Europa houve a influência dos bárbaros, dos hunos, dos visigodos etc. Mas é verdade que quando se produz um utensílio não se vai procurar a origem; tentamos compreendê-lo melhor. (CATEL apud KOPTCKE, 2005, p. 328-329. Grifos nosso).

É necessário lembrar que a escravidão perdurou no Brasil por mais de 300 anos, marcando as relações de trabalho durante os séculos XVII a XIX. Quase toda espécie de trabalho manual era realizado pelos negros e indígenas escravizados no período. Parte da exposição do MAO constrói uma narrativa acerca do trabalho escravo em suas principais variações: o escravo urbano, rural, os instrumentos de tortura, etc. Entretanto, como ressaltou Catel, no projeto de criação do Museu optou-se pelas relações estabelecidas entre os negros escravizados e o mundo do trabalho, dando foco ao tipo de ofício a partir das técnicas utilizadas para realizá-lo, sem mencionar sobre as mãos que manusearam os utensílios que faziam o trabalho acontecer. Apesar de expor imagens de africanos escravizados em situação de trabalho, a exposição não tem esse tema como elemento central. Até mesmo os manequins colocados para compor o cenário são na cor salmão e não negros.

Em diálogo com o que foi proposto pela curadoria, os professores entrevistados consideram que o objeto que mais chama a sua atenção e a dos estudantes é a balança de pesar escravos, ícone do trabalho escravo nas Américas. A professora Adélia optou por iniciar a entrevista ao MAO no ambiente expositivo em que está a balança:

Pesquisador: Vamos começar essa entrevista da sua experiência como docente...

Professora Adélia: Eu acho que a sala com... Que já tem umas telas da escravidão, mas que tem um instrumento de tortura logo aqui... Eu acho que é a primeira sala à esquerda.

Pesquisador: Foi a que mais te chamou a atenção?

Professora Adélia: Foi, mas como experiência docente... Os comentários que são feitos... Porque eu trabalhava na faculdade, então, estas imagens, as reproduções destas imagens... Talvez porque seja no início, mas estas imagens da sala... Não sei se é essa...

Isso é uma balança de pesar escravos...

Pesquisador: Isso, balança de pesar escravos...

Professora Adélia: Isso. Foi aqui...

(...) Em geral, essa visita aqui ou era feita no 1º período na faculdade, um fase quase na introdução, que seria os museus, arquivos, bibliotecas, ou já no final com a discussão de ofícios, também ofícios docentes, a formação docente, **mas também como uma espécie de síntese, onde se via não só uma proposta museológica bem acabada, mas também algumas temáticas que haviam sido trabalhadas, e a escravidão sempre foi uma delas. Desde o 3º, 4º período há discussões historiográficas sobre escravidão, as visões sobre escravidão. Depois, é claro, ensino da História da África, toda essa ideia do Século XIX, da construção da raça. Então, isso tudo sempre permeou a discussão do curso, e colocada pela questão da identidade.**

Então, esse cenário aqui chama a atenção para esta discussão, tanto pra dizer da falta de humanidade dessa instituição, da escravidão, quanto pra dizer... “- Olha, a gente tem preservado aqui um tipo de visão também historiográfica, que é uma escravidão **marcada por essa coisificação**”.

Então, esse objeto aqui dá essa dimensão da escravidão como coisa. Isso era percebido aqui ou em sala de aula depois, e isso era retomado. Então, era difícil de não se passar aqui sem dar uma paradinha, ou pelo menos das duas, três vezes que eu entro aqui... Não sei se essa era a ideia...

(Entrevista gravada em HD, 2h18', data 03/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

Com um grupo de graduandos em história, a professora Adélia problematizou a narrativa construída a partir dos objetos disponíveis no nicho expositivo. A balança de pesar escravos foi o mote para discutir a visão do escravo como coisa, muito presente na historiografia até a década de 80. A professora pôde, então, produzir saber crítico a partir de uma problemática historicamente fundamentada levada à exposição do museu. Rompe-se, assim, com a prática transmissiva, incentivando atitude dialógica com a exposição por meio de um objeto potente, provocador, que incita a imaginação. Este objeto evidencia o lado desumano do sistema escravista ao rememorar a coisificação do africano trazido para o Brasil para ser escravizado.

A balança de pesar escravos rememora o horror rompendo com uma visão adocicada da escravidão, demonstrando que, apesar da resistência, o africano traficado para as Américas era uma mercadoria. O objeto é tocante, revelador do lado desumano de um sistema que perdurou por mais de três séculos.

Neste caso específico, a balança é um ícone de violências diante do qual a professora exerceu imaginações e recuperou temáticas discutidas na formação docente com os estudantes do curso de história. A professora Adélia trabalhava na época da visita em um curso de licenciatura em história e a usava como momento formativo para

os graduandos ao mesmo tempo em que se formava em serviço, refletindo sobre os direitos humanos, sofrimento e barbárie.

Figura 12- Nicho expositivo Balança de Pesar Escravos



Fonte: CORRÊA, 2010

A balança de pesar escravos está isolada do público e dos outros objetos em exposição no MAO por um portão de ferro com símbolos dourados da antiga Estação Central do Brasil. Não existe a possibilidade de se aproximar e caminhar ao seu redor. A *gestalt* é feita à distância, controlada pelo jogo de luz e sombra que ressalta sua forma. O nicho está localizado no prédio A, *Ofício do Comércio*, uma vez que o objeto relaciona-se justamente à compra de seres humanos que foram escravizados no século XVIII.

Assim que passou pelos tropeiros a professora Clarice lembrou-se também da balança como um dos objetos mais significativos nas visitas que realizou com os estudantes:

Pesquisador: Que objeto você destacaria no MAO que é significativo para o ensino de história?

Professora Clarice: Em todo o Museu? O que mais me chamou a atenção, pra falar a verdade e pela curiosidade, foi aquela balança que tem lá. Não tem uma balança ali, não tem?

Pesquisador: Tem. Balança de pesar escravos. Vamos até lá!

Professora Clarice: Balança de pesar escravos... Chamou minha atenção por causa dos meninos... “_ Como assim pesar escravos?”, e realmente, você para e pensa... “Como assim pesar escravos?”. Apesar de eu gostar mais daquela parte de lá, **em relação ao objeto, a balança chamou mais a minha atenção. Por causa disso, de pensar que um tempo atrás, em outros tempos, essa balança foi usada pra outras coisas, que não só o que a gente tem hoje, a digital, mas essa balança já foi usada pra pesar pessoas.**

Pesquisador: Por estar relacionando ao sofrimento?

Professora Clarice: Da falta de humanidade. A gente pesa é bicho, é boi, é gado. Você vai ao açougue e pesa carne. Eu fiquei pensando na questão da desumanização, em como ela se reflete através de um objeto, **e eu não tinha parado pra pensar. Foi quando falei com os meninos... “Pesava escravos”, e os meninos... “_ Como assim, pesava escravos?”. Aí você começa a pensar... “Gente é mesmo! Como assim pesava escravos?”.** Eu já fui naquele Museu de tortura em Belo Vale, aí eu fico pensando... Claro que o objeto de tortura lá, **o chicote remete à questão da desumanização, mas isso também é tão grave quanto.** Um chicote, um objeto de tortura a gente não trabalha muito com isso. Igual aos livros didáticos, ainda traz muito... Claro que teve muita mudança, mas ainda traz muito a ideia do castigo. Aí vira limite pra curiosidade, e eu acho que esvazia um pouco. Eu sei que tem a questão do sofrimento, mas esvazia um pouco o castigo ligado ao escravo.

(Entrevista em HD 1h48', data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

O objeto museal exposto gera novas perguntas, inquietações as quais a professora Clarice ainda não tinha refletido. Quando visita o MAO com o objetivo de ensinar história e os estudantes se deparam com a balança de pesar escravos com tamanho impacto, a docente reflete sobre a potência do objeto para o debate sobre a desumanização dos africanos escravizados.

Ela sinaliza que os livros didáticos trazem a questão do castigo físico como uma das principais violações contra o africano no período escravista, mas acredita que existiam outras violências ainda piores como a redução de um ser humano à condição de mercadoria. A docente considera o objeto impactante para sua experiência, uma vez que ele é ícone da falta de humanidade do regime escravista. Ela se lembra que a balança é usada cotidianamente para pesar carne e outros alimentos e que, no passado, uma balança era usada para pesar seres humanos.

Para Merleau-Ponty “nossa percepção chega a objetos, e o objeto, uma vez constituído, aparece como a razão de todas as experiências que dele tivemos ou que dele poderíamos ter” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 103). Pela *gestalt* visualiza-se o objeto e se estabelecem relações com concepções prévias, reafirmando ou ressignificando posições intelectuais construídas.

O tema da escravidão faz parte do currículo escolar e é debatido desde as séries iniciais da educação básica, o que contribui para a formação de uma memória comum sobre a vida dos escravos nas Américas. A revisão historiográfica da década de 80 ampliou as fontes de estudo sobre o tema, revelando nuances ausentes nos estudos anteriores como a vida em família, os quilombos, os sistemas de alforria, religiosidade, entre outros. Para a professora Clarice, os livros didáticos ainda trazem a visão da escravidão muito ligada ao castigo físico (ainda que ressalve as mudanças), com pouco espaço para estes outros traços alinhavados pela historiografia.

O objeto exposto no MAO, somado ao diálogo com os estudantes e às concepções que já tinha sobre a escravidão, induziram a docente a refletir sobre a desumanização que acompanhava a redução de homens a condição de escravos.

A curadoria optou por um museu do trabalho em que a escravidão não é o foco principal, mas apenas uma entre as várias relações de trabalho estabelecidas na fase manufatureira da indústria no Brasil. Entretanto, como visto nos casos narrados pelas professoras, a memória “elaborada” sobre o trabalho escravo por meio da historiografia e da história ensinada dialogou com a narrativa museal.

Já caminhava para saída do MAO quando a professora Cecília também parou diante da balança destacando como um objeto que chama muito atenção dos estudantes:

Professora Cecília: O contexto histórico...
 Isto aqui chama demais a atenção deles... A balança de pesar escravos...

Pesquisador: Por que a balança de pesar escravos? Todos professores falam desse objeto....

Professora Cecília: Porque pesar escravo é uma coisa que chama muito a atenção da gente... Pesar um ser humano?
 Eu acho que é isso... A escravidão é uma coisa que, é um sentimento de...
 Mas eu acho que no Brasil, não sei, mas no Brasil não se usava isso...
 Na última vez que eu estive aqui a moça aqui do museu falou exatamente isso... Está era usada nos Estados Unidos, mas é uma balança de pesar gente.

Pesquisador: No Brasil era mais pelo dente, pela força...Aí sempre quando explica isto chama a atenção pelo sofrimento, né?

Professora Cecília: Acho que falar que isto aqui é uma balança de pesar pessoas como objeto já chama atenção... Eles gostam muito também da parte dos barbeiros, das doenças...

(Entrevista em HD 1h18', data 20/04/2012, local: MAO)

A balança foi usada nos Estados Unidos onde homens, crianças e mulheres eram comercializados no peso. Segundo Ângela Gutierrez, a peça foi adquirida em um ferro velho em Salvador, mas não se sabe quais foram os caminhos percorridos pelo objeto anteriormente. Existe um texto feito pelo sociólogo Antonio Tomasi e outro texto encontrado em um livro sobre a escravidão que acompanha o objeto:

**QUANTO PESA O CORPO ESCRAVO?
 MULHERES, HOMENS, CRIANÇAS, TRABALHO FEITO
 MERCADORIA.
 E AO TRABALHADOR, QUANTO PESA O SONHO DA LIBERDADE?
 O PESO DO MERCADO, A TIRANIA DA EXPLORAÇÃO.**

Balança adquirida em Salvador, Bahia, na década de 80, atribuída a uma fazenda real, utilizada para pesagem de escravos.

Século XVIII

Datada de 1767

Ferro e bronze / Fundição

No Brasil, a compra de escravos por peso não era prática comum. As referências históricas encontradas são provenientes da América do Norte. Segundo documentos encontrados na Biblioteca Pública de Nova York, crianças e mulheres eram comercializadas pelo peso.

“Finney concordou em me comprar por peso... Trouxeram uma corda, com as duas extremidades amarradas, formando um grande laço. Fui colocado em um gancho que estava preso na balança e me mandaram assentar no laço. Depois que eu fui pesado eles descontaram o peso da corda, não me recordo quanto eu pesei, mas o preço pelo qual eu fui vendido foi US 310. Menos de cinco minutos depois, Finney pagou o dinheiro e eu fui escoltado para fora”. (Museu de Artes e Ofícios online)

De acordo com Régis Ramos “(...) é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história na materialidade das coisas” (RAMOS, 2004, p. 21), mas é também necessário exercitar uma leitura ampla, a partir de concepções previamente adquiridas e em confronto com possibilidades de leitura que a exposição oferece. O MAO, além dos totens, vídeos, legendas e placas, dispõe fichas com textos indicando a origem e propondo reflexões sobre os objetos. O texto do sociólogo Antonio Tomasi, um dos consultores responsáveis pela exposição, reflete sobre o peso do corpo escravo e o peso do sonho do trabalhador inserido em relações de exploração capitalistas na contemporaneidade.

O documento apresentado é o relato de um escravo que foi vendido no peso. Trata-se de documento histórico depositado na biblioteca pública de Nova York que dialoga com as características do objeto exposto, no qual podemos visualizar uma alça em que era colocada uma corda para o sujeito escravizado se sentar e na outra extremidade depositados contrapesos que variavam de 5 a 10 kg.

Figura 13 – Balança de pesar escravos



Fonte: CORRÊA, 2010

A balança angustia ao remeter à coisificação do escravo; expõe a desumanização e a relação dominante imposta aos africanos traficados para as Américas; aliada aos textos, pode ser elemento significativo para debater os direitos humanos na sociedade atual. Assim, a balança deixa de estar no passado para “emergir como pretérito eivado de presente, pois a questão dos poderes em conflito também diz respeito ao mundo no qual vivemos” (RAMOS, 2004, p. 23).

4.4 Os professores e os usos pedagógicos que fazem do MAO

A história ensinada é fruto das escolhas curriculares feitas pelos docentes, somadas aos saberes que mobilizam para ensinar e às suas estratégias de ensino. É necessário também considerar o diálogo estabelecido com a experiência dos estudantes, que negociam com os professores em sala de aula na produção de um conhecimento original ancorado no saber referente e em outras narrativas da história publicizadas na sociedade.

O uso pedagógico dos museus é uma estratégia de ensino cada vez mais recorrente entre os professores. Os museus podem se constituir como ambientes formativos para uma educação sensível, uma vez que estas instituições são espaços privilegiados para ver, ouvir, sentir e partilhar. São também ambientes de pertencimento, nos quais forjamos nossa identidade e nos abrimos a novas experiências.

As visitas de estudantes às exposições dos museus podem proporcionar um aprendizado que torne possível a experiência sensível e que os levem a atos reflexivos em detrimento de atitudes contemplativas. Em uma experiência sensível, os estudantes acionam a visão, audição, tato, olfato e degustação e, como vadios, adentram nos museus e sentem horror, medo, espanto, indignação, encantamento, angústia ou até mesmo se aborrecem com a visita.

Para proporcionar essa experiência sensível não é necessário dotar as exposições de aparatos interativos que muitas vezes anestesiaram os sentidos, mas sim entender as vadiagens que ocorrem nos museus, uma vez que é no plano afetivo que a mente e o

corpo se mobilizam em conjunto, “abrindo os espaços do mental para novos saberes, novas visões de mundo, novas experiências, novas possibilidades de percepção. (SCHEINER, 2003, p. 2)

Nesse sentido, as visitas com intenções pedagógicas aos museus não podem prescindir de um momento livre, no qual os estudantes poderão se relacionar com os objetos e perceberem as dimensões invisíveis da experiência para além do domínio da matéria. Essa atitude rompe com uma lógica transmissiva e propõe atos mais reflexivos aos estudantes nos museus. Se ficarem muito preso à lógica racional da escola, educadores de museu e professores acabam tolhendo aquilo que pode ser mais significativo na visita: o conhecimento que parte da informação e é elaborado pela emoção transformando-se em vivência (SCHEINER, 2003).

Foi partindo da ideia de que para uma aprendizagem significativa nos museus seria necessário dialogar com as informações e com as emoções que a professora Clarice convidou Maria Vieira, uma colega da escola, para acompanhar uma visita com estudantes da educação básica. Tratava-se de uma professora mais velha que conhecia alguns objetos expostos no MAO e conseguiria narrar de forma empática, relacionando suas experiências à narrativa museal:

Pesquisador: Uma última pergunta: é possível ensinar História no Artes e Ofícios?

Professora Clarice: É

Pesquisador: Por meio dos objetos, por meio das palavras?

Professora Clarice: Eu estive aqui uma vez, eu me esqueci de te falar isso. Estive aqui com Maria Vieira. Eu sou apaixonada com ela. **Ela tem 69 anos, e ela veio comigo aqui uma vez, e aí ela era mediadora. Ela começou a falar... “_ Eu conheci isso, eu cuidei disso, eu fazia isso...”. Os meninos ficaram atrás dela porque ela conhecia muitos objetos. Foi criada no interior e depois veio pra cá. Aí eu fiquei pensando como é importante, foi encantador!**

Os meninos perguntavam... “_ Como é que usava? Como é que fazia? Pra que servia?”. Por isto eu acho que os vídeos são importantes.

.....

Então, essa experiência com a Maria Vieira, dela vir e ter na memória o uso, o falar com os meninos, eles ficaram com um olho “desse tamanho”. Eles perguntaram e tal...

Em outra visita eu tive a ideia de trazer os avós. Chegaram a vir conosco duas avós, só que olha o que aconteceu? As avós eram nascidas em Belo Horizonte, e elas não conheciam nada, e elas também... “_ Olha, pra que serve isso, como é que era?”. Então, não houve essa troca como foi da

primeira vez com a Maria Vieira.

Depois dessa experiência com a Vieira, dessa troca enriquecedora, a gente foi para outros espaços, mas não conseguimos voltar aqui. A minha ideia é... Da próxima vez que eu voltar aqui vou sempre convidar os avós, os pais, tendo sempre este cuidado... “Seu pai nasceu aonde?”, quer dizer, fazer um trabalho primeiro pra saber a origem, pra ver se a gente consegue repetir essa dose, mas está difícil. **Ou então, fica a dica para o Museu, de eles fazerem esse percurso. Ao invés de colocar só estudante, ir atrás destas pessoas, como avós, avós que já viveram e que gostem de falar pra que sirvam tais instrumentos.** Eu acho que assim será enriquecedor demais. Quando eu fui com a Maria Vieira foi muito bom... Ela falando com os meninos pra que servia, que já tinha usado. Aí tem uns que falam... “_ Nossa, mas você é velha mesmo!”.

Foi uma experiência muito legal, uma das melhores que já tive!

(Entrevista em HD 1h48’, data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

Como narrou na entrevista caminhante a professora Clarice sempre escutou histórias dos mais velhos e, quando iniciou a docência, passou a usar, como estratégia, narrativas subjetivas relacionadas ao conteúdo escolar, construindo sentidos mais próximos da experiência dos estudantes em sala de aula.

Para Bosi (2003), ao narrar, o sujeito revive suas experiências dando ao ausente uma nova presença. O sujeito mnêmico lembra-se com espontaneidade, pois sente-se bem ao se identificar com os objetos expostos e construir uma narrativa que lhe é própria, trazendo lembranças de infância, ou mesmo rejeitando objetos que são impactantes de forma negativa em sua vida.

A docente considera essa visita ao MAO como uma de suas melhores experiências, definindo-a como a mais encantadora. Tentou repetir a experiência com avós de alunos, mas foi frustrante por que a narrativa não foi experiencial, uma vez que as mesmas tinham nascido em Belo Horizonte e não se identificavam com objetos da fase manufatureira da indústria mineira. Maria Vieira conhecia os usos do objeto e se apropriou da narrativa museal criando novos sentidos para a exposição, o que fez com que os estudantes se interessassem mais pela visita ao MAO.

O fato de a maioria de seus alunos não terem o hábito de escutar histórias devido à forma como as famílias são estruturadas na contemporaneidade faz com que a docente acredite que é preciso recuperar as narrativas experienciais:

Pesquisador: Você acha que os estudantes ficaram impactados com a narrativa da professora Maria Vieira?

Professora Clarice: Porque não tiveram experiência também...Eles tem pouco contato com a família. A maioria dos alunos que a gente tem são criados por avós, ou se criam sozinhos. Eu fico vendo... “E sua mãe?” “_ Fica o dia inteiro fora...”.

É assim... É criado pela mãe, pelo pai, por madrasta ou por avós. Difícil você encontrar uma família ideologia classe média, pai, mãe e filhos. Ou é criado pelo pai sozinho e a irmã, ou pela mãe e não tem o pai, ou pela avó, quer dizer, são estruturas diferentes que a gente conhece. Inclusive já tive um aluno, ele era muito novinho e carregava a chave no pescoço pra não perder a chave. A casa ficava nem ninguém o dia inteiro. Então, falta muito essa coisa da conversa, de passar experiência, do contar, desse contato de... “_ Há muito tempo era assim...”.

Eu percebo também que tem muitas pessoas que não tem esse dom de contar, não querem saber, não querem contar. A gente está vivendo num mundo assim, e a maioria dos meninos que hoje a gente tem lá na Escola Integrada tem uns pais que estão dando Graças a Deus porque tem onde ficar.

Perto da Escola onde trabalho já é o bairro Lagoa, então, está na divisa. Um dia desse eu fiquei lá e fui conhecer um lugar que eles chamam de *casinhas*, que é um conjunto habitacional. Essas pessoas quando são realocados de área de risco, então, eles fizeram um conjunto habitacional e esse conjunto já tem quase 10 anos.

Então, um metro quadrado é muito pequeno, porque mora pai, mãe, não sei quantos filhos, enteado, ou é madrasta, e as pessoas não tem tempo pra conversar... “_ Eu trabalho muito, eu não quero...”, ou até mesmo não sabem conversar.

Às vezes, quando essa criança fica na Escola integral o dia inteiro, é bom pra ela ficar porque pelo menos não está na rua, porque ela não tem espaço pra ficar dentro da casa dela, é muito pequeno. **Então, eu acho que está faltando essa questão, o Museu pode fazer esse papel importante de contar, e através das narrativas, pode se criada através do objeto em como era antes, as mudanças, as permanências pode ser um caminho**

(Entrevista em HD 1h48', data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A professora Clarice trabalha em uma escola periférica de Belo Horizonte, localizada na bacia do Córrego Capão, e a maioria dos seus alunos viviam em áreas de risco antes de suas famílias serem realocadas para um condomínio do programa federal *Minha Casa, Minha Vida*. A escola faz parte do programa municipal *Escola Integrada* e os estudantes ficam grande parte do tempo em atividades que são oferecidas contra turno, uma vez que a maioria dos pais trabalha fora cuidando da sobrevivência.²³ Os

²³ Em realização desde 2007 e em constante crescimento, o Escola Integrada é programa de ampliação da jornada escolar de estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação que prevê série de atividades no contra turno escolar, quando agentes culturais e universitários oferecem oficinas sob a supervisão de Professores Coordenadores. Uma das proposições do Programa é a ampliação das

arranjos familiares não seguem, segundo a docente, o modelo corriqueiro na sociedade. Segundo ela, os pais não têm o hábito de narrar e passar experiências aos filhos, pois muitas vezes convivem uma pequena parte do dia.

A docente atua com história local participando de um projeto de pesquisa ligado à bacia do Córrego Capão nos bairros Céu Azul, Venda Nova e Piratininga e, recentemente iniciou pesquisas junto a um acampamento cigano na região norte de Belo Horizonte.²⁴ Essas práticas fora do ambiente escolar influenciam em sua forma de ensinar história:

Pesquisador: As suas experiências nesses espaços como acampamento cigano e Capão influenciam na sua prática docente?

Professora Clarice: A ideia é tentar sempre estar alinhavando, por exemplo, a história local do Córrego do Capão... Daí a problemática era... **“Como eu posso tentar pensar em memória, em patrimônio imaterial, ou pensar na questão da musicalização dessa experiência com os meninos”**, trabalhando o Córrego do Capão, a questão da água, o meio ambiente, e a que a gente tinha que vir ao museu e produzir um produto final. Eles falaram... “_ Vocês vão visitar um museu, tais museus, vocês terão ônibus, terão tudo agendado, o que vocês têm que fazer é só confirmar”. É isto que o Circuito de Museus proporciona. Nas categorias das Temáticas você inscreve seu Projeto lá e depois eles te dão um retorno... “_ Olha, o seu Projeto foi aprovado, você vai desenvolver, você já terá a marcação do museu, o ônibus... Você só confirma”.

Daí eu fiquei pensando que produto poderia fazer, fiquei pensando no museu, mas eu tinha feito inscrição numa época que eu ainda não estava desenvolvendo o Projeto por completo sobre meio ambiente com os meninos. Aí eu pensei... **“É a água!”**. Daí comecei a trabalhar com eles a água, o uso da água ontem e hoje. Fui pegando algumas músicas como **“Lata D’água na Cabeça”**, e trabalhei com umas cinco músicas diferentes relacionadas à água, sempre mostrando o ontem e o hoje.

(Entrevista em HD 1h48’, data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A professora inscreveu seu projeto no programa municipal Circuito de Museus, que oferece transporte gratuito para as escolas realizarem visitas à espaços culturais da cidade.²⁵ O tema da água veio da pesquisa no Projeto Capão e a docente pensou na

experiências e dos territórios educativos através da criação de redes de parceiros na cidade: instituições públicas e privadas, organizações da Sociedade Civil, pessoas físicas (BERNARDI, 2011, p 15 e 16).

²⁴ Projeto em parceria com o LABEPEH/FAE-UFMG.

²⁵ Para participar do *Circuito de Museus* do programa *BH para as Crianças*, os professores interessados escrevem projetos de Ação Cultural que envolvam os espaços culturais participantes do Circuito e os enviam para a Secretaria de Educação que seleciona e concede o transporte às escolas responsáveis pelos

possibilidade de musealização dessa experiência. Planejou e executou uma visita ao MAO, propondo reflexões a partir dos objetos expostos no Jardim das Energias e outros nichos expositivos. A docente refletiu sobre o movimento das águas gerando energia e os atuais usos que são feitos deste recurso natural relacionando passado e presente, enfatizando as permanências e mudanças. Usou também de músicas como recurso para aprendizagem.

As experiências de uso pedagógico do MAO da professora Cecília também são com alunos da rede pública, que não têm acesso a muitos espaços culturais da cidade. Frequentar museus não faz parte da realidade desses estudantes que, inicialmente, não têm uma relação empática com o ambiente:

Pesquisador: Os estudantes que você trouxe se reconheceram nesse museu?

Professora Cecília: Não, eles não reconhecem. Infelizmente eles não reconhecem. O que eu percebo que são crianças, igual disse a você, são crianças que vivem em situação de pobreza. Tem uns que vivem até melhores do que um tempo atrás, mas eles não têm muito acesso a viagens para o interior. O mundo deles é aquele espaço. Nós fomos ao Museu dos Brinquedos, quando a gente entra no centro de Belo Horizonte, eles ficam totalmente deslumbrados com os prédios, ficam completamente loucos com a Avenida Afonso Pena, então, são espaços que estamos tão acostumados e que nem prestamos atenção. Foram eles que me chamou a atenção para curiosidade daqui. Quando a gente volta eles fazem um paralelo... “-Olha minha casa ali...”. Você percebe, então, falta esse conhecimento prévio dos meninos se identificarem aqui.

Uma coisa que de vez em quando eu consigo é que eles identifiquem em casa algum objeto que tem aqui e achem jogado em casa.

Já aconteceu de menino trazer pra mim uma vasilha... “-Oh professora, eu vi isso...”, mas depois que vieram aqui e identificaram em casa o material, esse objeto.

Eles ainda têm. Às vezes são objetos de decoração nas suas casas, e a verdade é... Esses alunos são de famílias carentes que vieram do interior e que aqui em BH ou em Contagem trabalham ainda, então, os seus pais, seus avós que eu gostaria de trazer, mas aí já é demais... É um Projeto que daí eu estou querendo mais do que posso conseguir fazer... Eles se identificam com isto.

Pesquisador: A experiência dos estudantes não está ancorada nesse mundo rural, né.

Professora Clarice: Não. Eles não têm essa afetividade. Quando a gente ouve os relatos dos professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, é diferente. **Agora, isso não é menos válido, porque eu acho que um aluno, uma pessoa que não tenha essa vivência vem aqui e vive essa experiência também.**

(Entrevista em HD 1h18', data 20/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

projetos aprovados. O *Circuito de Museus* e o *BH para Crianças* não atendem exclusivamente o programa *Escola Integrada*, mas todas as escolas municipais (BERNARDI, 2011, p. 44).

Os estudantes da professora Cecília também trazem poucas experiências sobre a vida manufatureira da indústria em Minas Gerais. Como estratégia, a docente opta pela memória dos objetos que potencialmente carregam histórias que podem ser exploradas para o processo de ensino e aprendizagem:

Professora Cecília: Eu sempre estou com um grupo e não estou com outro, mas eu peço aos monitores pra levá-los em alguns temas, como a questão das energias, eu acho fantástica a produção têxtil que a gente tem lá em cima... **Dá pra fazer um paralelo muito grande de como o homem fazia a sua roupa no passado, e como se faz hoje...** Então, como eu conheço o Museu, eu antes de vir aqui eu já conto uma história, eu já destaco alguns espaços pra eles...

Este espaço aqui é interessante porque da outra vez eu me esqueci de destacar. Eu cheguei aqui e pedir pra trazê-los aqui, e os meninos ficaram maravilhados com esse espaço.

Pesquisador: Com a disposição das vendas antigas...

Professora Cecília: É... Com os objetos. Eles ficam... “- Nossa, eram assim?”, e depois a gente discute em sala que antigamente o comércio era assim... Eles ainda estão construindo essa ideia do passado, do presente... 20,30 anos pra eles é muito tempo!

Eu trabalho vários textos de memória em sala de aula sobre pessoas que viviam no início do século XX... **Tem um trabalho legal que fizeram e isso está em alguns materiais didáticos, de pessoas que vão contando suas memórias...**

“- Ah, eu vivi...”;

“- Quando eu tinha 10 anos a vida era assim, eu pegava ônibus assim...”

Então, eu gosto de selecionar estes textos pra gente trabalhar em sala, e vindo aqui a gente vê isto, a gente enxerga neste espaço como era a vida das pessoas há cem anos, e que relataram aquilo em biografias, em autobiografias e eu acho que aqui a gente consegue fechar...

Pesquisador: Esses textos estão disponíveis nos livros didáticos?

Professora Cecília: São alguns textos disponíveis nos livros didáticos, por exemplo, de pessoas que fizeram... História Temática tem um muito interessante... Eu tinha uma apostila que chegou em minhas mãos e que tem uns dois também... **Aí tem uma história de uma menina que na época se alfabetizou com 60 anos... Ela trabalhava em casa de família e tinha que subir num caixote pra cozinhar no fogão a lenha... Este texto eu tenho e trabalho com eles.**

Depois, se você quiser, eu te empresto...

(Entrevista em HD 1h18', data 20/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

Como os grupos são separados em virtude do espaço físico do MAO, a docente consegue acompanhar apenas uma parte dos estudantes no momento da visita. Entretanto, na sala de aula, debate textos disponíveis em materiais didáticos sobre

memória e história. Quando estava no nicho expositivo onde há um mercado de secos e molhados, a docente destacou a possibilidade de estabelecer paralelos, ou seja, de dialogar com os tempos construindo a ideia de passado e presente, identificando permanências e mudanças.

As estratégias de ensino suprem a ausência de experiência vivida dos estudantes em relação aos objetos expostos no MAO. Nesse caso, são textos impressos usados no pré visita que abrem o diálogo com o museu. No texto didático também aparece a figura de uma senhora com 60 anos que narra suas histórias a partir da experiência vivida. A atividade proposta pela docente ainda em sala de aula exercita a percepção dos estudantes que, por meio do contato visual com a exposição, elaboram novos sentidos para a experiência que estão vivendo no momento da visita. A docente amplia a possibilidade de os estudantes se perceberem enquanto sujeitos da história, dialogando com o pretérito e estabelecendo análises de permanências e mudanças no tempo, ao mesmo tempo em que refletem sobre suas experiências.

A sua ação de leitura de textos e debate em sala no pré e nos pós-visita, potencializa o trabalho com a visualização dos objetos do MAO. Ao apresentar outras possibilidades de leitura da história, a docente investe em um processo de ensino aprendizagem no qual os estudantes podem construir conhecimento e relaciona memória e história. Esse trabalho origina uma história híbrida, que dialoga com o saber referente ao mesmo tempo em que dialoga com a experiência dos sujeitos. Esta é a história ensinada pela professora.

Figura 14 – Ofício do Comércio

Fonte: Museu de Artes e Ofícios, 2010

As professoras Clarice e Cecília criam estratégias para ampliar o diálogo com a exposição do MAO. A professora Clarice propõe um trabalho de narrativa empática com sua colega de profissão que vivenciou os usos dos objetos em exposição no MAO. Já a professora Cecília utiliza-se de textos didáticos para debater história e memória.

A estratégia das docentes permite uma pedagogia da pergunta, propondo reflexões, revelando a historicidade dos objetos expostos no MAO. Para Ramos (2004) as perguntas a partir de objetos não têm a resposta como solução, mas como abertura de visibilidade em uma educação que nos encarna, ao mesmo tempo em que encarna os objetos. Esta educação se estabelece em uma relação sensível em que o contato visual possibilita a percepção visual na relação dos sujeitos com os objetos garantindo a sua presença no mundo. Para Ramos (2004):

Compreendemo-nos, também, através dos objetos, do caleidoscópio de sentidos encarnados na própria materialidade dos objetos que fazemos, refazemos ou destruímos, que usamos ou deixamos de usar. A percepção desse caráter de mundanidade que há em nós abre novas relações ecológicas: já não cultivaremos a arrogância antropocêntrica-o objeto emerge em sua trama irreduzível ao pensamento cartesiano (RAMOS, 2004, p 2004).

Nesse processo relacional, atos sensíveis convertem-se, não sem tensão, em atos cognitivos. Nossos corpos são chamados a enfrentar uma situação que nos é estranha, em uma proposta de educação sensível que passa pela conscientização estética e política realizada por meio das exposições dos museus.

CAPÍTULO V

5. EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS NO MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS

Nesta pesquisa, a metodologia qualitativa tomou como base teórica a fenomenologia, que tem como objeto de estudo o próprio fenômeno, isto é, as coisas em si mesmas e não o que é dito sobre elas. Assim, a investigação fenomenológica busca a consciência do sujeito através da expressão das suas experiências internas; busca a interpretação do mundo através da consciência do sujeito, formulada com base em suas experiências, e pode ser um método adequado para pesquisas qualitativas.

Para Merleau-Ponty “a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua "facticidade" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1). Parte da presença das coisas e do homem lançado ao mundo, estudando a relação que dá-se entre os dois. Na condição de ser lançado ao mundo o que vem ao encontro do homem é a própria coisa e não a sua definição. A coisa começa a fazer parte do mundo quando é percebida pelo homem. De acordo com o autor, a abertura inicial aos fenômenos é marcada por uma revisão pré-objetiva do mundo que se refere a condição existencial do homem, revelada até mesmo pelo movimentos do corpo, das relações e das percepções e pelas concepções que possui.

A experiência sensível é mediada por ações fenomênicas como a lembrança, a imaginação, o encantamento, o sofrimento, a reafirmação identitária, o reposicionamento de concepções prévias, entre tantas outras reações provocadas pelos sentidos colocados em ação no espaço museal. Nos museus, o contato visual com a exposição provoca estes fenômenos, induzindo a outros sentidos próprios da relação que se mantém com as coisas do mundo. A visão é indutora de uma interpretação que os sujeitos fazem a partir de suas experiências.

Para este trabalho propusemos a alguns professores que participaram na primeira etapa da pesquisa uma entrevista caminhante pela exposição do Museu de Artes e Ofícios. Baseando-se na fenomenologia de Merleau-Ponty, imergiu-se o docente em

uma situação de experiência na qual se pôde perceber suas concepções sobre a história ensinada e os usos pedagógicos do museu. Tal estratégia consistiu, também, em uma oportunidade de posicionar o professor na relação com a exposição, abrindo possibilidade de presentificar suas memórias por meio das quais deram sentido às suas experiências na ressignificação de sua prática.

Que histórias foram narradas pelos professores em contato visual com a exposição do MAO? Que relações mantiveram com a exposição em situação de visita? Que narrativas construíram a partir de sua experiência? Que outras narrativas foram possíveis em contato visual com a exposição nesta situação de visita? São estas questões que buscamos compreender nesse capítulo, explorando as entrevistas caminhantes feitas na exposição do MAO.

5.1 Do corpo à experiência sensível

Como metodologia de pesquisa, optamos por entrevistas narrativas caminhando pela exposição do MAO. Esse método possibilitou aos docentes o contato visual com a exposição e a rememoração de experiências de uso pedagógico da exposição do Museu de Arte e Ofícios. A entrevista caminhante foi também uma experiência sensível, permitindo que os docentes se reconhecessem como sujeitos que vivem experiências no tempo e que usam dessas experiências em suas ações nas escolas.

A professora Adélia, que atua como formadora de professores, passou, nesta entrevista caminhante, por uma situação que considerou inusitada. Um estudante que estava visitando o museu no momento da entrevista parou a seu lado e lhe acenou. Segundo a professora, é como se ela fosse uma celebridade, pois estava sendo entrevistada por dois pesquisadores que usavam instrumentos conhecidos do universo da televisão:

Pesquisador: Há possibilidades de deixar fluir a imaginação nos museus?

Professora Adélia: Eu acho que todas essas... Eu acho que mesmo essas nossas visitas com objetivos muito definidos... “Vamos lá discutir a historiografia sobre a escravidão...”, apesar de isso não ser exatamente meu objetivo, mas eu acho que isso acontece o tempo todo... **As coisas estão dispostas a dialogar...**

Pesquisador: Então, nesse caso a visita foge ao planejamento do professor?

Professora Adélia: Eu acho que mesmo que o professor queira... Aqueles que são capazes de passar pela gente... **O menino não me conhece, mas se você estava com gravador me entrevistando, eu devia ser alguma celebridade, então, ele fez sinal pra mim. Quando me falaram de você, eu me concentrei pra pensar sobre isto, então, minha visita aqui hoje já valeu.**

Pesquisador: Já foi uma experiência?

Professora Adélia: Sim... De ser tratada como uma celebridade... (risos)

(Entrevista gravada em HD, 2h18', data 03/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

O fato de estar no museu sendo entrevistada por duas pessoas com gravador e câmera fez com que o menino imaginasse que a professora Adélia pudesse ser uma celebridade. Segundo a docente isso acontece porque no museu existem coisas dispostas a dialogar e constitui-se um ambiente em que fenômenos de lembranças e imaginações ocorrem a todo momento, fugindo a uma perspectiva de uso pedagógico racional com objetivos muito definidos. O estudante que passou pela professora e a viu como uma celebridade realizava uma visita com a escola em um espaço formativo que possibilita fruições que vão além do conteúdo disciplinar.

O percurso com professores pelo museu possibilitou também que eles inscrevessem seu corpo, pois como aponta a fenomenologia é pelo corpo que se dá as relações com as coisas do mundo, incluindo as relações intersubjetivas. São vários seres humanos postados verticalmente na terra e nesta postura corpórea vertical aprende-se o conceito de individualidades e singularidades. Mas também é por esta postura vertical que se estabelecem relações com outros sujeitos, instituindo diálogos e inscrevendo a presença do homem no mundo.

A dinâmica corporal permite uma relação com as coisas que extrapolam as características físicas, e ao nos mover-se no museu forma-se uma figura dos objetos expostos (*gestalt*). Para Merleau-Ponty (1999), o corpo é o *tertius* que permite a relação figura-fundo indispensável para a percepção e distinção das coisas no mundo. Ainda segundo o autor, o corpo não é um objeto no mundo, mas o meio de comunicação.

O contato visual com a exposição provocam outros sentidos que, somados, formam nossa percepção transformada na consciência e expressa em ações corpóreas como a pausa, o riso, o choro, os gestos, entre outras situações durante a entrevista caminhança.

Para Merleau-Ponty (1999) ao considerar o corpo em movimento vê-se melhor como ele habita o espaço e o tempo “porque o movimento não se contenta em submeter-se ao espaço e ao tempo, ele os assume ativamente, retoma-os em sua significação original, que se esvai na banalidade das situações adquiridas” (MERLEAU-PONTY: 1999, p. 149).

Perguntamos no início da entrevista caminhança o nicho que mais chamava a atenção dos professores quando entravam no MAO. A professora Clarice nos levou até onde ficam as carrancas, as canoas e os manequins que representam os canoeiros e as representações sobre o ofício do tropeiro. Para a docente, este nicho expositivo lembra o Rio São Francisco:

Pesquisador: Gostaria que você escolhesse um local na exposição do MAO para começarmos essa entrevista.

Professora Clarice: São Francisco, o Rio São Francisco, por exemplo, esses barcos aqui... **Na minha concepção a identidade mineira está muito ligada ao Rio São Francisco, as águas, até porque eu trabalho muito com isso.** Aquela coisa que a gente estava comentando da interdisciplinaridade o tempo todo, e a questão do Tropeirismo... Eu ainda não consegui trabalhar da forma que eu gostaria com os meus alunos. Eu acho que isso aqui pra mim, na minha concepção e dentro de sala de aula, eu acho **que isso aqui remete muito a identidade mineira, a questão do Tropeiro, do Tropeirismo, da formação das cidades mineiras e das histórias que podem ser tiradas através disso aqui.**

(Entrevista em HD 1h48', data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A experiência da professora Clarice está ligada às raízes de sua mãe e de sua avó que viveram no interior de Minas Gerais e narravam suas histórias de vida. A mãe foi lavadeira na cidade de Rio Piracicaba (MG) e, embora insistisse em esquecer, esta memória sempre vinha à tona quando remetia ao esforço para criar e educar os filhos. A professora constrói narrativas no contato visual com a exposição. Através da materialidade elabora percepções sobre a sua história de vida em ressonância com a história de ocupação do território mineiro.

A professora Clarice e seus irmãos se reuniam ao redor da avó para escutar histórias de um tio que vivia em Brasília e mandava cartas para a mãe. Essas cartas eram guardadas em uma caixa que ficava em cima de um guarda-roupa. Ali tinha fotos amareladas com as quais a avó construía uma narrativa empática, transmitindo a experiência das viagens que fez:

Pesquisador: É possível ensinar história por meio de uma narrativa baseada nas experiências de vida?

Professora Clarice: Para criança é muito diferente. Eu fico pensando assim... Ele tem pouca experiência, não conhece quase nada, vai tentar vivenciar uma coisa que ele não viveu. Você pode fazer através de uma narrativa, quer dizer, **minha avó contava muita história... Minha avó já era costureira, e contava às coisas que fazia, da costura, da vida dela, o que ela viveu na infância dela, mas pela afetividade. Você ficava imaginando, criando aquele laço... Ela tinha uma mala em cima do guarda roupa dela. Aquela mala tinha todos os objetos que ela guardava, as cartas do filho que ela recebia de Brasília, que era os objetos de valor que ela tinha, e aquela mala tinha fotos antigas.**

A mala era uma coisa assim... Quando ela descia a mala pra cama, todo mundo queria ver, e ela tinha prazer de falar... “_ Essa foto foi tirada em tal lugar...”, quer dizer, essa questão do narrador, da transmissão, e o objeto da foto... “_ Esse aqui é fulano...”, e ela lia as cartas... Nós aprendemos ler, daí começamos a ler as cartas pra ela, porque não conseguia enxergar direito...

(Entrevista em HD 1h48', data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A professora viveu sua infância em uma casa grande de quintal no bairro Venda Nova que, no final do século XVIII, era um ponto de passagem de tropeiro para a Curral del Rei, atual Belo Horizonte. Naquela casa, teve experiências típicas de quem vive em cidade de pequeno porte, brincando com os irmãos no quintal, fazendo fogão à lenha para brincar de cozinhar, entre outras experiências de infância. Nesta casa conheceu um carteiro que ficou durante anos na região e trazia cartas com notícias de um tio que vivia em Brasília. São lembranças provocadas quando a docente caminha pela exposição do MAO.

Professora Clarice: Daí a gente começou a ler as cartas de Brasília, e era legal a relação com o carteiro... O carteiro ficou 30 anos na mesma região, então, a gente via o carteiro de longe, depois ele até mudou para o bairro, o Senhor Geraldo. **Ele passava uma vez por semana, e a gente... “Tem carta, senhor Geraldo?”.**

“_ Hoje tem...”; “_ Hoje não tem...”.

Então, esta relação com o carteiro, da leitura, e do objeto da mala e quando ela falava tinha outro valor...

(Entrevista em HD 1h48', data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A identificação com o cenário dos transportes também veio da sua empatia com o tema. Desde que iniciou sua carreira docente acredita que a narrativa experiencial é uma forma de ensinar história para crianças. As relações construídas com os irmãos, pais e avó durante sua infância influenciam na forma como vê e ensina história para as crianças.

Ela vê possibilidades de ensinar história para partilhar experiências, fazendo uma leitura sobre as transformações e permanências, sucessões e eventos cotidianos como parte fundamental do ensino. Acredita que estabelecer um diálogo com temporalidades distintas pode ajudar a construção da consciência histórica como uma capacidade de adquirir consciência da historicidade do presente (GADAMER, 2003).

Pesquisador: Porque você acha que você se identifica tanto com essa questão dos Tropeiros?

Professora Clarice: É...

Pesquisador: Porque você escolheu este nicho expositivo? O que você lembra, está guardado na sua memória, que faz com que você se identifique tanto?

Professora Clarice: Sabe que eu nunca parei pra pensar nisto?

Eu nunca parei pra pensar, mas pode ser essa questão de vir de longe, das andanças...

Pra te falar a verdade não foi sempre não... **Foi depois que comecei a trabalhar com História, com o ensino fundamental, porque quando a gente sai da faculdade, quando a gente se forma e cai na sala de aula de paraquedas, então, foi uma forma mais fácil de trabalhar e chamar a atenção dos meninos.** Quando eu falo dos Tropeiros os meninos arregalam os olhos... Tem menino que tem essa identidade, quer saber, tem curiosidade, então, a gente vai criando um know-how de como trabalhar, como você vai atingir o menino.

Como você vai despertar neles essa curiosidade, criar um problema para o menino, aí você leva essas coisas diferentes e que no início pode ser até de curiosidade, mas depois os meninos vão querer saber mais, e o Tropeiro sempre chamou muito a atenção deles. Pra falar da história de Minas, de Belo Horizonte, a gente vai falar da formação das cidades, os caminhos de pouso, de pousada, e vai criando esse interesse dos meninos... Vai ficando mais fácil. Eu acho isso muito interessante...

Pesquisador: Você acha que tem alguma coisa a ver com a história da própria Venda Nova, por ter sido lá um ponto de parada de Tropeiro, e a cidade ter se formado a partir disto?

Professora Clarice: Pode ser. Engraçado... Eu já trabalhei com Minas, com as cidades, mas nunca peguei Venda Nova como caminho de passagem não. Deixa me ver... Na verdade não é bem Tropeiro. Eu tenho descendência [todo mundo têm né, indígena ou africana], e no meu caso é indígena. Minha avó paterna, o pessoal até brinca... “_ Ela foi pega no laço...”. Então, essa

questão da andança está ligada muito a ela, de não morar em um lugar só. Não é a questão do Tropeiro, mas sim em relação à andança, de estar sempre mudando de um lugar para outro, e tem a questão de conhecer outras coisas, dessas trocas. Então, eu identifico com o Tropeiro porque Tropeiro é isso, a coisa da andança...

(Entrevista em HD 1h48', data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

Foi na entrevista caminhante pelo MAO, por meio de nossas perguntas, que a professora Clarice começou a refletir sobre os motivos de se identificar tanto com a exposição, em especial o nicho expositivo do ofício dos tropeiros.

Suas memórias de infância estão imbricadas na forma como entende o ensino e aprendizagem de história. Ao iniciar sua carreira, emprega o método narrativo para ensinar história. Sua ação como docente foi influenciada pelas lembranças que ouvia da mãe e da avó. O tema do tropeirismo chama a atenção das crianças com as quais trabalha, talvez por estar ligada à aventura e à descoberta de novos caminhos e o desejo de mudar de lugar, ou como diz a professora, está relacionado às “andanças”. Até mesmo a lembrança do carteiro, senhor Geraldo, que vinha trazendo notícias de quem vivia muito longe e era muito querido pela família de Clarice, exerce influência na escolha do nicho que remete às viagens.

Para a docente é preciso problematizar e instigar a curiosidades das crianças despertando o interesse para a disciplina história. Como estratégia utilizava de sua experiência e de um tema que considera instigante, o tropeirismo, e a formação das cidades mineiras no desbravamento do sertão.

A professora Clarice é um sujeito de experiência, pois se abre a novas possibilidades metodológicas estabelecendo parcerias como integrante do LABEPEH/FAE-UFMG. Também é um sujeito de experiência porque se abre a algo que não lhe é familiar estando sujeita às frustrações, mas também às paixões e à satisfação profissional.

Por suas ações docentes percebe-se que o uso pedagógico dos museus pode também possibilitar a experiência humana, o museu constituindo-se como processo e fenômeno, como afirma Scheiner (2008). No uso pedagógico dos museus é possível

abrir reflexões, rompendo com a organização muito racional das exposições, permitindo outras leituras mais livres, que considerem o modo individual de fruição da exposição, e as relações intersubjetivas que surgem no percurso.

A professora Adélia teve uma experiência sensível quando visitou o MAO com a filha e a sobrinha. Os prédios do museu são ligados por um túnel por onde circulavam os passageiros na época em que ali estavam estabelecidas a Estação Central e Oeste do Brasil. Na entrevista caminhante, ao atravessar o túnel, a professora lembrou-se da experiência com as crianças:

Professora Adélia: Esse aqui foi o que eu te falei... As minhas meninas fizeram a maior viagem...

Pesquisador: O que elas disseram?

Professora Adélia: Primeiro elas estavam dizendo que o trem estava passando por cima delas.

Na época eu não sei. Agora elas têm 14... Uma tem 14 e a outra 15, mas na época tinham 12, 13...

A pergunta era... Esse tipo de túnel já existia aqui? Parece que não existia... Ou o museu mandou fazer?

Elas falaram... “- Nossa, existia !!???”.

“- Eu acho que existia...”

“- Então existia em outros lugares da cidade também?”

Eu falei... “É...”.

“E se a gente pesquisasse, será que é igual a Paris que está cheio de túneis?”

E aí o negócio começou... Vamos correr três vezes e ver... Aí começamos a correr...

Então, não vamos correr, vamos andar devagar para pensarmos melhor...

Vamos tentar perguntar pra alguém se esses túneis existem na cidade... Se existem mais túneis desses... Será que tem alguma pesquisa sobre isto... Se alguém do museu sabe...

Dai fui procurar alguém pra me livrar dessa enrascada... Então, foi isso a ideia do túnel... [Risos]

(Entrevista gravada em HD, 2h18', data 03/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

Foi com o corpo que a professora Adélia propôs que as crianças refletissem. Correu 3 vezes ao longo do túnel e depois caminhou pausadamente. O túnel tem como proposta expositiva painéis colocados de um lado e outro com os nomes dos trabalhadores e seus respectivos ofícios que fizeram parte da restauração do prédio, da

montagem da exposição, da divulgação do museu, dos projetos educativos e culturais, entre outras atividades.

Figura 15 - Túnel que liga o prédio A e B



Fonte: Museu de Artes e Ofícios, 2009

O túnel serve de acesso ao segundo prédio do MAO, onde antes funcionava a Estação Ferroviária Oeste do Brasil. Por cima, ainda transitam os trens da CBTU, fato que impactou a experiência das crianças que acompanhavam a docente. O túnel estava ali antes de “existir” o museu. A atividade criada pela professora possibilita às crianças perceberem que o museu é uma criação datada e que a cidade preexiste ao museu. Assim, o espaço musealmente concebido passa a ser uma realidade percebida, interrogada pelas crianças, que se apropriam do espaço com seus corpos, com movimento, com corridas em ritmos lentos ou acelerados. Da mesma forma, a interrogação acerca da preexistência dos túneis subterrâneos ao museu e, por extensão, à cidade, foi o gancho para que a professora estabelecesse a correlação entre Belo Horizonte e Paris da mesma época, enlaçando histórias, espaços, projetos urbanos e lógicas de convivialidade.

A professora Ana teve que passar mais de uma vez pelo túnel para perceber a proposta expositiva:

Professora Ana: Eu passei uma vez, voltei, pedi a uma colega para passar comigo. **Aqueles nomes vinham na minha cabeça, começaram a embaralhar.**

Pesquisador: Que tipo de experiência teve aqui?

Professora Ana: Eu não sei, esses nomes, o fato de terem trabalhado na construção do museu, mas também aqui é uma passagem, uma transição, um não lugar? Não sei te responder. Sei que isso aqui me chamou muito atenção.

Eu tive que fechar os olhos para sentir melhor.

(Entrevista em HD 60', data 15/08/2012. Grifo nosso)

A professora Ana é formada em história em uma faculdade privada e atua como docente há mais de 10 anos. Além disso, trabalha como historiadora no departamento de cultura da prefeitura e como produtora cultural encaminhando projetos para lei de incentivo à cultura. É pós-graduada em gestão de projetos culturais e patrimônio histórico. Frequenta museus como uma forma de especialização na área e futuramente quer desenvolver projetos em arquivos na gestão de documentos.

A docente passou mais de uma vez pelo túnel, pediu a sua colega para ir junto e teve que fechar os olhos para “sentir” melhor. Sua experiência é influenciada pela forma como entende os museus, não apenas pela relação com a escola, mas pela importância social e cultural destas instituições. Considera o MAO um ambiente encantador por ter transformado as relações de trabalho do Brasil em arte.

A professora Ana acredita que o túnel continua sendo uma passagem, um lugar diferente do restante da exposição do MAO. O túnel foi incorporado como percurso expositivo para valorizar os trabalhadores que estiveram envolvidos na restauração e montagem da exposição do MAO. Na experiência sensível da docente, os nomes embaralham e ela tem que fechar os olhos para sentir. Neste caso, o contato visual origina uma percepção que dispensa a visão; uma percepção intimista em diálogo com suas experiências de vida e com a forma como se posiciona em uma visita a museus.

5.2 A experiência sensível dá-se por meio de objetos e palavras

A narrativa do MAO é composta por objetos, legendas, jogos de luzes, manequins, iconografias, totens interativos, vídeos, entre outras soluções museográficas que foram possíveis nos prédios da Estação Central e Estação Oeste do Brasil. As plataformas que serviam para aguardar os trens foram adaptadas e apresentaram limitações para a museografia. Segundo Célia Corsino (2010), o trajeto pela exposição só pode ser feito de uma forma, uma vez que o visitante caminha do Prédio A ao Prédio B e retorna pelo mesmo caminho: “Não é o ideal, mas em prédios adaptados nem sempre a gente tem o ideal. Mas apesar disso tudo a solução encontrada pela museografia foi muito boa, porque nada é encostado na parede e prédio está totalmente solto” (CORSINO apud SALES, 2010, p. 125).

Por meio da dinâmica corporal, movendo ao redor tem-se uma melhor compreensão do que se vê. É na dinâmica corporal que se estabelecem relações com as coisas no mundo, sendo o corpo um meio de comunicação. Pela teoria da *gestalt* é possível admitir que essa dinâmica influencia o modo de ver as coisas, uma vez que a percepção depende também das relações estabelecidas, e o que se vê no primeiro contato é um formato global e unificado. Posteriormente é que serão vistas partes isoladas, independentes das relações com o todo do objeto. A forma pode ser definida como a figura, ou a imagem visível do conteúdo que informa sobre a natureza da aparência externa dos objetos. Tudo o que é visto possui uma forma.

Os professores entrevistados na primeira etapa da pesquisa consideram que o MAO favorece o uso pedagógico, pois o contato visual com exposição permite explorar os objetos e debater a transformação do documento em monumento:

Você vivencia e adentra na história, como se estivéssemos lá naquele momento. A desvantagem é que as crianças, como nós mesmos, por muitas vezes enxergamos com os dedos, **o tato é importante**, e apesar de saber da necessidade de conservação, tenho o mesmo desejo deles. (professora Marilda)

A interação com o acervo, a alegria das lembranças, a visualização da história, enfim cada um explora o que mais chama a atenção. (Professora Cora)

O ambiente do museu **desperta a curiosidade** dos estudantes visitantes, o acervo transporta o visitante no tempo,.... **no entanto o museu tem espaço reduzido para receber grandes grupos, o que faz com que os estudantes se dispersem** (Professor Mário)

O contato visual com a exposição, com objetos históricos, com a problemática do monumento como sendo um documento histórico. (Professora Hilda)

(Grifos nossos)

Os museus nascem de uma tradição antiquária de reunião de peças para exploração visual da história. Os professores consideram que é possível “vivenciar” a história, como se a exposição fosse um intermediário de temporalidades distintas. Esse contato visual é responsável por despertar a curiosidade dos estudantes que até mesmo desejam tocar as peças, pois o museu desperta sentidos, sendo ambiente favorável a uma educação sensível potencializando as dimensões éticas, estéticas e políticas.

Confirmando o que disse a coordenadora de museologia do MAO, o professor Mário afirma que o espaço de exposição é reduzido, o que dificulta a concentração de um grupo grande de estudantes ocorrendo, muitas vezes, a dispersão. O setor educativo, ciente desta limitação, divide as turmas entre os educadores para facilitar o uso pedagógico da exposição.

Tal limitação induz a ação educativa a conceder maior centralidade nos objetos, sem exploração dinâmica, cuidadosa e atenta das inúmeras relações que são possíveis de serem criadas correlacionando objetos e legendas, objetos e objetos, objetos e exposição, textos explicativos, títulos, totens e objetos, fotografia e legenda, fotografia e objetos, além da análise dos nichos expositivos e de sua narrativa. Na entrevista caminhante, foi perguntado às professoras Cecília e Clarice como elas viam a relação entre objetos e palavras no MAO:

Pesquisador: O que você considera mais importante no museu? As legendas ou os objetos? A palavra ou o objeto?

Professora Cecília: **O objeto. Pra mim é o objeto, e a palavra a gente nem tem muito tempo. Então, o que eu trabalho com os alunos é a memória dos objetos.** Por isso que eu gosto de trabalhar com desenho... Eu gosto que eles desenhem uma peça que chamou a atenção.

(Entrevista em HD 1h18', data 20/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

.....

Pesquisador: Então, você acha que o Museu é imprescindível ter a palavra também, por exemplo, as legendas?

Professora Clarice: Tem que ter.

Pesquisador: Estas outras informações que tem aqui?

Professora Clarice: Tem que ter. Açúcar, alambique... **O vídeo meio que ajuda a apresentar o lugar porque tem objetos que, pra falar a verdade, até eu não conheço.** Por exemplo, aqui é uma caixa pra guardar o quê?

Pesquisador: Eu também não sei... Vamos ler! [Risos]

Professora Clarice: Descascador de café...

Pesquisador: Descascador de café. O objeto não fala por si?

Professora Clarice: Não fala, ainda mais se for do século passado, por exemplo. **Eu nem sabia o que era descascador de café, senão eu tinha vindo aqui! O que me chamou a atenção foi o tacho, quer dizer, olha como o vídeo ajuda a induzir.** Você vê o vídeo e só enxerga isto aqui... Eu não tinha parado pra pensar o que era isso aqui não. Agora que estamos aqui que **eu descobri que isso é um descascador de café.**

(Entrevista em HD 1h48', data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A professora Cecília prefere trabalhar a memória dos objetos sem ficar presa às legendas, pois o tempo da visita é muito curto e ela prefere aguçar mais a percepção visual incentivando os estudantes a produzirem desenhos no pós-visita.

Para Bittencourt (2009), nos museus os objetos estão apartados do seu contexto de origem, mas continuam a fazer sentido para os sujeitos que com eles estabelecem relações. Continuam despertando sentidos como encantamento, estranheza, curiosidade, orgulho, tristeza, além de trazer uma carga de informações que, se interpretadas de forma adequada, permite problematizar as relações da sociedade que os criou e os colocou em uso (BITTENCOURT: 2009, p 216).

Na experiência sensível da professora Clarice foi necessário ler a legenda para descobrir que o objeto exposto era um descascador de café. Este objeto está em um nicho expositivo onde encontra-se o alambique, a fabricação da rapadura e outros derivados da cana de açúcar. Para compor o cenário, existe um vídeo que mostra a fabricação da rapadura, o que, segundo a docente, induz o olhar para outros objetos, como o tacho.

Figura 16 - Descascador de café.



Fonte: Do autor.

Scheiner (2008) afirma que nos museus contemporâneos a presentificação das ideias se realiza por meio do objeto. Segundo a autora é na materialidade do objeto que o museu passa a ser reconhecido:

O objeto justifica e consagra, agora, a própria existência do Museu; e ao longo de mais de dois milênios, a experiência ocidental desenvolve uma relação com o museu, essencialmente vinculada à presença de conjunto de objetos- as coleções. É pelas coleções que se reconhece cada museu, a sua proposta, bem como os valores, **tempos e mitos da sociedade que o criou**. É pelo objeto, numinosamente presentificado na exposição, que os museus falam à sociedade, é pelo objeto que se vincula a ação de cada museu a um campo específico de conhecimento (ciência, arte e história). O objeto torna-se metáfora do Museu, a materialização de todas as relações entre o homem e o real. (SCHEINER, 2008, p. 62, grifos nosso)

Para Scheiner, os objetos são expostos com o objetivo de presentificar as ideias e o estabelecimento de determinada visão sobre as relações do homem e sociedade. Pela materialidade da coleção do MAO é que os sujeitos têm acesso às formas de trabalho na fase pré industrial no Brasil.

Em sua experiência sensível o professor Bento considera que não existe possibilidade de ensinar história apenas pelo objeto, mas em diálogo com outras narrativas:

Pesquisador: O que você considera mais importante no museu? As legendas ou os objetos? A palavra ou o objeto?

Professor Bento: Não dá para ensinar história só com os objetos, mesmo porquê eles estão descontextualizados no museu, então precisa de, você pode pegar um objeto e trabalhar em cima dele, mas é preciso.... você pode **trabalhar com a lembrança... a história que a pessoa que está trazendo vai trazer.... ou você pode contextualizar dentro da sociedade que criou o objeto, através das lutas, os desejos, dos interesses, de uma sociedade que criou o objeto.** Agora o objeto por si só, eu não acredito que ele possa fazer isso. **Ele pode trazer a reminiscência, a lembrança, mesmo assim a reminiscência é um discurso, você tem que trabalhar o discurso.** O que os alunos trazem é muito importante para a gente trabalhar, mas continua sendo uma visão. E como essa visão, existem outras....

Um museu sem objeto, se nesse caso específico não tivesse objeto nenhum, ainda assim seria possível ensinar história, porque o próprio prédio é um acervo. Agora eu vejo o museu, a partir do acervo, porque tem um interesse nesse museu, inclusive educativo.

(Entrevista em HD 1h35', data 11/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

Os objetos são provocativos e, na relação com eles, por meio das lembranças, os sujeitos narram histórias construindo sentido para sua experiência no museu. Como afirma o professor Bento, é preciso contextualizar, reposicionar o objeto uma vez que:

No museu, qualquer exposição é uma violência topográfica-ato de extirpar do objeto seu valor de uso, atribuindo-lhe dimensão de espetáculo. É um corte radical que não pode ser camuflado, e sim considerado como mote de reflexão. Expor significa repor, recolocar o objeto. Para se mostrar um objeto no museu é preciso levar em consideração a sua ex-posição, a posição anterior, quando ainda funcionava (RAMOS, 2004, p. 135).

Em diálogo com os objetos é possível compor os rastros, dar ao ausente uma presença, dando sentido ao passado como algo anterior ao momento da visita, e estudar a sociedade que criou aqueles objetos, como afirma o professor Bento. O docente aponta para a necessidade de refletir sobre o discurso criado a partir dos objetos, deixando transparente a forma com as narrativas da história são construídas. Reposicionar o objeto seria, então, uma forma de entender que a história também é escrita por indícios motivados por escolhas subjetivas de quem escreve e de quem se

relaciona com os rastros materiais dando sentido à experiência vivida e construindo narrativas empáticas fruto dos enquadramentos da memória.

Como afirma o professor Bento, o objeto provoca reminiscências que são, por natureza, subjetivas e com esses gestos é possível discutir a impossibilidade de uma narrativa totalizante e verdadeira. A história é construída por meio de interpretações dos rastros deixados pelo homem e “continuará sendo um país estrangeiro exigindo de nós os cuidados de não projetarmos nele aquilo que é próprio de outro país de outro tempo” (GUIMARÃES, 2000, p. 7).

Para Ramos & Magalhães (2008), as exposições historicamente fundamentadas devem passar necessariamente por múltiplas relações entre objetos e palavras. Em relação aos objetos e palavras, de acordo com os autores:

(...) nunca é demais salientar que não se pode falar em uma relação e sim em várias maneiras de compor pontes e abismos entre a materialidade das coisas e a materialidade da escrita. De qualquer modo, o fundamental é problematizar essas tensões sem esquecer que foram constituindo alguns poderes verbais diante das coisas, que foram se compondo relações de dependência entre o mutismo dos utensílios e o falatório das letras. Estamos diante de uma longa tessitura de convênios e quebras de contrato, um jogo de concordâncias e querelas, uma infinidade de fidelidades e traições. (RAMOS & MAGALHÃES, 2008, p. 66)

Para os autores não é possível pensar patrimônios sem placas que induzem a certos sentidos das coisas. Ramos & Magalhães (2008) não defendem uma centralidade da escrita, mas reconhecem que entre imagem e palavra são constituídos e construídas articulações e conflitos em uma complexa rede de significados. Estes significados são de interesse dos educadores no uso pedagógico das exposições em um processo de aprendizagem crítica da história.

As legendas dos museus compõem as narrativas, delimitam campos de sentido direcionando o olhar, uma vez que o ato de nomear é também uma relação de poder. Para Ramos & Magalhães (2008), o destino atual do patrimônio é ser cada vez mais emplacado, principalmente em um cenário onde a memória é cada vez mais elaborada e os usos que se fazem do passado estão relacionados a posicionamentos políticos. Para os autores, nos museus, o ato de nomear pode também abrir possibilidades reflexivas e, por isso, é sempre bom legendas provocativas acerca do que está exposto.

No caso da experiência sensível da professora Clarice a legenda foi fundamental para descobrir que aquele objeto junto aos tachos e outras peças de alambique era um descascador de café. Como observou a docente, o objeto está meio deslocado, pois o ambiente todo induz o olhar para o ofício da fabricação de rapadura. Naquele cenário a curadoria colocou um vídeo demonstrando este ofício, orientando o olhar para objetos como os tachos, os alambiques, as formas para pão de açúcar, as peneiras e escumadeiras.

No momento da entrevista caminhante os olhos da docente se voltaram para o descascador de café, enquanto dialogávamos sobre a necessidade da palavra acompanhar os objetos na montagem das exposições. Com o diálogo que estabelecemos montamos outra exposição referente a produção de café no século XIX. Como o açúcar, o café teve grande destaque na economia de exportação brasileira e ao nos relacionarmos com aqueles objetos dialogamos sobre a importância deste produto na história.

Este é um cenário que a professora Clarice tem um interesse especial, pois ainda que não esteja ligado às suas memórias de infância, na primeira vez que esteve no MAO o vídeo impactou sua visita:

Professora Clarice: A segunda parte lá no Minas e Energia onde tem a moenda, a cana de açúcar, mostrando o vídeo, também chama a atenção por causa do vídeo. Lá chama muito a atenção por causa do vídeo,(...)

.....
Eu fiquei até pensando no dia que vimos o vídeo da moenda, da cana de açúcar pra virar o açúcar, a garapa, **eu falei com a minha colega... “Só faltou o cheiro, né...”**. [Risos]

(Entrevista em HD 1h48', data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

O olhar desperta outros sentidos. Neste caso, a professora ficou encantada com a qualidade do vídeo e queria também sentir o cheiro da cana transformada em rapadura e açúcar. Para a docente, este vídeo abre a possibilidade do professor dialogar sobre as diferentes temporalidades. Quando estávamos nesse nicho expositivo perguntamos a docente se o vídeo dialoga com os objetos ou congela este ofício no passado:

Pesquisador: Você acha que, por exemplo, este vídeo aqui no MAO pode induzir a visão da prática manufactureira da fabricação do açúcar como algo que está no passado?

Professora Clarice: Eu percebi isso nos meninos e muitos identificaram em algum lugar ou com um parente que já foram num lugar assim. Não são todos, mas alguns falam... “_ Ah, eu fui num lugar assim...”; “_ Fui à casa do meu tio...”, quer dizer, não são todos, mas quando um diz isto, os outros pegam referência. **Alguns se lembraram do caldo de cana que tem em todo lugar.**

Pesquisador: Na feira....

Professora Clarice: Na feira, e que ainda está em uso grande hoje, então, eles lembraram e associaram, **mas não ligaram essa imagem ao passado não.** A impressão que eu tenho é que a maioria não ligou, por causa dessas observações... Não a cana de açúcar fazendo no tacho a garapa... Esta etapa eu nem sei qual que é, que tira a espuma, né?

Pesquisador: Sim

Professora Clarice: Mas de ver alguma situação parecida, de ter ido visitar alguma fazenda, algum sítio de parente e ver uma situação parecida com essa... “_ **Olha, em tal lugar eu fui e tem uma coisa parecida com essa...**”.

Pesquisador: E são os estudantes que trazem isto para o presente, ou você acha que é a forma como o Museu expõe?

Professora Clarice: Eu acho que esta montagem que foi feita aqui, o vídeo em si é uma coisa bem atual, de tecnologia. Como tem cores, não dá impressão que é do passado não. Os meninos já veem isto, já identificam. **É tipo apresentar a questão da problematização do presente, tipo assim... “Pra que isto serve?”. Aí eles começam a pensar.** Às vezes, eles nem imaginam e você começa a perguntar, a questionar... “_ Mas serve pra quê?”. Aqui é o alambique da cachaça, não é?

(Entrevista em HD 1h48', data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

As narrativas dos museus são compostas por muitas vozes. Há ressonâncias nas memórias dos estudantes e professores e na fala dos educadores, que vão tecendo uma narrativa possível entre outras provocadas pela exposição. Essa abertura para novas vozes é maior quando a exposição mobiliza muitos sentidos por meio de aparatos interativos diversos, além dos objetos e legendas.

A professora Clarice afirma ser o museu lugar de interpretação, que desperta a curiosidade dos estudantes e relaciona a história narrada na exposição com suas experiências de vida. A visita provoca os estudantes a pensar sobre a historicidade do real vivido dando novos sentidos ao conteúdo do saber histórico escolar. A docente media o diálogo com os objetos deixando fluir outras possibilidades narrativas para a exposição.

Para Scheiner (2003), é preciso entender uma exposição como espaço relacional e uma instância de impregnação de sentidos:

Significa buscar entender, em profundidade, as infinitas e delicadas nuances de trocas simbólicas possibilitadas **pela imersão do corpo humano no espaço expositivo**. Esta imersão será tão mais intensa e efetiva quanto mais aberto forem os modos de controle das articulações entre forma, espaço, tempo, som, luz, cor, objetos e conteúdos. Quero dizer que o controle excessivo e absoluto da técnica pode ajudar a criar magníficos espetáculos visuais ou multimídias, que mobilizem sentidos do visitante no plano cognitivo (curiosidade) ou motor (movimento), mas que dificilmente poderão gerar instancias de verdadeira mobilização afetiva. É no plano **afetivo que se elabora a comunicação: é no afeto que a mente e o corpo se mobilizam em conjunto, abrindo espaço do mental para novos saberes, novas visões de mundo, novas experiências, novas possibilidades de percepção**. (SCHEINER: 2003, p. 2. Grifos nossos)

A professora Clarice “degustou” o vídeo, imergiu seu corpo no nicho expositivo da transformação da cana de açúcar, da qual queria sentir o cheiro. Criou uma relação afetiva com este nicho expositivo, dando sentido à sua experiência e mobilizando a emoção quando está visitando o MAO com estudantes. A exposição é um ambiente para a exploração dos sentidos, tornando possível a liberdade da experiência em uma educação que vai além das dimensões cognitivas na construção do conhecimento. A educação em museus exige um ritmo diferente da educação escolar, pois deve considerar o tempo perceptual de cada sujeito e o tempo intersubjetivo originado do encontro no ambiente museal.

Exige também a abertura para o diálogo, como faz a docente com os estudantes no questionamento da utilidade das peças encontradas no MAO. Ela dialoga com temporalidades, aproveitando o cenário proposto pelo museu, abrindo possibilidades dos estudantes irem além da tangibilidade em uma educação sensível que parte do olhar para perceber as sombras, os reflexos, horizontes e dimensões invisíveis de nossa experiência (SCHEINER, 2003)

Para além dos aparatos interativos, o museu proporciona uma experiência sensível que não é limitada à lógica racional em que a exposição é construída. Em museus de história, como o MAO, o ideal é a montagem cenográfica que abre o máximo de possibilidades de interpretações e reflexões. Esta abertura pode auxiliar um ensino de

história que contribua para ampliação da visão de mundo, estabelecendo um juízo crítico da sociedade na qual estamos inseridos.

5.3 A experiência sensível na condição docente

As lembranças fazem parte da experiência sensível e se relacionam com a presentificação das ideias na tomada de consciência e ressignificação de sua prática. Em vários momentos da entrevista caminhante os docentes usaram a seguinte expressão: *Não tinha parado para pensar nisso*. De que valeriam as lembranças se não dialogassem com o presente? O exercício de lembrar pode dar sentido às práticas docentes sendo um disparador para estratégias futuras, incorporando as experiências vividas ao ensino de história na educação básica.

A condição docente pressupõe uma construção sócio histórica, e como tal, nas relações que estabelece com estudantes e colegas ocorrem tensões, conflitos e também partilhas, trocas, interações diversas, expressas em seu modo de conceber a educação e de dar sentido à sua profissão.

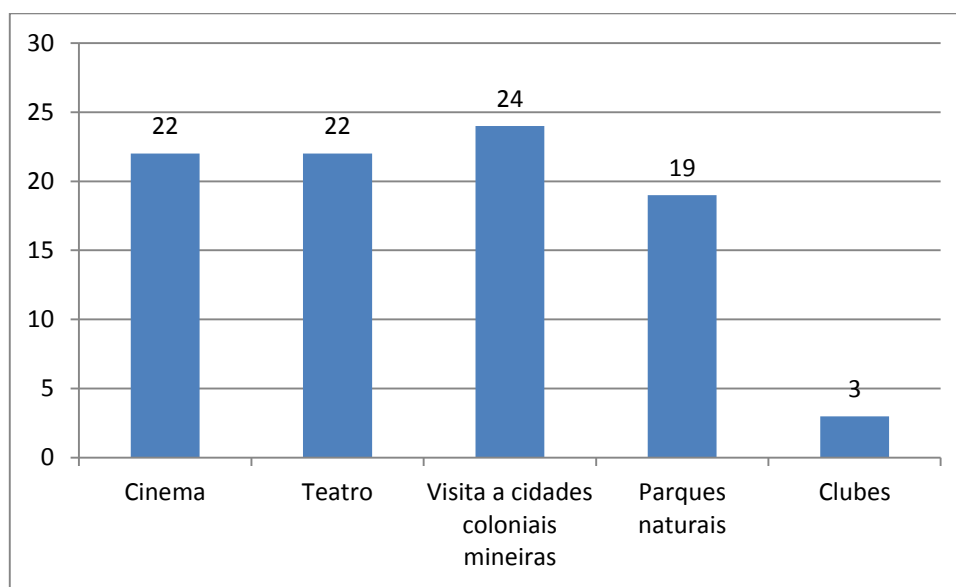
E a condição docente é interferente nos usos que os professores fazem de espaços da cidade, seja para sua formação, seja para prazer individual. Na primeira etapa da pesquisa indicou-se no questionário atividades relacionadas a experiências culturais (além da visita a museus) como viagens, cinema, teatro e solicitou-se que assinalassem as que faziam com maior frequência.

Entre professores de história, a mais citada foram visitas às cidades coloniais mineiras. Não é raro que professores desta área de conhecimento realizem viagens para cidades como Ouro Preto, Mariana, São João Del Rei, Tiradentes e Diamantina. São cidades consideradas a origem do estado de Minas Gerais e, portanto, com importância significativa para o estudo de história.

Cinema e teatro também foram citados como atividades culturais de significativa importância para a formação docente. Conforme ressalta Selva Fonseca (2010), os saberes dos docentes são adquiridos:

(...) em diferentes tempos e espaços educativos, como nos espaços de lazer, teatros, cinemas e meios de comunicação, em diferentes lugares de memória, museus, e bibliotecas, em igrejas e sindicatos e nos espaços e atividades formais e informais (FONSECA, 2010, p. 393).

Gráfico 7 - Experiências culturais na prática docente



Fonte: Dados do questionário respondido por 26 professores na primeira etapa da pesquisa.

Em relação aos museus, inferimos pela realização da pesquisa que a maior parte dos professores realiza visitas acompanhados dos estudantes. Na entrevista caminhante perguntamos à professora Cecília se os museus constituem-se um espaço formativo:

Pesquisador: Mas você acha que é importante o professor ter estes espaços formativos, por exemplo, no museu? A gente vê que muitas vezes o professor visita o museu a trabalho, mas ele não vem como um hábito pessoal, tipo... “- Eu vou ao museu com minha família ou sozinho...”.

Professora Cecília: Nossa... Isso é fundamental. **Eu não venho por questão de tempo. A questão hoje da estrutura de trabalho que a gente tem infelizmente não permite, ainda mais que eu trabalho dois horários...** Eu não venho porque não tenho tempo. Se eu pudesse eu viria sempre.

Eu gosto de ir também a outros lugares... Agora com a inauguração desses museus novos em Belo Horizonte, quando tive um tempinho eu fui... Fui aos museus da Praça da Liberdade, mas não fui a todos...

Agora, se eu não trago as pessoas aqui, eu sempre digo... “Gente, vai lá...”. “Quer ir a um lugar legal em BH? Vá ao Museu de Artes e Ofícios”.

(Entrevista em HD 1h18’, data 20/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A rotina de trabalho imposta pela conjuntura atual da educação no estado interdita ao professor a participação em atividades formativas oferecidas pelo MAO, e também limita a constituição de hábitos de visitação a museus em outra situação que não seja acompanhando estudantes. A professora Cecília acha fundamental que os museus sejam vistos como espaço de formação, mas cita a falta de tempo como um impedimento à visitas frequentes. Ela incentiva outras pessoas a visitarem o museu para um usufruto autônomo destas instituições culturais.

Durante sua graduação foi estagiária no Museu de Medicina da UFMG, o que influenciou sua prática quando se tornou professora. Segundo a professora Cecília, a experiência mais rica que teve durante a graduação foi este estágio e assim que iniciou sua carreira levou uma turma de estudantes ao Museu de Medicina.

Sendo frequente ao MAO, a professora Cora possui o *Passé Livre do Educador*. Entretanto, a falta de tempo, devido à sua jornada de trabalho, impede que ela visite o museu em outra situação que não seja a trabalho:

Pesquisador: Você comentou sobre o *Passé Livre Educador*. Você visita o Museu sozinha?

Professora Cora: Não, infelizmente não. **Na verdade é tão pouco tempo**, e é isso que falta ao educador, trabalhar menos e ganhar mais pra que a gente possa usufruir...

Pesquisador: Usufruir desses espaços culturais, porque são espaços formativos, não é?

Professora Cora: Até meus colegas... Vários que vieram comigo falaram... “_Nossa, Cora, adorei. Me chama mais vezes para ver esses lugares...”, quer dizer, na verdade não são só os alunos que desconhecem não. **Os professores desconhecem e muito**. Todos os colegas que vieram comigo também não conheciam o Museu.

(Entrevista em HD 1h52', data 10/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A professora Cora afirma que seria necessário ao professor trabalhar um pouco menos e ter um salário melhor para poder usufruir de espaços culturais. Até seus colegas desconhecem o MAO e se surpreendem quando acompanham as visitas que organiza. Muitos deles pedem para voltar, uma vez que na condição docente atual não encontram outro tempo para se deslocar a espaços culturais como museus.

Além dos museus existem vários outros espaços culturais na cidade que seriam importantes para o docente frequentar a fim de um processo de formação contínuo e reflexivo. Perguntamos à professora Clarice se ela usufruía de espaços da cidade enquanto sujeito fora de situações em trabalho:

Pesquisador: Você como sujeito usufrui dos espaços da Cidade?

Professora Clarice: Deveria mais, olha só pra você ver... Aqui no MAO eu trouxe meu filho e minha sogra. Eu trouxe o Luís aqui. E no Circuito de Museus ele já foi comigo e com o pai dele, inclusive ele gostou mais do espaço TIM, ele foi e pediu pra voltar...Já o levei uma vez numa Exposição do Palácio das Artes. Eu deveria levá-lo mais ao Teatro, ele gosta, mas quase não levo.

Pesquisador: Por que os docentes não usam esses espaços? Quando a gente sai da escola a gente é sujeito... [Risos]

Professora Clarice: Pra falar a verdade **eu acho longe o deslocamento...** Estou lá em Venda Nova, **e aí é questão de hábito também...** Esta questão de criar hábitos, eu acho que a gente **não tem uma tradição de visita a museus.** Eu acho que isto é muito recente, esta preocupação em criar esse hábito novo na gente, de inculir. Eu acho que é muito de agora. Por exemplo, a geração passada não tinha isso, geração da minha mãe nem pensava em Museu. Isso estava muito longe...Eu acho que agora que tem essa preocupação de inculir, de levar... Eu vejo essa preocupação muito mais agora do que vinte anos atrás, por exemplo.

Pesquisador: Você acha que se houvesse essa possibilidade dos docentes estarem mais neste espaço, não só em situação de trabalho, porque quando a gente vem com criança é em situação de trabalho... O que você acha disto?

Professora Clarice: Com certeza, mas tem gente que odeia. Meu esposo vem porque eu peço pra vir, mas ele não gosta, detesta... “_ Ah, esse trem de velho não dá não...”. Por isto que eu tive dificuldade de trazer a minha sogra, porque nunca dava espaço para vir ao museu. Ele topa tudo que é lugar, mas quando falava em ir ao museu... “_ Ah, mas eu tenho que ir a tal lugar e nunca dava tempo...”. Então, ele detesta museu, ele detesta estes lugares. Ele acha que é jogar dinheiro fora... “Olha pra você ver!”. [Risos]

Quer dizer, isso tem haver com a formação cultural e acho que está muito recente.

Quando eles conceberam esse Museu aqui, eles pensaram que seria um facilitador, por exemplo, o acesso à população, porque está perto do metrô, mas não foi. Eles tiveram que montar outras estratégias. Está do lado do metrô e as pessoas não entram. Elas passam, mas não entram e eu acho que tem haver com educação sim.

(Entrevista em HD 1h48', data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A docente considera que não tem um hábito de frequentar museus. Visitou com a família alguns espaços culturais na cidade, como o Espaço Tim Conhecimento, e outros museus do Circuito Cultural da Praça da Liberdade. Porém, como vive em um

bairro afastado do centro, considera que o deslocamento e a ausência de hábito seja um dos impedimentos de ir aos museus apenas para deleite. Para ela, a criação de um público para os museus é algo dessa geração, pois quando criança seus pais não incentivavam tal prática de visitação.

O Museu de Artes e Ofícios foi pensado para um público popular e, portanto, instalado em um local onde circulam milhares de trabalhadores que poderiam fruir de uma exposi o cujo tema principal são as rela es de trabalho. Segundo a docente a maioria das pessoas circulam pela Praça da Esta o mas não entra no MAO.

Muitas vezes os museus consideram como público apenas aqueles que passam a catraca que d  acesso   exposi o. A praça da esta o é um espaço de sociabilidade e as rela es entre os viventes e o prédio do MAO são múltiplas, desde aqueles que visualizam o museu por meio dos trens urbanos até os que frequentam a praça em eventos culturais ou de passagem em atos cotidianos para trabalho ou lazer. A cidade é o espaço das rela es sociais e, portanto, a praça faz parte do universo público destas rela es. A praça é um espaço especial construído pelo homem com evoca es particulares, significados individuais e coletivos (CARSALADE, 2007).

5.4 A experiência sensível na entrevista caminhante

Na rela o que estabelecemos com as coisas no mundo há uma percep o visual que é individual e que concorda com o “(...) próprio mundo que habito, o mundo natural e o mundo histórico, com todos os vestígios humanos de que é feito -(...)” MERLEAU-PONTY, 1999, p. 17). A percep o visual é um fenômeno próprio e depende da minha forma de fruir os objetos que me cercam. Se fixo neles o olhar, tenho uma percep o de sua materialidade fechando uma forma baseada em sua figura fundo (gestalt).

Se, contudo, por fenômenos miméticos relacionados a minha experiência construo outros sentidos, a percep o visual não fica limitada a materialidade dos objetos e por estes fenomenos construo sentidos oniricos, imaginativos. Para Merleau-Ponty (2009), a percep o visual penetra nas coisas e se faz aquém do nosso corpo,

ainda que “(...) a experiência de minha carne como ganga de minha percepção ensinou-me que a percepção não nasce em qualquer lugar, mas emerge no recesso de um corpo” (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 21) .

A experiência sensível é corpórea e está relacionada à forma como nos apresentamos ao mundo. O mundo é sensível e apresenta possibilidade de transcendermos à sua materialidade, ao revelador as propriedades essenciais dos objetos.

A perspectiva “(...) é uma certa maneira de de ter acesso ao objeto [através do olhar], que é tão indubitável quanto meu próprio pensamento” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 81). É por meio da perspectiva que construímos uma visão possível do objeto, não como representação, mas descrevendo como ele está posicionado no mundo. Em Merleau-Ponty as coisas estão no mundo de forma primordial e o próprio corpo organiza as coisas em interações práticas construindo significados da relação entre o sujeito e os objetos. Depois de sentir intencionalmente o mundo é que o sujeito elabora conhecimento a respeito dele. Na concepção filosófica de Merleau Ponty (2009) é na relação com as coisas que o sujeito reconhece sua existência para, posteriormente, elaborar os pensamentos com base em sua experiência vivida, armazenada na memória.

O movimento perceptivo é intencional na busca de compreensão das coisas no mundo. Entretanto, o sujeito constrói sentido intelectual sobre determinado objeto quando o efetiva como experiência vivida. A experiência sensível nos museus acontece quando o sujeito está em contato visual com a exposição submetido à abertura do mundo, que é própria da sua existência.

Em entrevista caminhante pelo MAO os docentes puderam experienciar uma nova situação, refletindo sobre sua prática pedagógica nos museus e sobre sua relação pessoal com a exposição. O professor Bento recordou do tempo em que foi ourives e narrou tal experiência, no nicho onde estão os instrumentos deste ofício.

Pesquisador: Que espaço expositivo você destacaria aqui no MAO?

Professor Bento: Tem uma ouriversaria aqui que eu acho muito bacana e que na verdade não tem muito a ver com a escola.... mas com a minha vida. Eu fui ourives por 8 anos, então eu sempre gosto de vir aqui e explicar...funcionava assim, assim, assado....como era que é feito uma aliança.

Toda vez que venho com escola eu gosto de parar na ouriversaria, aqui são minhas lembranças. Muito tempo que eu trabalhei com isso, já tive oficina, e a minha mãe lógico que viveu isso, meu pai era vivo ainda, é bacana....

.....

Pesquisador: Aqui é o ofício do ourives, você me disse que já foi ourives não é?

Professor Bento: A ouriversaria, é... eu ia lá no centro e comprava no edifício Tibal, o cara chama Paixão, até hoje ele vende. Comprava o ouro e trazia o ouro para banca, punha o ouro no cadinho, fundia com maçarico... Cadê o maçarico? Vira ali, naquela peça ali que é a rieira, ele liquido, o ouro escorre na rieira e endurece, ai vira um tarugo, ai pega o tarugo vira na água, traz aqui no laminador, têm diversos laminadores, esse ai como é manual chama-se quebra peito. Você pode laminar uma chapa, para fazer um brinco, um pingente, e têm alguns com algumas ranhuras que já laminam a peça abaulada para fazer uma aliança por exemplo. Depois que laminou, você volta para cá, para recozer, corta a peça, o metal, para fazer uma aliança, ai têm um padrão, uma tabela, não lembro mais a tabela, mas por exemplo, cê vai cortar 60, o tamanho do seu dedo têm um objeto que é a aneieira. Deixa eu ver se eu vejo aqui uma aneieira. Aquilo ali ó...tem de 20, 21, 22... Então eu quero um anel 22, com 62 milímetros, ai recozinho vira ele aqui nesse tribule junto as pontas seguro com uma pinça de ouriversaria.

É uma pinça que se coloca ali em cima do amianto, e você vai soldar, depois que soldou...aqui tá até um anel pendurado ó. Isso aqui também é aneieira, isso aqui é para medir o tamanho do aro. É que têm, em cada vértice daquele têm um número. Ai você vai desempenar com martelo de madeira, de borracha, lima para tirar o excesso de solda, vai lixar, depois polir, põe ainda em uma batedeira elétrica que não tem aqui, mas é para poder, ela bate e dá um polimento específico.... têm várias coisas aqui...cadinhos, dados, matrizes, balança para pesar ouro.

Aprendi com um espanhol, ele me ensinava com desenhos, fui aprendendo e virei modelista.

(Entrevista em HD 1h35', data 11/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

Estávamos diante o nicho expositivo com os objetos da ourivesaria, o docente observava os objetos e narrou sobre o ofício de ourives. Antes de se tornar professor trabalhou como ourives por oito anos para pagar seus estudos. Fez escola técnica no SENAI e depois entrou para o curso de história no período noturno em uma universidade pública.

O docente descreveu cada objeto exposto nesse nicho de forma empática. Em determinado período de sua vida estes objetos foram extensão do seu corpo. A experiência como ourives também lhe deu uma sensibilidade maior do olhar, pois aprendeu o ofício visualizando desenhos até se tornar modelista, o profissional que desenha peças que se tornam joias.

O relato abaixo foi encaminhado pelo professor Bento e ressalta a importância de visitar o museu em outras situações que não seja a de uma visita com estudantes. Destaca também a importância do nicho onde está o ofício de ourives e afirma que ao estar com alunos faz questão de explicar o trabalho do ourives como uma forma de preservar sua memória.

Minha primeira visita ao MAO foi logo no ano de sua inauguração. Não conhecia ainda o museu e elaboramos um projeto sobre BH em uma escola da rede particular. Nesse projeto estavam incluídas várias visitas. Fui com uma turma de Ensino Médio ao Museu, depois que outros professores e alunos já haviam visitado aquele espaço e voltaram maravilhados. Eu também fiquei extasiado com a monumentalidade daquele acervo.

Depois dessa primeira visita, ainda naquele ano, voltei sozinho ao museu para ver com mais calma e explorar as suas potencialidades educativas e também para lembrar situações de minha própria história de vida. Pois nem só de aulas vive-se a nossa história. Explico: durante cerca de oito anos, antes de me tornar professor, trabalhei como ourives em várias empresas da capital e cheguei a possuir uma pequena oficina. Há no MAO uma pequena ourivesaria que me fez lembrar esse tempo e que sempre faço questão de incluir nos roteiros que realizo com os alunos, explicando-os o funcionamento do trabalho **(mas explicando a mim mesmo, como que me esforçando para conservar essa memória). Bem ao lado dessa oficina há uma marcenaria que também me faz lembrar-me do meu pai, que foi marceneiro por toda a sua vida e a quem, eventualmente, eu acompanhava a algum trabalho em minha infância.**

Bento. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <luciohistoria@yahoo.com.br>, em 23 de maio de 2012. (Grifo nosso).

Apesar de não serem os mesmos que usava quando ourives, estes objetos são biográficos para o professor Bento. O contato visual faz com que suas lembranças venham à tona estabelecendo uma percepção e construindo uma narrativa intimista que extrapola uma percepção reflexiva da exposição. É uma narrativa que depende das sensações causadas pela presença física dos objetos que deixou o professor Bento “extasiado”. A partir desta sensação e da sua bagagem intelectual, o docente constrói uma narrativa inteligível que partilha com outros sujeitos, incluindo os estudantes em visita ao MAO.

Durante a entrevista caminhante, o professor buscava as peças com o olhar e indicava com as mãos, descrevendo o processo de transformação do ouro em uma aliança. Para Merleau-Ponty, a relação entre o objeto percebido e a percepção

acontecem no momento da fruição, ou seja, na presença. No caso da experiência sensível do professor Bento, o tempo não é apenas consciência de sucessão, mas relacionado ao presente da percepção a uma ação já ausente e ressignificada na narrativa construída. No que afirma Merleau-Ponty:

Um romance, um poema, um quadro, uma peça musical são indivíduos, quer dizer, seres em que não se pode distinguir a expressão do expresso, cujo sentido só é acessível por um contato direto, e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 210).

A percepção não está limitada ao contato visual, mas se dá na relação que estabelecemos com o objeto. Nessa troca, os objetos encarnam nossa experiência sensível e por eles somos encarnados revelando nossa presença no mundo. Os objetos da ourivesaria estão ex-postos e “se há variações imaginativas dos visitantes-(...)-frente ao objeto- é ele nesse caso, movente, tocante, educador. Por suposto, os gestos de memória do presente também reposicionam os objetos, os fabricam, os destroem” (PEREIRA, 2009, p. 8).

As experiências pessoais e prévias implicam na maneira como o sujeito se relaciona com a exposição, causando repulsa ou admiração dependendo de como são inseridas no quadro de sua vida. Não apenas as suas relações topológicas ou morfológicas têm a força de constituir minha experiência: a memória pessoal (e também a “elaborada”) atua na percepção e compreensão subjetivas. A experiência sensível pressupõe uma compreensão ativa que, nas considerações de Merleau-Ponty, cria um pacto entre o sujeito e as coisas, que faz com que os objetos “ecoem” construindo uma ponte relacional com o sujeito que frui (MERLEAU-PONTY, 1999).

É no contato visual com os objetos que o professor Bento aciona suas lembranças, por meio da percepção que tem de cada instrumento usado no ofício de ourives. A relação é estabelecida no presente: no momento em que narra sua experiência como ourives, expressa pelo movimento corporal que faz ao descrever o funcionamento das peças e na transformação do ouro em uma aliança. É uma narrativa intimista, de um sujeito que viveu o ofício e pode narrar em primeira pessoa.

O docente consegue explicar aos alunos que história é feita por sujeitos que vivem experiências no tempo e que por meio da memória é possível construir uma narrativa inteligível. Com as narrativas que constrói no momento da visita, o professor Bento “conserva” suas memórias e amplia o debate da história ensinada relacionando-a aos conteúdos trabalhados a partir da seleção curricular.

Ao contrário do professor Bento, a professora Adélia não se identifica com os objetos musealizados. Apesar de ter vivido parte de sua infância em cidades de pequeno porte, no mundo rural, possui lembranças sobre um fogão que não é aquele exposto no prédio B do MAO. A relação com o fogão exposto lhe causa certo incômodo.

Pesquisador: Que espaço expositivo ou objeto você destacaria aqui no MAO?

Professora Adélia: Da exposição, eu não tenho um apego propriamente pessoal por nenhum objeto, por exemplo, a farmácia, o fogão... **Eles me dizem de um tempo que não é o meu tempo, nem da infância, nem da minha vida pessoal, não é. Aquele fogão é um fogão muito estilizado. Na minha casa nunca teve um fogão daquele tipo.** Eu nunca vi na minha infância e nem na minha adolescência nenhuma farmácia daquele jeito, a não ser nos livros... Já vi em exposição de museus também... A final de contas, né!

Eu não tenho em relação aos objetos esse apego pessoal, então, sempre é uma relação com museu um pouco experimental, nesse sentido. É sempre uma visita em relação a acompanhar outras pessoas, no caso da faculdade em acompanhar os grupos, visitas pessoais.

Já vim aqui com pessoas que vieram conhecer a cidade, mas eu não tenho essa vontade de dizer... “-Ah, é aquela balança...”... Eu não tenho.

(Entrevista gravada em HD, 2h18', data 03/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A professora Adélia percorreu a exposição do museu no momento desta entrevista, rememorando as ações desenvolvidas quando era professora de um curso de licenciatura em história no interior de Minas Gerais. A entrevista em percurso na exposição abriu a possibilidade de a professora se relacionar com os objetos expostos no MAO. Para Merleau-Ponty, a relação se dá na presença, uma vez que a nossa abertura inicial aos fenômenos é marcada por uma visão pré-objetiva do mundo ao qual chamamos de condição existencial, influenciada pelo movimento do corpo e aberta às coisas pelos reflexos, sensações e percepções (MERLEAU-PONTY, 1999).

O fogão que ela vê na exposição do MAO não está relacionado as suas memórias, mas é potente para acioná-las. No contato visual com o fogão a docente

lembra-se de outro fogão que tinha na casa de sua avó. Da visualização do que está exposto ela cria a imagem de outro fogão, vermelho e com asas:

Professora Adélia: Por que não me toca, nesse sentido? Isso aqui não é um tempo meu, pessoal. Eu vivi na roça, mas o fogão que eu tinha lá não era esse. Neste sentido, na hora que eu vejo que ele está [musealizado], ele me interdita [inaudível] com o imaginado da casa da minha avó. Interdita, assim, ele não me lembra. Então, se eu quiser narrar, pra mim fica muito difícil. Eu posso contar como era o fogão da minha avó, até usando esse aqui como uma espécie de ilustração, como uma espécie de imagem a respeito, mas eu sei que ele não é.

Pesquisador: É um objeto deslocado de sua experiência de vida?

Professora Adélia: Deslocado. O meu eu posso contar... Como é que era? “Era vermelho, vermelhão...”

Pesquisador: Com asa... [Risos]

Professora Adélia: Com asa... [Risos]
E eu entendo quando alguém vem aqui e vê esse fogão da avó, vê esse fogão da tia, da mãe e tal, mas eu não vejo e não sei se tinha que ver. Quando eu vejo uma coroa, eu não vejo ali exatamente a rainha, a princesa., um imperador. Eu vejo ali uma representação do que é uma rainha. É essa história aqui.

(Entrevista gravada em HD, 2h18', data 03/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

Ainda que a docente afirme que aquele fogão não provoca suas lembranças, a partir do momento em que está em relação com o objeto por meio da percepção visual ocorrem fenômenos miméticos que a fazem lembrar do fogão da casa da avó. O objeto deslocado, ex-posto provoca suas memórias e ela consegue visualizar outro objeto, ou seja, a memória parte de um objeto presente e elabora uma representação de um objeto ausente. Este fenômeno é próprio da memória, que permite perceber uma coisa ausente por meio do contato visual e criar uma imagem de um objeto passado como rememoramos fatos e pessoas.

Ricoeur (2010) relaciona memória e imaginação quando desloca a pergunta do “como se lembra?” para “o que se lembra?”:

Ao submeter-se à primazia da pergunta ‘o que?’, a fenomenologia da memória vê-se confrontada, desde o início, com uma temível aporia que a linguagem comum cauciona: a presença, na qual parece consistir a representação do passado, aparenta ser mesmo a de uma imagem. Dizemos indistintamente que nós representamos um acontecimento passado, ou que

temos dele uma imagem, que pode ser quase visual ou auditiva. (RICOEUR, 2010, p 25)

A imagem que temos do passado é provocada pelos sentidos despertados pela relação com os objetos e as pessoas. No caso do museu, os sujeitos criam imagens a partir da anterioridade, ou seja, do que viram e viveram anteriormente. Ao ver o fogão, a professora Adélia imagina outro fogão que fez parte de sua experiência de vida na casa da avó. De acordo com Régis Ramos:

(...) a exposição deve tocar o visitante por meio de certos arranjos da memória, da afetividade que compõe o ato de lembrar aquilo que não vivemos mas que de alguma forma mexe com nosso 'estar no mundo' como diria Paulo Freire. Não basta explicar, é preciso provocar os poros da pele, afetar os limites entre nós e os objetos (RAMOS, 2004, p. 83)

A docente também enfatiza a força representativa dos objetos expostos quando afirma a possibilidade de ver uma coroa e se lembrar de uma rainha. Na visualização ela interpreta a trama histórica em que os objetos estão envolvidos. É através da narrativa visual que os museus propõem uma interpretação da história que é sentida e refletida pelos visitantes.

Ricoeur (2010) explora a expressão representação para relacionar com o debate sobre a memória, no que diz respeito à elaboração de uma imagem por meio das lembranças e ao colocar o problema da imaginação na construção de uma narrativa histórica. A imagem do ausente como irreal, ficcional, e a imagem do ausente como anterioridade dizem respeito à forma como a representação da história é construída.

A imagem da coroa dá sentido à trama histórica e ajuda a professora Adélia a entender os símbolos do regime monárquico. O objeto dá presença ao ausente e a professora vê ali uma representação historiadora como define Ricoeur (2004): "(...) a representação historiadora é de fato uma imagem presente de uma coisa ausente; mas a própria coisa ausente desdobra-se em desaparecimento e existência do passado. As coisas passadas são abolidas, mas ninguém pode fazer com que não tenham sido" (RICOEUR, 2010, p 294).

A coroa é um ícone do regime monárquico e, ao ser exposta em uma exposição museal, compõe a trama histórica fundamentando uma permanência da memória ancorada na durabilidade das pedras preciosas e do metal do qual é feito o objeto. A

coroa é o signo monumental do poder de reis e rainhas no regime monárquico e exposta torna-se um rastro para que os sujeitos interpretem a história (RICOEUR, 2010).

Atuando como formadora de professores a professora Adélia rememora o evento acontecido no MAO, quando foi apresentado o *Guia do Educador* e foram ofertados cursos, oficinas e outros materiais impressos e visuais:

Pesquisador: Conta um pouco de suas experiências formativas... Você acha que o museu antes de tudo é formativo para o professor?

Professora Adélia: É, eu acho mesmo, ou pelo menos há uma expectativa da minha parte nesse tipo de formação oferecido pelos museus. Não só Museu de Artes e Ofícios, mas outros museus. Não que eu queira ser mediadora de museu, mas a parte de entender o que é o museu, a história daquele museu, eu acho que a visita de formação se torna mais interessante, mais relevante. Então, **essas atividades de formação sempre me interessaram de forma geral. Mesmo as atividades ligadas quando eu trabalhava na prefeitura, projetos da própria prefeitura para formação, voltadas para essas questões culturais... De pensar no professor um pouco pra fora da sala de aula, do ponto de vista profissional.**

Aqui no museu foi um círculo de formação junto com a universidade, com a PUC, que era um lançamento dos materiais do museu, mas também palestras que foram reproduzidas em DVD.

Pesquisador: Eu tenho esse DVD

Professora Adélia: Aí tem DVD, aparece a Marisa Guerra sobre Patrimônio, Silvana, Junia,... Têm vários, e aqui tiveram também as oficinas e algumas discussões sobre, por exemplo, essa questão de apresentar o material que estava sendo feito, aquelas fichas, trilhas, o material formativo do museu... Umhas pastas verdes, bonitas, e também palestras. Então, eu me lembro do professor de literatura da PUC, trabalhou alguns textos, a Júnia, a Lana, a pessoa aqui do museu, a Naila.

Enfim, **foram algumas tardes muito agradáveis, lanchinhos, sala climatizada... Aquela parte do jardim das energias, então, eu estava me sentindo muito bem.**

[Risos]

Pesquisador: [Risos]

Professora Adélia: **Eu estava me sentindo muito bem...** Não podia reclamar de nada...

(Entrevista gravada em HD, 2h18', data 03/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A professora Adélia lembra dos momentos agradáveis que viveu no ciclo de formação partilhando experiências com pesquisadores e educadores do MAO. Trata-se dos projetos *Educar por meio do patrimônio* e *Educar por meio dos museus*, integrado

ao *Tematizando os ofícios*. Também lembra-se do projeto do LEME, com a Silvânia. Nesses projetos foram ofertadas oficinas em que os docentes criaram exposições com objetos e puderam discutir as concepções de museu e educação e os usos pedagógicos que poderiam ser feitos da exposição do MAO.

A professora Cecília viveu parte de sua infância no interior de Minas Gerais quando passava férias na casa da avó. Caminhamos com a docente pela exposição onde estão expostos os ofícios da alimentação, incluindo os instrumentos de fabricação do queijo:

Professora Cecília: Eu já fiz queijo...

Pesquisador: É??!! [risos]

Professora Cecília: [risos]

Pesquisador: Na casa da sua avó mesmo?

Professora Cecília: Na casa da minha tia que mora em Ponte Nova...
Tem um aqui que é pra fazer queijo... Acho que é este aqui...
[pausa longa]
Então, eu já fiz queijo...

Pesquisador: E você usa essa experiência pra explicar aos estudantes?

Professora Cecília: No trabalho sim, aqui é que não dá tempo.
Igual eu falei... É muito rápido... A gente passa aqui e depois eu falo com eles.
A gente sempre tem conversas antes e depois de vir ao museu. Quando eles vêm aqui eles já sabem das coisas, eles procuram.
A gente não estuda História sem memória, né? E a memória do professor tem que ser privilegiada...

Pesquisador: Talvez porque chame a atenção deles... “- Ah, o professor trabalhou com isso...”.

Professora Cecília: O grupo que eu estou juntinho deles eu sempre falo as coisas...

(Entrevista em HD 1h18', data 20/04/2012, local: MAO. Grifos nossos)

Os objetos são provocativos, presentificam lembrança de uma sociedade que usava ferro em brasa, roca de fiar, fabricava seus alimentos no universo familiar, entre outras atividades de transformação de matérias primas. Os objetos são também frutos de processos sócio-históricos que lhes incorporam significados, com ranhuras e marcas

trazidas dos caminhos que percorrem antes de chegar às exposições dos museus (GREENBLATT, 1991).

Os objetos do ofício da alimentação estimulam a professora Cecília a lembrar de sua infância na casa dos avós e de como usava aqueles objetos para fazer queijo. Como lembra Merleau-Ponty, a percepção subjetiva é a forma como os objetos apresentam-se como a razão das experiências dos sujeitos (MERLEAU-PONTY, 1999). São objetos familiares, oníricos, que emocionam a docente quando ela faz uma pausa longa diante das fôrmas de fazer queijo - objetos porosos que, pelo contato visual, provocam a percepção da historicidade do sujeito. A experiências vividas pela docente são expressas na forma como se relacionou com este nicho expositivo, pelo posicionamento do seu corpo, pela tonalidade em sua voz, sinais de que são memórias que não podem ser revisitadas.

A coisa percebida não é uma unidade ideal possuída pela inteligência (como por exemplo uma noção geométrica); ela é uma totalidade aberta ao horizonte de um número indefinido de perspectivas que se recortam segundo um certo estilo, estilo esse que define o objeto do qual se trata. A percepção é pois um paradoxo e a coisa percebida é em si mesma paradoxal. Ela existe enquanto alguém pode percebê-la. Eu não posso sequer por um instante imaginar um objeto em si. (...) Há pois na percepção um paradoxo da imanência e da transcendência. Imanência posto que o percebido não poderia ser estranho àquele que percebe; transcendência, posto que comporta sempre um além do que está imediatamente dado (MERLEAU-PONTY, 1990, apud RAMOS, 2004, p. 155)

As canoas e carrancas abrem horizontes para a professora Clarice lembrar das histórias que ouvia da mãe. No ofício dos canoeiros traz lembranças da mãe que atuou como lavadeira no Rio Piracicaba.

Cresci convivendo desde pequena com as memórias de minha mãe sobre sua infância sofrida de lavadeira às margens do Rio Piracicaba. Mas, apesar das memórias negativas sobre a sua infância roubada pelo trabalho e negligenciada, no que diz respeito ao seu direito à escola, aprendemos muito com essas experiências, que serviram em grande parte de esteio para ajudar a moldar o caráter dos sete filhos.

Ainda hoje consigo visualizar o Rio Piracicaba das memórias de minha mãe, a força da correnteza de suas águas geladas no inverno e refrescantes no verão, as grandes pedras acompanhando a sinuosidade do rio, as roupas estendidas ao sol para quilar, o sabão que minha vó, parteira da região, preparara com cinzas e gordura de porco no fogão a lenha... Essas memórias começaram a ser acionadas com o conhecimento adquirido na faculdade e, paulatinamente, colocadas em prática na sala de aula, após alguns anos de reflexão, leituras e capacitação na busca de ferramentas que pudessem facilitar o ensino da História para crianças.

Clarice. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <luciohistoria@yahoo.com.br>, em 22 de maio de 2012.

A mãe optava pelo esquecimento do trabalho sofrido como lavadeira na beira do rio ainda em idade escolar. Mas esta memória que não gostava de revisitar era usada como estratégia de justificar para os filhos a importância da formação escolar. Rememorar é também um gesto político, que desperta sonhos e constrói utopias. Significa também “trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro” (GALZERANI, 2008, p. 21).

A superfície porosa dos objetos provoca a percepção que está ligada a abertura às coisas no mundo, em relação que acontece na presença, ou seja no momento em que se dá o contato visual.

A memória subjetiva é interferente na forma como interpretamos a narrativa exposta nos museus. Há aqui imbricações entre o que a professora ouvia de sua mãe e a exposição do ofício dos canoeiros, que provoca gestos imaginativos que permitem visualizar a força da correnteza do Rio Piracicaba. Estes gestos são interferentes em sua forma de ensinar história, produzindo conhecimentos e dialogando com temporalidades:

Pesquisador: Uma coisa que me chama a atenção na sua pós memória, ou seja, na narrativa que construiu a partir das histórias que ouvia na infância, é essa ideia do rio, provocadas pelos objetos... a canoa, o rio. Isso é interessante...

Professora Clarice: Olha pra você ver! Engraçado, eu falo assim por causa da minha mãe, tanto é que eu fui trabalhar com a questão das lavadeiras e fui atrás dela... “Mãe, como é que lavava roupa, bater roupa na pedra?”, porque aparecia no texto lá, Bate a roupa na pedra, é uma música e ela... “_ Isso tem uma técnica. Isso não se bate de qualquer jeito, aí vira a roupa...”. Quer dizer, é o saber fazer que tira, e tira realmente o sujo. Até bater a roupa na pedra tem que saber. Eu fui atrás dela, ela foi ver e nós fizemos uma pequena exposição. Eu tenho esse material, depois te mostro uma foto.

Daí eu fiz uma exposição com os meninos, com os objetos. Aí apareceu o anil, eles nunca tinham ouvido falar. Uma música do Zeca Pagodinho aparecia anil, pregador, que são os objetos que remetem a lavadeira. Nós fizemos com esses objetos, aí eu falei... “Vai lá mãe...”.

Ela falou que na época dela ela lavava com palha de milho, bucha vegetal ou batia a roupa na pedra.

Nós fizemos lá bem simplesinho. Tinha as carteiras com os objetos, tinha a letra das músicas expostas, e ela foi lá ver. Eu achei interessante que ela foi ver e gostou... “_ Ah, ficou legal a exposição dos meninos...”.

(Entrevista em HD 1h48', data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A professora realizou com os estudantes uma exposição sobre o ofício das lavadeiras. A memória afetiva e familiar transformou-se em informações inteligíveis na construção de significados para refletir sobre as temporalidades por meio de objetos do ofício das lavadeiras. A mãe da docente visitou a exposição e achou interessante a “exposição dos meninos”.

As memórias provocaram um trabalho com objetos materiais que extrapolam a materialidade, pois estão ligados à experiência sensível da docente, que sente orgulho do ofício da mãe e, por isso, resolveu fazer este projeto na escola como uma forma de presentificar essas memórias. Para a docente, o MAO silencia sobre este ofício e, com sua ação profissional, consegue romper com esse arbítrio criando outra exposição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oi Jezulino

Para mim foi muito agradável essa tarde no museu e o mais interessante foi perceber coisas para as quais eu ainda não tinha me atentado... Tenho pensado muito desde então na minha relação com os museus, em especial, o MAO... E ultimamente o que tem me instigado muito é a possibilidade de ir "além dos muros, além das margens" e pensar nas possibilidades que a experiência da musealização pode proporcionar em outros espaços, na constituição de outros lugares da memória... dos novos sujeitos, das novas abordagens, sei lá... Essa coisa do movimento, do fazer, do ver a experiência borbulhar e criar novas tramas, novos problemas é demais...obrigado por tudo... Abçs, Clarice

Clarice. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <luciohistoria@yahoo.com.br>, em 22 de maio de 2012.

Dentre os vários e-mails que recebemos após a realização da entrevista caminhante pela exposição do MAO selecionamos este da professora Clarice. No e-mail, a docente afirma que a entrevista caminhante em diálogo com o pesquisador foi uma oportunidade de fazer uma reflexão sobre questões que ainda não tinha pensado, apesar de fazer uso frequente dos museus para o ensino e aprendizagem de história. Na entrevista, a professora manteve uma relação subjetiva com a exposição e os diálogos fizeram com que pensasse sobre outras formas de musealização na sociedade e outras experiências possíveis de ensinar tecendo outras tramas para a história.

Foi na exposição do MAO, durante a entrevista em percurso, que a docente confrontou suas memórias subjetivas com concepções de ensino e aprendizagem da história. Em uma situação de experiência sensível, a professora narrou as estratégias que usa para ensinar e suas experiências vividas durante a infância em sua casa no bairro de Venda Nova. Por meio de sua experiência sensível no MAO, a professora criou significados para suas práticas relacionando-as com as experiências que teve ao ouvir histórias da avó e da mãe quando ainda era criança. A entrevista por meio de questões geradoras foi formativa. Em diálogo com o pesquisador, a professora Clarice refletiu

sobre os saberes que mobiliza para ensinar história e os usos pedagógicos que faz da exposição do MAO.

Foi na sua infância em uma casa de quintal no bairro de Venda Nova que a docente ouvia histórias que a avó retirava da materialidade de objetos depositados em uma antiga mala que ficava em cima de um guarda-roupa (local de difícil acesso para crianças). Era quando a avó descia a mala e a depositava sobre a cama que os netos se reuniam para ouvir histórias sobre um tio que vivia longe, e das viagens que a avó fez durante a juventude.

Os gestos da avó ajudam a refletir sobre questões pertinentes à educação mediada pela experiência sensível nos museus. A memória depende das relações que os sujeitos estabelecem com as coisas no mundo e não está presa a suportes materiais. No entanto estes suportes tornam o ausente presente, uma vez que provoca fenômenos miméticos, dando sentido às experiências vividas, que são expressas em uma narrativa inteligível.

A professora dependia da avó para disponibilizar os objetos, as imagens e as cartas guardadas na mala, depositada em cima de um guarda roupa. A avó era mediadora e influenciou a forma de a docente entender os processos de ensino e as estratégias para aproximar o conteúdo escolar das experiências vividas pelos estudantes. Assim como fazem os museus, a avó retirava da mala cartas, fotos e objetos biográficos elaborando narrativas com imagens, objetos tridimensionais e palavras. A avó constrói uma narrativa visual ao descer a mala e disponibilizar aos netos o que estava guardado e preservado.

Os museus constroem uma narrativa visual por meio de cenografias com objetos, totens multimídias, legendas, focos de luz e espaços vazios. Nestes ambientes os sentidos são despertados pela relação corpórea com as coisas no mundo. Entre os sentidos, a visão é responsável pela percepção e desperta outros sentidos, sendo responsável por fenômenos miméticos, que dão sentido à exposição e desperta nos sujeitos a vontade de narrar suas histórias para preservar suas memórias.

Os museus justificam-se pela materialidade da exposição. Certamente que a experiência sensível extrapola a materialidade, mas os sujeitos também são matéria e

corpo e através deste é que se relacionam com as coisas físicas elaborando, percepções visuais que são responsáveis pela compreensão das dimensões éticas, estéticas e políticas de suas vidas.

O professor Bento narra suas experiências como ourives quando visita o MAO porque precisa preservar suas memórias. Quando narra, vivencia novamente o ofício do ourives, lembrando cada detalhe da transformação do ouro em jóias. No caso da sua experiência sensível, os suportes materiais são definidores da narrativa empática que constrói para aproximar os estudantes da exposição e despertar interesse pela aprendizagem de história mediada pelos objetos. A materialidade e o contato visual com as peças são definidores da relação afetiva que o docente mantém com a exposição.

A narrativa do MAO é produzida por meio da visualização de objetos, elaboração de legendas, disposição de imagens, totens multimídia e manequins. É uma forma de representação da história dos ofícios no Brasil em diálogo com a produção de conhecimento e com o uso educativo proposto pelos educadores e professores. Na presença da exposição, os sujeitos elaboram narrativas empáticas baseadas em percepções visuais e no exercício das lembranças.

Tanto professores como estudantes em momento de visita elaboram narrativas que são tensionadas com a narrativa acadêmica e a história ensinada. A narrativa elaborada é híbrida e exerce influência nos conteúdos curriculares. Os estudantes elaboram sentidos em diálogo com a história ensinada pelos professores que, por sua vez, utilizam das percepções subjetivas e propõem outras formas de entender a história, mais próxima do vivido, incorporando lembranças despertadas no contato visual com a exposição.

Esse movimento é interferente nos conteúdos escolares em momentos posteriores à visita em outras tramas elaboradas pelas estratégias dos docentes que fazem uso educativo do MAO. A estratégias de uso geram um saber ensinado original, em diálogo com outros materiais didáticos em sala de aula.

Nos questionários respondidos, nas entrevistas concedidas e nos projetos disponibilizados para nossa pesquisa, verificamos usos pedagógicos que partem de objetivos relacionados a currículos e programas estaduais e municipais. Esses usos

pedagógicos são redimensionados no museu em processo, ou seja, no contato dos estudantes, professores e educadores de museus com a exposição do MAO. Em processo, a exposição museal admite subversões feitas pelos sujeitos portadores de experiências, que dão novos sentidos aos conteúdos de história que aprendem nas escolas. Os professores, por sua vez, admitem estas subversões e as relacionam aos conteúdos curriculares baseados no saber referente. Há, nesse caso, produção de um conhecimento original, que é consolidado na escola na fase pós-visita.

Os museus podem constituir-se em ambientes para aprendizagem sensível mediada pela exposição e pela percepção subjetiva no exercício da lembrança e no levantamento de problemas a partir das tramas hermenêuticas elaboradas nos processos curatoriais. Nestes cenários, os sujeitos elaboram percepções e as usam na tomada de consciência sobre as relações entre passado e presente.

No cenário elaborado pela curadoria do MAO para apresentar os ofícios como arte, os professores entrevistados nesta pesquisa elaboraram suas concepções sobre história, memória e aprendizagem. Os docentes afirmaram que o uso pedagógico desse museu, incluindo a relação com os educadores, ampliam as interpretações sobre a história e ajudam a debater as representações que são construídas na exposição.

Os objetos expostos são relacionados aos conteúdos curriculares e, em parceria com o setor educativo, os docentes escolhem os percursos que vão realizar pelo MAO. Nesse percurso, os estudantes e professores, por meio de exercícios de memória, desvirtuam os objetivos racionalizados da visita, uma vez que o museu comportam múltiplos sentidos e abrem espaço para imaginações, leituras estéticas e poéticas que influenciam nas concepções de história canônicas expressas nos currículos e programas.

Os docentes escolhem o museu como estratégia para ensinar história porque acreditam que a exposição é uma oportunidade de visualizar os conteúdos escolares e relacioná-los às experiências vividas dos estudantes. Ainda que tenham objetivos definidos, acreditam que as relações intersubjetivas no momento da visita ajudam a romper com um ensino racionalizado em uma perspectiva cartesiana que desconsideram as sensibilidades.

Como estratégia de ensino e aprendizagem da história, contextualizam a exposição estabelecendo conexões com os conteúdos escolares. Realizam atividades prévias e pós visita como uma forma de investir em um ensino crítico e propositivo, sem desconsiderar as possibilidades de exploração poética, deixando fluir a imaginação dos estudantes.

Nestes cenários de experiência, os docentes elaboram novas formas de ensinar e incluem outros temas no currículo escolar. As visitas aos museus constituem oportunidade formativa para os professores, sujeitos que vivem experiências no tempo e confrontam suas concepções de mundo nas relações intersubjetivas e nos espaços que frequentam.

A professora Cora usa os museus como estratégia de ensino porque sentiu falta desta discussão quando realizava sua formação inicial. Descreve sua primeira experiência no MAO como encantadora e organiza visitas com os estudantes porque acredita na potência educativa da exposição. Ela sente falta de uso dos museus pelos professores em situações que não sejam de uma visita escolar. Segundo a docente, seria importante que os professores fizessem uso dos museus para deleite pessoal em seus horários de folga, mas infelizmente este hábito não foi cultivado durante sua vida e nem em sua formação inicial.

A condição docente é interferente no uso que os professores fazem dos museus. Quase sempre frequentam os museus em serviço e, neste tempo, não conseguem perceber todos sentidos que a exposição desperta. As discussões sobre o uso pedagógico destes espaços e a formação de professores em parceria com os setores educativos é um caminho para partilhar as potencialidades das exposições museais.

Nessa partilha, as experiências sensíveis dos docentes podem ser interferentes na proposição de um uso pedagógico menos racionalizado e escolarizado. É preciso entender que museu e escola são diferentes e os conteúdos curriculares encontram eco na exposição, mas que a visualização da história não é uma forma de concretizar os temas debatidos em sala. A situação da visita amplia e extrapola os conteúdos, sendo uma oportunidade de discutir memória e história resignificando as concepções prévias de estudantes, professores e educadores de museu.

A experiência sensível dos professores no MAO é uma oportunidade de ressignificarem suas concepções de educação e elaborarem novas estratégias de ensino, ao mesmo tempo que imprimem sua presença corpórea na relação com a exposição que encarna suas experiências vividas e ajudam a tomar posições no mundo. Nos museus, os professores elaboram significados para o que fazem nas salas de aula, ao ensinarem história, e mobilizam saberes sensíveis ligados as suas trajetórias profissionais e pessoais. Aproximam-se da exposição como sujeitos e constroem narrativas, sobre o passado, que ajudam os estudantes a entenderem como a história é feita por homens e mulheres que vivem experiências no tempo e agem para modificar as estruturas sociais, culturais e econômicas.

A condição subjetiva é responsável pelas percepções visuais elaboradas nas exposições museais. São definidores dessa percepção as marcas identitárias, as relações intersubjetivas, o posicionamento do corpo e a capacidade de fruição estética. Esta condição é também responsável pela relação com as representações propostas na exposição na identificação das tramas hermenêuticas e levantamento de problemas e implicações do pretérito no presente.

Os cinco professores mais presentes em nossa análise confrontaram suas marcas identitárias e suas práticas e estratégias de ensino com a exposição do MAO. Em diálogo com o pesquisador, propuseram novos usos pedagógicos para o MAO e refletiram sobre as possibilidades de ensinar história por meio da visualização. Analisaram a narrativa museal em relação aos conteúdos ensinados e às tensões que envolvem a história acadêmica no debate com os discursos memoriais produzidos na exposição e na fala de educadores de museu.

Viveram uma experiência sensível ao caminhar pela exposição e depois elaboraram um texto com suas impressões sobre o uso pedagógico da exposição do MAO. Como sujeitos, expuseram as potencialidades de uso dos museus para o ensino e aprendizagem de história e repensaram suas práticas e saberes na elaboração de projetos disciplinares.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Michele Abreu. **Reabilitação urbana integrada e a centralidade da Praça da Estação**. 2004. 236f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais.

AZEVEDO, Claudia Soares de. O Museu Imperial e a celebração da monarquia brasileira. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado; RAMOS, Francisco Régis Lopes (Org.). **Futuro do Pretérito. Escrita da História e História do Museu**. Instituto Frei Tito de Alencar: Fortaleza, 2010.

BANN, Stephen. **As invenções da História**: ensaios sobre a representação do passado. São Paulo: UNESP, 1994.

BARBOSA, Neilia Marcelina. **Olhares sobre a prática docente no uso do Arte de Ofícios**. Relatório final de pesquisa de iniciação científica/CNPQ. 2010.

BERNARDI, Andreia Menezes de. **Dimensões do processo de apropriação cultural**: a educação na cidade. 2011. 200f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

BITTENCOURT, J. N. Dê-lhes um curso d'água e colocarão o mundo a se mover. Cultura Material e Tecnologia Tradicional: apontamentos para um possível estudo de caso. In: GRANATO, Marcus; RANGEL, Marcio F. (Orgs.). **Cultura Material e Patrimônio da Ciência e Tecnologia**. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST, 2009.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. 2. ed. São Paulo: Ateliê, 2004.

BREFE, Ana Cláudia Fonseca. Museus históricos na França: entre a reflexão histórica e a identidade nacional. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, Nova Série, v.5, p.175-203, jan./dez., 1997.

_____. Comentário I: Museu, Imagem e Temporalidade. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, Nova Série, v.15, n.2, p.11-30, jul./dez., 2007.

CARDOSO, Oldimar Pontes. **A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos**. 249 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARSALADE, Flávio de lemos. **Desenho contextual: uma abordagem fenomenológico-existencial ao problema da intervenção e restauro em lugares especiais feitos pelo homem**. 2007. 475p. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

CATEL, Pierre. Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte: afinal como nascem os museus? [2005]. História, ciências e saúde. Rio de Janeiro: **Manguinhos**, Suplemento, v.12, p.323-38, 2005. Entrevista concedida a Luciana Sepúlveda Koptcke.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista de educação**, n. 295, p. 59-111, 1991.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução de Luciano Vieira Machado. 3. ed. São Paulo: Estação Liberdade/Editora UNESP, 2006.

CORRÊA, Maira Neves. **Encantamento e estranhamento: como moradores e não moradores de Belo Horizonte experimentam o Museu de Artes e Ofícios**. 2010. 205p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Museologia e Patrimônio, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DIAS, Padre Francisco Martins. **Traços Históricos e Descritivos de Belo Horizonte**. Edição Fac-símile. Belo Horizonte: APM, 1897.

DUARTE-JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: A educação (do) sensível**. Campinas: UNICAMP, 2000.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DULCI, Otávio Soares. **Política e recuperação econômica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

FONSECA, Tais Nívia de Lima. Mídias e divulgação do conhecimento histórico. **Aedos**. Rio Grande do Sul, v. 4, n. 11, set/2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
GADAMER, Hans-George. **O problema da Consciência Histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

GALZERANI, Maria C. Bovério. Memória Tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para pesquisa em ensino de história. **Cadernos do CEOM (UNOESC)**. Santa Catarina, v. 21, n. 28, p. 15-30, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília-DF: Líber livro, 2005.

GIFFONI, Iomara Albuquerque. **Belo Horizonte: da cidade planejada ao planejamento da cidade**. 2010. 143f. Dissertação (Mestrado em Turismo e Hotelaria). Balneário de Camboriú, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2010.

GREENBLATT, Stephen. O novo historicismo: ressonância e encantamento. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 244-261, 1991.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Usos da História: Refletindo sobre identidade e sentido. **História Em Revista**, Pelotas, v. 6, p. 21-36, 2000.

_____. Memória, história e historiografia. In: BITTENCOURT, José Neves; BENCHETRIT, Sara Fassa; TOSTES, Vera Lúcia Bottrel. (Org.). **História representada: o dilema dos museus**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003.

_____. Vendo o passado: representação e escrita da história. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, Nova Série, v. 15, n. 2, p. 11-30. Jul./dez., 2007.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado; RAMOS, Francisco Régis Lopes (Org.). **Futuro do Pretérito: escrita da história e história do museu**. Fortaleza: Edições Instituto Frei Tito de Alencar, 2010.

GUIMARÃES, Selva. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n.228, p. 390-407, 2010.

HARTOG, François. Regime de historicidade. Disponível em <[http://pos.historia.ufg.br/up/113/o/Fran%C3%A7ois_Hartog_-_Regime_de_Historicidade_\(1\).pdf](http://pos.historia.ufg.br/up/113/o/Fran%C3%A7ois_Hartog_-_Regime_de_Historicidade_(1).pdf)>. Acesso em 12 de jul. de 2012.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: **De camino al habla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.

HERMETO, Miriam; OLIVEIRA, Gabriela. D. Ação educativa em museus. Produção de conhecimento e formação para a cidadania? In: AZEVEDO, Flavia L. M.; CATÃO, Leandro. P.; PIRES, João Ricardo F. (Org.). **Cidadania, Memória e Patrimônio: As dimensões do museu no cenário atual**. Belo Horizonte: Crisálida, 2009.

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela Memória: arquitetura, monumentos, mídia**. Tradução de Sergio Alcides. Seleção de Heloisa Buarque de Hollanda. 2. ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. Museus em números. Brasília: IBRAM, 2011. Disponível em <<http://www.museus.gov.br/publicacoes-e-documentos/museus-em-numeros/>>. Acesso em 20 de ago. de 2010.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. **Artcultural**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan./jun., 2006.

_____. A presença de estudantes: o encontro de museus e escolas no Brasil a partir da década de 50 do século XX. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 27, n. 46, p. 581-597, jul./dez., 2011.

_____. Combate pelo fato. [9 de outubro, 2011]. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Entrevista concedida a Rodrigo Elias. Disponível em <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/combate-pelo-fato>>. Acesso em 13 de abril de 2012.

LEITE, Rogério Proença. **Contra usos da cidade**: lugares e espaço público na experiência urbana contemporânea. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

LIEBSCHER, P. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. **Library Trends**, v. 46, n. 4, p. 668-680, 1998.

MACHADO, Roberto. Nietzsche e o renascimento do trágico. **Kriterion**. Belo Horizonte, v. 46, n. 112, dez., 2005.

MENEZES, Ulpiano Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n.45, p. 11-36, 2003.

_____. Visão, visualização e usos do passado. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, v. 15, p. 117-123, 2007.

MENEZES, Ulpiano Bezerra de. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves. **Museu: Dos Gabinetes de Curiosidade a Museologia Moderna**. Belo Horizonte: Argumentum, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

Momento do Educador. Disponível em <<http://www.mao.org.br/acao-educativa/momento-do-educador/>>. Acesso em 25/08/2014.

MOMIGLIANO, Arnaldo. O surgimento da pesquisa antiquária. In: _____. **As raízes clássicas da historiografia moderna**. Bauru: EDUSC, 2004.

MONTALVÃO, Cláudia Soares de Azevedo. Visualizando o passado: museu e história. In: BITTENCOURT, José Neves; BENCHETRIT, Sara Fassa; TOSTES, Vera Lúcia Bottrel. (Org.). **História representada: o dilema dos museus**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003.

MONTE-MÓR, Roberto L. M. & PAULA, João Antonio. **Formação histórica**: três momentos da história de Belo Horizonte. Curso ministrado em módulos. FACE/UFMG. 2004. Disponível em <<http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/pbh/arquivos/Mod1.pdf>>. Acesso em 15 de jun. de 2010.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2007.

MORAES, Maria Célia Marcondes; MÜLLER, Ricardo Gaspar. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 329-349, jul./dez., 2003.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

Museu de Artes e Ofícios. Disponível em <<http://www.mao.org.br/>>. Acesso em 13 de set. de 2014

PASSOS, Luiz Mauro do Carmo. A metrópole cinquentenária. **Varia História**, Belo Horizonte, n. 20, p. 152-162, mar., 1999.

PEREIRA, Junia Sales. **Escola e Museu**: diálogos e práticas. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/Superintendência de Museus/CEFOP-PUC-Minas, 2007.

_____. Aprendizagem histórica como prática social: lições poéticas e éticas em “A Danação do Objeto: O Museu no Ensino de História”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, jun., 2008.

PEREIRA, Junia Sales; SIMAN, L. M. C. Educadores em zonas de fronteira - Limiares da relação museu-escola. In: NASCIMENTO, Silvania Souza; FERRETI, Carla Santiago. (Org.). **Museu e Escola. Anais**. Belo Horizonte: Puc Minas/UFMG, 2009, v. 1, p. 1-15.CD.

_____. Andarilhagens em chão de ladrilhos. In: FONSECA, Selva Guimarães. (Org.). **Ensinar e aprender História** - formação, saberes e práticas educativas. Campinas: Átomo & Alínea, 2009.

PEREIRA, Junia Sales; CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. Sentidos dos tempos na relação museu/escola. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 383-396, set./dez., 2010.

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

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POMIAN, Krzysztof. Coleção. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1990, v. 3, p. 51-86.

- POULOT, Dominique. O modelo republicano de museu e sua tradição. In: BORGES, Maria Eliza Linhares (org). **Inovações, Coleções, Museus**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de História**. Chapecó: Argos, 2004.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes; MAGALHÃES, Aline Montenegro. De objetos a palavras: reflexões sobre exposições em Museus de História. In: BITTENCOURT, José Neves. (Org.). **Caderno de Diretrizes Museológicas**. Belo Horizonte: Secretaria de Cultura de Minas Gerais, v. 2, p. 48-89, 2008.
- RAMOS, Adriano. Grupo Oficina e Restauro. [s/d]. Depoimento concedido ao Museu de Artes e Ofícios. Disponível em <<http://www.mao.org.br/port/depoimentos.asp>>. Acesso em 20 de nov. de 2012
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2005.
- RICOEUR. Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.
- SALES, Álvaro Américo Moreira. Patrimônio Cultural e Gestão: o Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte. **Patrimônio: lazer e turismo**, Santos, v. 7, n.1, p.116-131, ago./set., 2010.
- SANT'ANNA, Marcus Vinicius. Projeto urbano e novas centralidades: notas sobre o caso de Belo Horizonte. I CONGRESSO BRASILEIRO DE ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO URBANO. X Seminário de Pós Graduação em Geografia. Rio Claro, UNESP, 05 a 07 de outubro de 2010.
- SARLO, Beatriz. **Cultura, memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Cia das Letras. Belo Horizonte: UFMG. 2007.
- SEABRA, Elizabeth Duque. **Visitas de estudantes a museus: formação histórica, patrimônio e memória**. 2012. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, São Paulo.
- SCHEINER, Tereza Cristina. Comunicação, educação, exposição: novos saberes, novos sentidos. Semiosfera. **Revista de Comunicação e Cultura**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4-5, jul., 2003.
- _____. O museu como processo. **Cadernos de Diretrizes Museológicas 2: mediação em museu: curadorias, exposições, ação educativa**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2008.
- SCHIAVINATTO, Iara Lins. Comentário VIII. Sobre o campo de visibilidade: entre o passado e o futuro. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, Nova Série, v. 15, n.2, p. 11-30, jul./dez., 2007.

SILVA, Marco Antonio; VIRGINIO, Júlio Cesar. Educação e Museus. Entrevista com a Professora Doutora Junia Sales Pereira.

SILVA, Saint Clair Marques. **Práticas Educativas em Espaços Urbanos: possibilidades para formação de professores da EJA**. Dissertação (Mestrado). 2011. 175f. Programa de Pós- Graduação em Educação, FAE/UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais.

SIMAN, Lana Mara de Castro. **A história na memória: uma contribuição para o ensino de história de cidades**. 1988. 184f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, FAE/UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.73, p. 209- 244, 2000.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Tempos enredados: teias da condição professor**. 1998. 420f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG. Belo Horizonte.

_____. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, maio/ago., 2007.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcance da entrevista narrativa. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. **Anais**. Bahia, Salvador, 2006. CD.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria, ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

TIBURI, Márcia. O que é sensibilidade. Disponível em <<http://www.marciatiburi.com.br/textos/sensibilidade.htm>>. Acesso em 15 de jun. de 2010.

OBRAS CONSULTADAS

BARBOSA, Cátia Rodrigues. Os cenários dos museus de ciência a luz da fenomenologia. Disponível em <<http://www.preac.unicamp.br>>. Acesso em 22 de set. de 2010.

BERTUCCI, Liane Maria, FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda. **Edward P. Thompson: História e Formação**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

BITTENCOURT, José Neves. Québec acabou? Para os próximos 20 anos. In: CHAGAS, Mário et al. **A democratização da memória: a função social dos museus ibero-americanos**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2008.

BITTENCOURT, José Neves; BENCHETRIT, Sarah Fassa; TOSTES, Vera Lúcia Bottrel. **História representada: o dilema dos museus**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003.

BREFE, Ana Cláudia Fonseca. Os primórdios do museu: da elaboração conceitual à instituição pública. **Projeto História**, São Paulo, n.17, nov.1998, p.281-315.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado. Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.

LOPES, Margaret Maria. A favor da desescolarização dos museus. **Revista Educação Sociedade**, Campinas, v.3, n. 40, dez., 1991.

PEREIRA, Junia Sales. Educadores de museus e seus processos formativos. Palestra projeto Museu e Escola. Cefor/PUC-Minas e LEME/UFMG.2007.

_____. História, rastro e esquecimento na educação atravessada pelos museus. In: Selva Guimarães Fonseca; Décio Gatti Júnior. (Org.). **Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011, v. 1, p. 263-274.

PEREIRA, Junia Sales; BRAGA, Jezulino. L. Mendes. Museu e experiências docentes. **Ensino em Revista** (UFU. Impresso), v. 20, p. 83-94, 2013.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. Uma questão de tempo: os usos da memória nas aulas de História. **Cadernos CEDES** (Impresso), Campinas, v. 30, p. 397-411, 2010.

SCHEINER, Tereza Cristina. Repensando o museu integral: do conceito às práticas. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Belém, v. 7, n.1, p. 15-30, jan./abr., 2012.

SCHEINER, Tereza Cristina; SOARES, Bruno. A chama interna: museu e patrimônio na diversidade e na identificação. Museologia e Patrimônio. **Revista Eletrônica do**

Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, Rio de Janeiro, v. 3, n.1, p.13-22, jan./jun., 2010.

SOARES, Bruno C. Brulon. **Quando o museu abre portas e janelas: o reencontro com o humano no museu contemporâneo**. 2008. 162f. Dissertação (Mestrado).

Programa de Pós- Graduação em Museologia e Patrimônio, UNIRIO/MAST, Rio de Janeiro.

SUANO, Marlene. **O que é museu**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

VAUGHN, S. et al. **Focus group interviews in education and psychology**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1996.

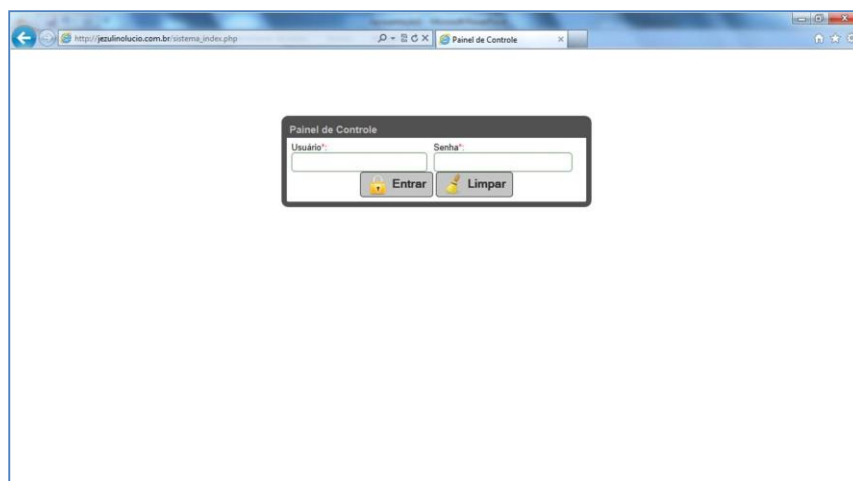
APÊNDICE

METODOLOGIA DE PESQUISA COM USO DE SISTEMA DE COMPUTADOR

Apresentamos nesse apêndice o sistema usado para coleta de dados na primeira etapa da pesquisa. A pesquisa foi dividida em duas etapas. A primeira foi feita a partir de questionário enviado aos professores que responderam positivamente ao convite do setor educativo do MAO.

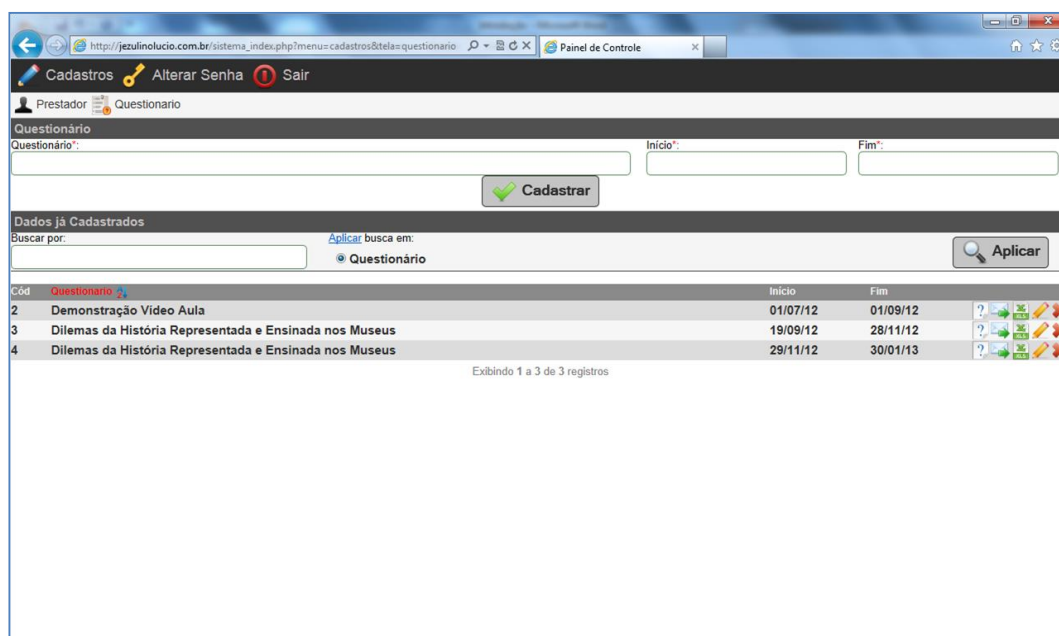
O setor educativo se disponibilizou a relacionar todos os professores de história que visitaram o museu nos últimos dois anos e enviar um convite por meio eletrônico para participação na pesquisa. O setor educativo MAO consultou 115 professores sobre interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Obtiveram 45 retornos sendo que 6 deles foram negativos. Enviamos questionários para 39 professores na primeira etapa da pesquisa e obtivemos 26 retornos.

Aos professores que aceitaram participar da pesquisa foi enviado um questionário elaborado pelo autor da tese e validado por um grupo de pesquisadores do LABEPH (Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de História). O questionário foi inserido em um programa desenvolvido especialmente para a pesquisa e disponibilizado no site <http://www.jezulinolucio.com.br/>. Esse programa permitiu que os dados fossem consolidados de forma mais rápida minimizando algumas perdas eventuais quando os questionários são aplicados em papel. Na imagem abaixo reproduzimos a entrada do sistema. Somente o pesquisador teve acesso à configuração do sistema, assumindo o controle sobre os questionários e convites enviados para participação na pesquisa.

Figura 01 - Entrada do sistema por meio de login e senha feita pelo pesquisador

Fonte: Do autor

O sistema foi elaborado para postar o questionário preliminar da pesquisa. Isso garantiu maior rapidez na primeira etapa da pesquisa. Além disso, o sistema consolidou os dados em uma planilha do excell para elaboração de gráficos e tabelas.

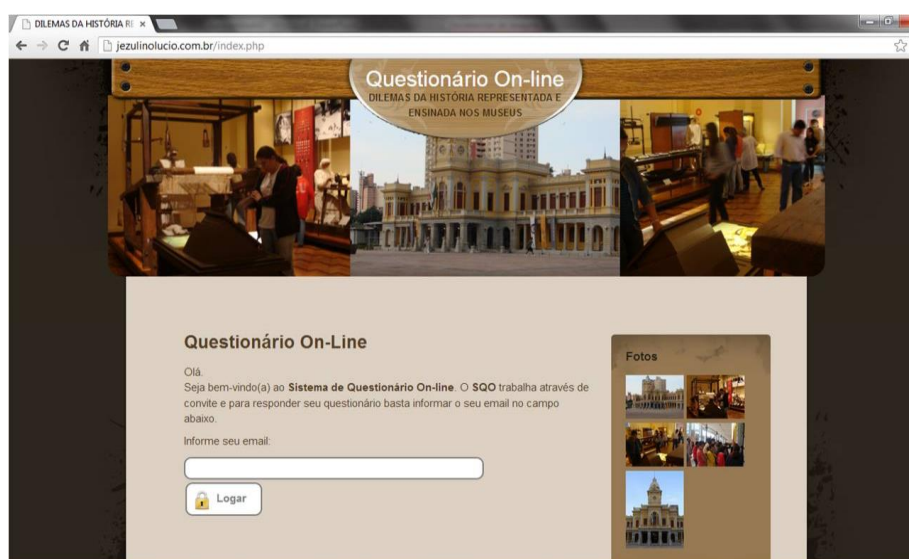
Figura 02 - Questionário inserido no sistema

Fonte: Do autor

Nesse questionário formulamos 20 questões relacionadas às intenções de pesquisa, ou seja, recuperar as experiências docentes no MAO e as relações que mantinham com o setor educativo deste museu. O objetivo dessa primeira etapa era conhecer os docentes frequentes ao MAO nos últimos dois anos e a possibilidade de participarem da pesquisa.²⁶

O questionário foi inserido no sistema e o professor foi convidado via e-mail. No e-mail convidamos o professor e orientamos a responder o questionário disponibilizado no endereço <http://www.jezulinolucio.com.br/>. Ao acessar esse endereço o professor inseria seu email e logava para responder o questionário. Foi possível controlar o acesso definindo no sistema um período no qual esse questionário estaria disponível.

Figura 3- Tela de entrada do questionário

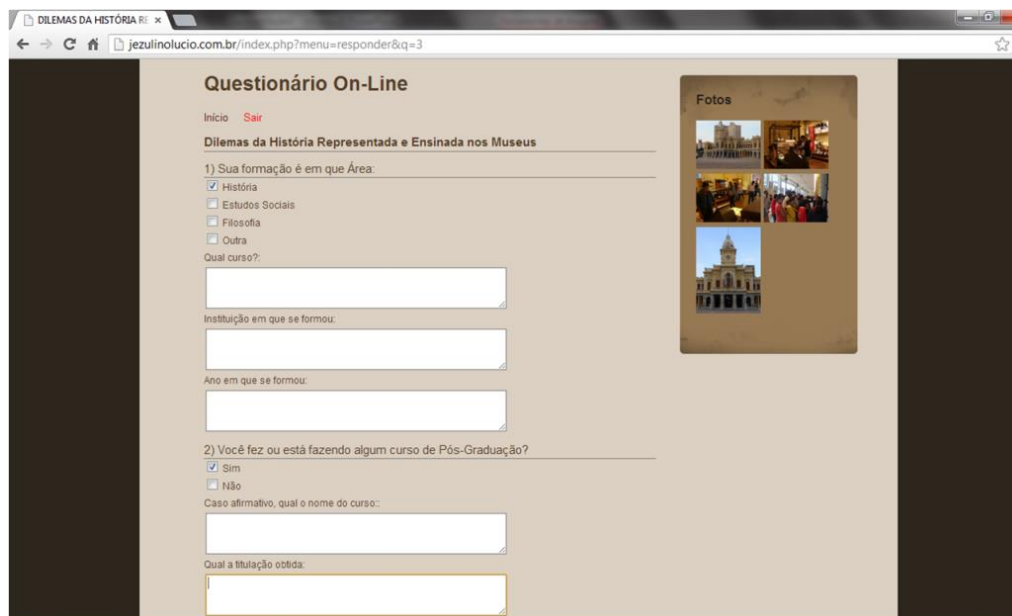


Fonte: Do autor

O professor convidado teve um mês para acessar e responder o questionário, podendo entrar mais de uma vez, respondendo e salvando, entrando novamente para responder outras perguntas e assim por diante.

²⁶ Questionário disponibilizado em anexo.

Figura 4 - Questionário disponibilizado aos professores



DILEMAS DA HISTÓRIA RE x

← → jezulinolucio.com.br/index.php?menu=responder&q=3

Questionário On-Line

Início Sair

Dilemas da História Representada e Ensinada nos Museus

1) Sua formação é em que Área:

- História
- Estudos Sociais
- Filosofia
- Outra

Qual curso?:

Instituição em que se formou:

Ano em que se formou:


2) Você fez ou está fazendo algum curso de Pós-Graduação?

- Sim
- Não

Caso afirmativo, qual o nome do curso:

Qual a titulação obtida:

Fotos



Fonte: Do autor

A entrevista narrativa foi realizada no Museu de Artes e Ofícios, individualmente com cada professor, em dia previamente agendado. Optamos por uma entrevista em percurso de visitação. Assim, eu e o/a professor/a realizamos um percurso dialogado por ambientes expositivos do museu enquanto a entrevista ocorreu. O tempo da entrevista foi o tempo do percurso, sendo altamente interferente em seu conteúdo.

Partindo do pressuposto de que a centralidade da tese recai sobre as experiências dos professores no museu, realizamos a entrevista como ato investigativo marcado por situações em que o professor exerceu seu papel narrador, viveu experiências e fez opções de visitação na exposição do MAO. Decidimos que realizar a entrevista no museu seria uma oportunidade de dialogar com as experiências vividas pelos professores em ações pedagógicas no museu, focalizando também a sua experiência pessoal dentro da instituição e mesmo diante de outros museus.

O professor foi convidado a percorrer a exposição do MAO em confronto com suas práticas e memórias e responder as perguntas do roteiro semiestruturado:

1. Qual ambiente você considera mais significativo nesse museu? Que lugar você gostaria que essa entrevista ocorresse?
2. Nesse ambiente escolha um objeto que te chamou mais atenção e porquê?
3. Quais abordagens significativas para que os estudantes ‘visualizem’ a história?
4. Quantas vezes você frequentou o MAO com estudantes nos últimos 2 anos?
5. Quais as potencialidades desse museu para o Ensino de História?
6. Relate um pouco de suas experiências aqui no MAO.
7. Você participou de algum projeto desenvolvido pelo setor educativo do MAO?
8. Que relações a visita ao MAO teve com o conteúdo que estava trabalhando em sala de aula?
9. Quais outras visitas a museus você considera significativa em sua carreira docente?

QUESTIONÁRIO APLICADO NA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA POR MEIO DO SISTEMA:

Nome Completo: _____

Telefones de contato: res. _____ cel. _____ escola _____

E-mail: _____

1) Sua formação é em:

() História

() Estudos Sociais

() Filosofia

() Outra. Qual: _____

Instituição em que se formou: _____

Ano em que se formou: _____

2) Você fez ou está fazendo algum curso de Pós-Graduação?

() Não

() Sim

Em caso afirmativo:

Nome do Curso / titulação: _____

Instituição: _____

3) Quando visitou um museu pela primeira vez?

4) Conte como foi essa experiência de visita ao museu?

5) Qual (is) foi (ram) a visita (as) a museus que pode ser considerada significativa em sua carreira docente? Conte um pouco sua experiência

6) Que outras experiências culturais (além da visita a museus) você considera significativas nas suas práticas como sujeito e como profissional?

() cinema

() teatro

() cidades coloniais mineiras

() clubes

() outras. _____.

7) Você faz visitas regulares a museus com seus alunos?

() Não

() Sim

Se sim, quantas vezes foi ao Museu de Artes e Ofícios com os estudantes no último ano

8) Você realizou na escola alguma atividade que o direcionou a uma visita ao Museu de Artes e Ofícios?

() sim

() não

Se sim descreva sucintamente a atividade desenvolvida

9) Quando você realiza visitas escolares a museus, você desenvolve atividades nos tempos de pré-visita (preparatórias) e no pós-visita?

sim

não

Conte um pouco sobre a última atividade realizada.

10) Se você realiza atividades preparatórias, diga quais são as mais comuns:

apresentação do museu e de sua história

apresentação de uma ou mais questões problema para estudo no museu

orientações para a visita com roteiro pré-definido

outras. _____.

11) Você propõe outras atividades aos estudantes após a visita ao museu?

sim

não

12) Se você realiza atividade no pós-visita, marque quais são as mais comuns:

avaliação da visita

relatos das experiências vivenciadas pelos alunos

elaboração de atividades como textos, seminários, debates

análise de fotografias da visita

13) Você agenda suas visitas ao museu por meio do serviço educativo?

sim

não

14) Nas vezes em que visitou o Museu de Artes e Ofícios:

um profissional do Museu acompanhou-o em toda a visita

um profissional do Museu acompanhou-o parcialmente

você realizou a visita sem acompanhamento de profissionais do Museu

15) Você já participou do Momento do Educador antes da visita ao Museu de Artes e Ofícios?

sim

não

16) Caso positivo você possui o Guia do Educador oferecido pelo Setor Educativo desse museu?

sim

não

Se sim como fez uso desse material?

17) Em sua visita ao Museu de Artes e Ofícios:

você optou por uma das trilhas sugeridas no Guia do Educador

você optou por uma visita livre explorando temas que trabalhou em sala de aula

18) Dos temas abaixo, qual(is) dele(s) você já explorou em visita educativa com seus alunos ao MAO?

História do Trabalho Escravo

História das Minas Gerais

História dos ofícios

Cultura das Minas Gerais

Relações de Trabalho

História das transformações do mundo pré-industrial para o mundo industrial

Relações de gênero nos Ofícios

História do trabalho manual

História da mineração

História dos transportes em Minas

História e cultura afro-brasileira através dos ofícios

História e memória

- () História dos trabalhadores
() outros. _____.

19) De quais atividades abaixo listadas você já participou no MAO?

- () Ampliando os Horizontes
() Momento do Educador
() Socializando práticas educativas
() Ofício e Arte
() Estação da Brincadeira

20) Qual ambiente expositivo ou objeto do Museu de Artes e Ofícios Você considera mais relevante para o Ensino de História?

21) Em sua opinião quais são as condições favoráveis e as desfavoráveis para o ensino de história em uma visita a Museus?

22) Você aceitaria participar de um grupo focal para a pesquisa Dilemas da História Representada e Ensinada nos Museus?

- () sim
() não