

O ensino de História com o museu: práticas educativas em processos reflexivos

The teaching of History with the museum: educational practices in reflective processes

Júlio César Virgínio da Costa *

Resumo: Neste texto apresentam-se reflexões sobre as ressonâncias de uma prática educativa no ensino de História desenvolvida em um museu da cidade de Belo Horizonte no ensino da Pré-História do Brasil. Essa prática educativa e de memória é compreendida como parte de um processo iniciado antes da visita e que prossegue após o término dela, ou seja, as análises estão conectadas à dinâmica estabelecida nos tempos que envolvem uma visita museal, que atravessam esse ambiente e em diálogo constante com a sala de aula. O esforço empreendido visa compreender como as ressonâncias dessa prática educativa mobilizam diversos aspectos que, diretamente, podem contribuir para outra gramática de práticas de ensino de História e de memória em ambientes museais e, também, para uma compreensão da formação continuada de professores.

Palavras-chave: Ensino de História. Prática educativa. Relação escola-museu.

Abstract: In this text we present reflections on the resonance of an educational practice in the teaching of History developed in a museum of the city of Belo Horizonte in the teaching of the Prehistory of Brazil. This educational and memory practice is understood as part of a process begun before the visit and that continues after the end of the visit, that is, the analyzes are connected to the dynamics established in the times that involve a museum visitation, that cross that environment and in dialogue Constant with the classroom. The effort undertaken aims to understand how the resonance of this educational practice mobilize several aspects that directly can contribute to another grammar of teaching

* Mestre e Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do laboratório de Estudos e Pesquisas no Ensino de História da FaE/CP/UFMG - LABEPEH. Professor de História da educação Básica na rede privada em Belo Horizonte.

history and memory teaching in museum environments and also to an understanding of continuing teacher education.

Keywords: History Teaching. Educational practice. School-museum relationship.

Introdução

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. Também a experiência, e não a verdade, é que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

Jorge Larrosa e Walter Kohan

Este artigo, à luz de questões e problemáticas indicadas por Larrosa e Koran, visa refletir e desenvolver algumas perspectivas do ensino de História a partir de práticas educativas promovidas na relação escola-museu-escola desenvolvidas por docentes de História na educação básica.

Pretende-se refletir sobre as possíveis potencialidades destas práticas educativas na promoção de um ensino mais crítico, reflexivo e que possa promover outra gramática interpretativa dos usos do passado a partir das instituições museais e em conexão com os tempos da prática educativa: pré-visita, visita e o pós-visita.

Para efeito de análise, trabalhou-se com as experiências de duas docentes da educação básica em Belo Horizonte que promovem suas práticas educativas no museu da PUC Minas para o ensino da Pré-história do Brasil.

Relações, experiências e processos formativos serão focalizados em consonância com elementos dos pressupostos indicados por Larrosa e Kohan, como por exemplo, quando afirmam e instigam a pensar que “se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas

verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.” (LARROSA e KOHAN, In: LARROSA, 2014, p. 5). Da mesma forma que os mesmos possibilitam e instigam um pensar de que “educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido” e que essa experiência “em gestos, nos permita libertar-nos de certas “verdades”. (LARROSA e KOHAN, In: LARROSA, 2014, p. 5)

Sendo assim, é possível crer que as trajetórias e as experiências seriam altamente significantes para o processo educativo e não apenas a chegada ou um determinado *produto final* elaborado ou destinado ao corpo discente.

Nesse artigo, deslocou-se, portanto, a atenção para profissionais em exercício de suas profissões. Ou seja, o foco do olhar foi direcionado para a práxis educativa de docentes em processos formativos em curso diante dos desafios da prática do ensino de História no cotidiano da escola a partir de práticas docentes desenvolvidas na relação escola-museu-escola.

Interessou-se pelas dimensões formativas dessa profissão: críticas, reflexivas, relacionais, dialógicas, sensíveis, estéticas e afetivas. Portanto, a escolha da relação escola-museu-escola não é ocasional, pois nela supõe-se haver elementos racionais e irracionais que podem elucidar os desafios do exercício da profissão incluindo o encantamento, o sonho, o prazer, a criatividade, a imaginação e a imprevisibilidade.

Para o empreendimento das análises do campo de pesquisa¹, foram utilizados alguns aportes teóricos que deram sustentação e elementos para uma maior compreensão da realidade tão complexa que se processa nos atos educativos e atos educativos imbricados pela presença do museu na relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Adotaram-se concepções de epistemologias da prática que buscam reconhecer o professor como sujeito de sua ação, de seu saber e fazer docente, como intelectual – Giroux (1997) *et al.* –, como crítico-reflexivo – Schon² (1992,2000) Ghedin (2005), Pimenta (2005) e Libâneo (2005) – para estruturar o diálogo teórico/epistemológico das análises das práticas acompanhadas.

¹ Este texto é fruto de parte de nossa tese de doutoramento intitulada: Da prática educativa a uma educação pela prática: o ensino de história com o museu e com a literatura. Tese essa orientada pela Professora Doutora Júnia Sales Pereira da FaE/UFMG defendida em 26 de março de 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-AA2J8L>

² É notório que Donald Schon não apresenta suas reflexões sobre a formação específica do docente, mas acredita-se que esse aspecto não invalida sua contribuição neste campo e, ademais, sabedores das críticas que sua epistemologia sofre, buscou-se um diálogo com os paradigmas do professor como intelectual para superar os possíveis limites desta epistemologia.

Concepções e paradigmas que estão presentes nas discussões no Brasil já há algumas décadas e que, assim, conferem também legitimidade³ em suas escolhas. As epistemologias da prática, que, apesar de apresentarem diferenças e críticas – principalmente às más apropriações do conceito de profissional reflexivo, elas, em diálogo entre si, possibilitam um campo analítico para os dados coletados e se complementam em um diálogo que valoriza o professor como sujeito, ator de seu conhecimento, de sua práxis e obviamente de toda atividade cognoscitiva, sensível e estética que a ele diz respeito.

Essa adoção explicita a concepção de valorizar a experiência e a reflexão na experiência, ou seja, aquilo que Dewey chamou de conhecimento tácito e da valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimentos que se daria a partir da reflexão, da análise e problematização da prática empreendida pelos próprios docentes.

De acordo com Pimenta (2005), a adoção desse tipo de análise e/ou concepção epistemológica coloca em evidência a indiscutível contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência e vem valorizar a profissão docente, os saberes desses profissionais, do trabalho realizado em equipe e da crença e concepção de que a escola é também espaço de formação.

Também se salienta que é possível entender e investigar esse espaço de memória – o museu – e também de esquecimento, para além do mero complemento ou confirmação do que foi visto em aula. Dessa forma, é necessário reconhecer que o mesmo possui outra organização espacial, visual e lógica. Sendo assim, pode promover outras experiências, não desconectadas de toda a preparação efetivada no momento anterior à visita e que continuam reverberando no momento do pós-visita.

Portanto, acredita-se que possa ser uma experiência/travessia e uma prática pedagógica que também, não exclusivamente, venha a promover uma educação para a sensibilidade, para uma postura mais crítica e reflexiva da presença humana no tempo.

Foi utilizada também, e sempre em diálogo com o campo e com os outros aportes teóricos, a noção/conceito de Umberto Eco (1997) de *Obra Aberta*. Noção e obra que repropõem os conceitos de comunicação, informação, abertura, alienação e outros, e é a partir de tal empresa de recuperação que se iniciam e fundam as contribuições mais originais desse autor para a formulação da poética sobre a *abertura da obra*. (CUTOLO, p. 8 In: ECO, 1997).

³ Não é apenas esse elemento que confere legitimidade, o principal seria que as epistemologias da prática conferem/consideram outro estatuto ao professor. Conferem ao mesmo um lugar de destaque e o consideram um sujeito atuante, um crítico, reflexivo e autônomo em suas ações e práticas educativas.

O conceito de *abertura ou Obra Aberta* que nos propõe Umberto Eco é o de maior amplitude, na medida em que é mais variado e diferenciado o campo de aplicações por ele submetido à indagação. Umberto Eco (1997), na realidade, sustenta um “modelo teórico” de “obra aberta”, que não reproduza uma presumida estrutura objetiva de certas obras, mas represente antes a *estrutura de uma relação fruitiva*, isso independentemente da existência prática, fatural, de obras caracterizáveis como “abertas”.

Por fim, para efeito da pesquisa, que dá origem a esse artigo, consideraram-se como sujeitos diretos as docentes⁴ de História que promovem práticas educativas no Museu da PUC Minas e, como sujeitos indiretos, os educandos que estiveram vivenciando as práticas estabelecidas tanto na escola quanto no museu, suas narrativas e suas produções a partir das práticas observadas e analisadas, mas sempre a partir das intenções e propostas das docentes.

Para tal empreendimento, considerou-se, na pesquisa que dá origem a esse texto, a metodologia como “caminho do pensamento” e a prática exercida na abordagem da realidade, procurando compreender e considerar, atentamente, a natureza do objeto de estudo e sua complexidade. Para isso, efetivou-se uma análise de dados baseados em: 1) Levantamento de dados – pesquisa empírica – no setor educativo do museu; 2) Entrevista caminhante (no museu) com os docentes envolvidos no processo; 3) Observações do campo: escola-museu-escola (uso de gravações⁵ e caderno de campo); 4) Entrevistas com os professores e os profissionais do museu⁶.

A título de esclarecimento, salienta-se que a entrevista caminhante é uma metodologia que consiste em entrevista com os sujeitos de uma determinada pesquisa no local ou ambiente no qual o mesmo promove suas práticas educativas para além do espaço escolar. Nesse caso, o museu onde os mesmos promovem suas práticas de ensino de História – Pré-História do Brasil.

Para efetivação da entrevista caminhante é elaborado um roteiro de questões que são respondidas, no espaço da prática, caminhando pelo museu, por seus nichos e diante das potencialidades que o ambiente pode despertar e promover. É também permitido um

⁴ Nesse caso, duas professoras de História que trabalham em Belo Horizonte e desenvolvem práticas educativas no Museu da PUC Minas.

⁵ Na escola A, foi realizada a gravação de 5 aulas posteriores à visita ao museu. Em 28/05 (2 aulas); em 02/06 (1 aula) e em 11/06/2001 (2 aulas). Na escola B, além do encontro com os professores que estavam envolvidos no projeto: Ciências, Inglês/literatura, Geografia e História. Gravaram-se 2 aulas. Deve-se informar que foi acompanhada uma professora do grupo da escola B na atividade do Espaço do Educador em 04/08/2014, fazendo uso de caderno de campo. Também se observou a escola A na visita ao museu em 23/04/2014 e a escola B em 20/08 e 27/08/2014.

⁶ A transcrição das entrevistas para a tese, e reproduzidas aqui em parte, foi efetuada de maneira simples e direta do texto oral, sem interferências ou tratamento da passagem da oralidade para a linguagem escrita.

espaço aberto para que os participantes falem sobre suas concepções, ideias e possíveis propostas de trabalho.

Essa análise dos dados visou à construção de quadro analítico/descritivo – dentro da concepção de pesquisa qualitativa – que pudesse fornecer elementos para a verificação da abordagem da realidade observada para compreensão, reflexão, percepção e descrição das possibilidades efetivadas pelas práticas docentes mediadas por esse ambiente socioeducativo (museu), acepção de uma educação em espaço museal que poderá avançar para além da mera confirmação do foi visto em sala de aula.

Assim, buscou-se sintonizar a metodologia com os pressupostos teóricos e com o campo em questão; foram levados em consideração aspectos da estética, da fruição, das narrativas dos docentes de História enquanto profissionais críticos e reflexivos, porém, embasados em suas concepções de ensino de – em relação à temporalidade histórica e em relação às questões estruturais do ensino de História.

Contexto e campo de pesquisa

A ida a campo, no caso da pesquisa que dá origem a esse artigo, aqui também pensando as diversas práticas educativas que os docentes promovem em seu fazer docente ao longo de suas carreiras, pode ser um momento de formulação de questões que levem ao processo de elaboração de uma investigação, da mudança de práticas já estabelecidas e a um processo de questionamento do próprio ato pedagógico.

O campo e o contexto de uma prática educativa são vistos e pensados como um corpo em sintonia e em relação constante. Estar no momento campo, se formando, também é estar em íntima conexão com o momento de formulação da prática e vice-versa.

No caso em questão, para promoção do ensino de História mais crítico e que postule outra percepção de sua existência enquanto sujeitos e, em especial, no tocante à questão das temporalidades nesse processo.

Sendo assim, quando foi perguntado às participantes, a partir da sua experiência docente, quais as contribuições que o Museu de Ciências Naturais da PUC promoveu para abordagem da relação passado e presente ou da relação entre as temporalidades, obtiveram-se as seguintes respostas.

Professora Margarida: Eu acho que toda saída dos meninos de sala de aula já é um aprendizado, porque eu acredito na educação para além dos muros da escola e a oportunidade deles irem a um local onde tem um acervo tão rico igual o museu da PUC.

Eu sempre acreditei que acrescenta e, de fato, acrescentou no feedback que os meninos deram. Muitos não conheciam o acervo do museu, muitos não conheciam o museu e eles trouxeram isso para sala de aula, a vivência que eles tiveram lá. Os objetos que viram, as oficinas que participaram e eu notei uma relação mais próxima com a história a partir do museu. (Trecho de entrevista com a professora Margarida Rosa em 8 de outubro de 2014, p. 1)

Professora Rosa: O museu, qualquer museu, ou qualquer espaço que traga uma experiência diferente do que a sala de aula oferece, ele já promove essa relação de temporalidade, então o museu (sic) a gente está falando de um tempo muito longe muito distante da experiência dos meninos, muito distante do concreto.

E a visita especificamente ao Museu de Ciências Naturais ela ajuda a voltar nesse passado tão remoto, inclusive remoto para História quando eles voltam até antes do que a gente chama da linha do tempo, que a gente chama de história do Brasil e aí nesse sentido é uma viagem no tempo para os meninos, eles conseguiram viajar no tempo através dessa experiência. (COSTA, 2016, p.124) (Trecho de entrevista com a professora Rosa em 17 de setembro de 2014, p. 1) (Grifo nosso).

As análises das respostas das docentes de História oportunizam visualizar e apreender muito das experiências e práticas pedagógicas vivenciadas e, também, desta forma, indica a percepção do museu como possível “obra aberta” (ECO, 1997) ao demonstrarem as possibilidades de práticas e de reflexões as mais ricas e diversas⁷.

Em relação às contribuições do museu, há um realce presente na fala da professora Margarida de que toda saída já é um aprendizado e de que seus alunos, a partir dessa experiência, se aproximaram mais da disciplina. Esses são indícios do retorno conferido pelos próprios estudantes à professora, no momento do pós-visita, e de uma prática em um local que era desconhecido de seus alunos e que atuou de maneira potente para abertura e para outras possibilidades.

É oportuna a consideração da docente que ressalta que, ao promover práticas educativas em outros ambientes, que são mobilizadoras de atividades no pós-visita, é esclarecedor, de certo modo, a existência de uma prática crítica e reflexiva, dialógica e que não se encerra apenas na visita a um ambiente museal, percebe-se, também, uma mudança

⁷ As docentes efetivaram suas práticas com anos/séries muito diferentes. A professora Margarida com os estudantes do oitavo ano do Fundamental II e a professora Rosa, com os do sexto ano do fundamental II.

de postura em sala de aula pela própria docente já durante o processo: a presença do outro na relação professor-aluno e sua disciplina.

Ou seja, práticas educativas do ensino de História que possuem uma potência que extrapola a ato em si da visita e reverbera na escola e provavelmente em outros espaços de convívio. E nessa relação de percepções, travessias e experiências em via de mão dupla (corpo docente-discente), é possível identificar uma relação com as concepções das epistemologias da prática que buscam perceber/conceber/reconhecer o docente como sujeito de sua ação, de seu saber e fazer docente, como intelectual (GIROUX, 1997), como crítico-reflexivo, (SCHON, 1992,2000), posto diante de situação de aprendizagem cultural marcada por dinâmica diferenciada da escola.

Ressaltam-se, na resposta da docente, o museu, seus elementos materiais e possivelmente afetivos, imagéticos e outros que estejam presentes, especialmente quando ela fala da experiência por eles vivenciada, quando do contato com *os objetos que viram e as oficinas que participaram*.

Dentro de uma lógica semelhante, a dos elementos materiais contidos no museu, e sua relação com a questão da concretude e da visualização no processo ensino-aprendizagem, destacou-se a fala da professora Rosa, quando a mesma enfatiza a questão das temporalidades, especialmente, quando a docente narra que qualquer museu poderia contribuir nesse estudo específico do campo da História sendo, dessa forma, um ato aproximativo de um tempo muito distante da experiência dos estudantes.

Ou seja, o museu e suas coleções apresentam, diferentemente da escola e de seus suportes pedagógicos, como, por exemplo, os livros didáticos, outras formas de percepção e aprendizado da História. É a experiência calcada na estética, no objeto, que pode ser objeto-gerador, conforme Ramos (2004), que poderia salientar e promover experiências, como aquelas sinalizadas por Larossa e Koran (2014).

Nesse sentido, a experiência contribui também porque o museu pode oferecer e oportunizar uma concretude na aprendizagem histórica. Segundo Ulpiano Bezerra de Meneses (2005, p. 18), “a chamada “cultura material” participa decisivamente na produção e reprodução social. [...] Os artefatos, por exemplo, não são apenas produtos, mas vetores de relações sociais.” Ele, o museu, dentro desta lógica, somente se interessa pelos objetos por causa do sentido. E assim ele teria condições de análise e de entendimento e que nenhuma outra plataforma em nossa sociedade se igualaria. (MENESES, 2005, p. 18).

Por fim, outro aspecto em destaque no depoimento da professora Margarida é a questão da ida ao museu pela primeira vez. Não só conhecer um museu, conhecer o acervo,

pois os estudantes daquela escola tiveram acesso à reserva técnica do Museu, reserva específica de Paleontologia, e, também, puderam conversar com o curador do museu e autor do livro que eles leram para a atividade sobre a Pré-História do Brasil. Essa observação ou destaque da docente remete a uma questão muito importante no processo de ensino e aprendizagem da História, a percepção de como a ciência e o conhecimento é produzido. Ele não é dado, não é natural. Existe método, trabalho, interpretação, conservação e outros elementos que a visita ao acervo pode potencializar no estudo e no ensino da História.

Essas observações passam pelo viés do sensível, do estético e do imaginário coletivo e não apenas do corpo discente, pois foi possível constatar nesses caminhos trilhados o tanto que os museus encantam os docentes também.

O foco se ajusta nesse artigo para a percepção de que o docente não é um mero reprodutor das ciências de referência e não aborda os museus apenas ou simplesmente porque querem confirmar conteúdos. Os docentes possuem saberes, podem desenvolver processos autônomos em suas práticas e são considerados intelectuais. Mas a sua intelectualidade possui nuances que incorporam a intuição, a imaginação e as sensações.

Mas, como é esse museu? Onde se edifica? Como sua expografia é apresentada? Qual seu acervo? Quais as potencialidades dele, em dialogia com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, pode oportunizar ou amplificar na prática educativa do ensino de História do Brasil?

O museu da PUC Minas foi fundado no início da década de 1980, portanto, um museu com mais de trinta anos e que recebe, aproximadamente, segundo informes da direção, cerca de 50 mil visitas por ano.

O museu da PUC Minas possui grande expressão regional, nacional e internacional⁸. Está situado à Avenida Dom José Gaspar, 290, Bairro Coração Eucarístico, no Campus PUC Minas, em Belo Horizonte. Possui três andares de exposição, um amplo espaço aberto onde estão os ambientes para oficinas e área para lanche dos visitantes.

O museu reúne diversas coleções, dentre elas, as de paleontologia, arqueologia, botânica, aves, mamíferos, peixes, insetos, anfíbios e répteis. Essas coleções, segundo dados do Setor Educativo, indicados a seguir, constituem-se num enorme e valioso acervo para os diversos ramos das ciências, da humanidade e nossa constituição identitária. O acervo

⁸ Encontra-se, no museu, uma das principais coleções de mamíferos fósseis da América do Sul.

perfaz um total de 73.000⁹ peças de paleontologia, 2.793 de mastozoologia, 17.920 de herpetologia e 2.322 de ornitologia.

Para além dos aspectos quantitativos, é necessário salientar que esse museu desenvolve várias atividades educativas, o que foi considerado como um dos critérios de escolha desse espaço para efetivação da pesquisa, como a chamada *trilha da mata*; as *oficinas de réplicas*; *pinturas rupestres*; *uma noite no museu*; e *a escavação de fósseis na caixa de areia*.

O museu também oferece encontros formativos mensais com os educadores em seu Setor Educativo, o Espaço do Educador¹⁰, além de estar em direta referência com a temática do ensino da Pré-história brasileira.

O museu ainda desenvolve atividades em períodos de férias, como, por exemplo, a atividade denominada Férias no Museu. Essa atividade, realizada nos meses de janeiro e julho de cada ano, apresenta uma série de opções aos visitantes.

A programação é variada e abarca desde (1) oficina de construção de brinquedos, (2) a Era dos répteis, com passeio pelo museu, jogo de perguntas e respostas sobre os dinossauros e pintura de réplicas de miniaturas dos dinossauros. Também existe uma atividade específica que envolve os personagens centrais da *Obra Os Meninos da Planície: Histórias de um Brasil antigo*¹¹ e da mais recente obra do professor Cartelle, *A história de AUR e NIA* (2012). Essa atividade (3) é denominada de A Pré-História com Aur e Nia.

O museu da PUC Minas é o único museu de Ciências Naturais deste porte em Minas Gerais. Possui três andares com pé-direito duplo para exposição, além das reservas técnicas, do setor Educativo e do CTO – Centro Técnico Operacional que também funciona como escritório, dermestário¹², espaço para maceração, oficina de moldes e réplicas, oficina de taxidermia e ainda também serve de reserva técnica do museu. É também espaço dedicado à construção, restauro e outros referentes às réplicas em exposição.

O Setor Educativo trouxe, para a pesquisa, uma enormidade de dados e fontes, ainda primárias, pois nunca haviam sido utilizadas por nenhum pesquisador do museu, da universidade ou externo. Os dados relativos às diversas atividades do setor, como, por exemplo, a planilha/ficha do educativo.

⁹ Fonte: <http://www1.pucminas.br>. Acesso em 05 out. de 2015.

¹⁰ Para maiores detalhes ver cap. 3 da tese: *Da prática educativa a uma educação pela prática: o ensino de História com o museu e com a literatura*.

¹¹ Obra utilizada pelas docentes nas práticas estabelecidas com o museu. A obra retrata todos objetos em exposição no segundo andar do museu, sendo assim, um dos espaços mais visitados por docentes de história.

¹² Espaço destinado, dentro do CTO, relativo aos cuidados com a dermia ou derme: camada subjacente à epiderme.

Os dados sobre os professores que frequentaram o museu e estiveram antes no Espaço do Educador para preparar sua visita, esclarecer seus objetivos, conhecer as potencialidades do museu, dentre outros. Esses dados abarcam os períodos de 2010, ano de início do preenchimento da planilha, 2011, 2012 e 2014¹³.

Por exemplo, como este trecho de uma das planilhas analisadas de uma escola municipal de Belo Horizonte, no qual uma professora de História que realizou sua visita no dia 27/08/2014 e esteve no Espaço do Educador no dia 04/08/2014 com alunos do sexto ano. Os itens eram: a) Qual o objetivo principal da visita? b) Em que o Espaço do Educador contribuiu para você como profissional?

- a) *Desenvolvimento de projeto antes da visita. Aprofundamento do tema trabalhado em sala de aula.*
- b) *Vai descortinar uma nova forma de aprendizado.*

Muito instigante pensar nessas respostas e especialmente, nas práticas que possam ter sido desenvolvidas nessas perspectivas. Perspectiva de pensar que a visita museal faz parte de um projeto que já se iniciou; portanto, a visita não é tratada como uma atividade burocrática, passeio ou descanso para os professores. Há uma perspectiva do museu como potência mobilizadora para outras questões no projeto dessa docente.

Nesse sentido, trata-se de uma percepção ampliada da docente de que o museu é espaço de conhecimento, porém, nitidamente ele difere da escola. Provavelmente por apresentar uma materialidade diversa do ambiente escolar, pelo onírico presente, pelas diversas possibilidades de reflexões, de encantamento e deslocamentos identitários. Afinal de contas, o museu retrata a Pré-História brasileira.

Ou seja, parece que o museu se apresenta para os docentes conectados às questões sinalizadas por Larossa e Koran (2014) e que essas percepções permitem pensar em docentes que promovem práticas educativas em museus numa perspectiva reflexiva, não meramente mnemônica e/ou burocrática.

Sem dúvida, itens ilegíveis, falta de informações de algumas das fichas também estiveram presentes nesse processo de constituição do campo museu-escolas, dificultando, de certa maneira, o levantamento de outras práticas realizadas.

Segundo Diniz (2011), o museu foi instituído em 03 de julho de 1983 e funcionava inicialmente em um prédio anexo ao ICBS/Ciências Biológicas da PUC. Ele, nessa época,

¹³ Para maiores detalhes ver cap. 2 da tese: Da prática educativa a uma educação pela prática: o ensino de História com o museu e com a literatura. No ano de 2013, devido a um incêndio, não houve atividade no museu.

contava com cerca de 150 metros quadrados e o acervo era bem diferente dos tempos atuais.

O museu atua em diversas frentes e áreas de pesquisa. Nesse sentido, esclarecendo suas atividades, objetivo e funções, a instituição disponibiliza para o público os seguintes informes,

Criado em 1983, o Museu de Ciências Naturais PUC Minas desenvolve atividades científicas, educativas e culturais. O Museu é um espaço interdisciplinar da universidade que complementa sua extensão de serviços à comunidade.

A missão do Museu é promover o interesse dos visitantes pelas ciências naturais, por meio de exposições, educação e pesquisa. É objetivo do Museu preservar o patrimônio natural, histórico e cultural do Brasil.

No acervo do Museu encontra-se uma das principais coleções de mamíferos fósseis da América do Sul, além de coleções da fauna brasileira atual de mamíferos, aves, répteis e anfíbios, com especial destaque para as espécies do cerrado. A equipe do Museu desenvolve pesquisas nas áreas de paleontologia, zoologia e conservação da natureza. (Disponível em: http://www.pucminas.br/museu/index_padrao.php?pagina=214) (Grifo nosso).

O museu da PUC Minas possui exposições permanentes ou de longa duração, distribuídas por seus três andares. No primeiro andar, temos a exposição a **Era dos Répteis**. Espaço que encanta logo na entrada pela grandiosidade das peças em exposição, pelo possível encontro direto com o imaginário de nossas crianças e também de adultos e pela temática específica deste museu.

Essa exposição apresenta cinco exemplares de dinossauros sul-americanos, pterossauros (répteis voadores) e um grande crocodilo, descobertos no Brasil e em diferentes partes do mundo.

Nesse andar, são encontradas duas espécies de pterossauros do gênero *Anhanguera*, encontrados somente no Brasil. Também está em exposição outro fóssil que chama bastante atenção, a cabeça do *Purussaurus brasiliensis*, com origem no Acre e datado em 10 milhões de anos, medindo aproximadamente 15 metros e considerado o maior crocodilo já descoberto.

É também possível conhecer, no primeiro andar, o *Carnotaurus*, gigante carnívoro de 80 milhões de anos.

São, conforme salienta Chagas e Storino no prefácio da Revista Musas (2007, p. 6), em relação aos museus,

[...] janelas, portas e portais; elos poéticos entre memória e o esquecimento, entre o eu e o outro; elos políticos entre sim e o não, entre indivíduo e a sociedade. [...] Eles são bons para exercitar pensamentos, tocar afetos, estimular ações, inspirações e intuições.

No segundo andar, temos a exposição permanente do **Pleistoceno**, especialmente mineiro. É nesse andar do museu que encontramos as réplicas dos fósseis presentes na obra *Os Meninos da Planície*. Também temos um espaço dedicado aos trabalhos e a vida de Peter W. Lund, espaço esse que recebe o título: **Peter Lund: Memórias de um Naturalista**.

Um dos destaques da exposição, no segundo andar, é a réplica de Luzia, um dos mais antigos registros de humanos já encontrados nas Américas e a preguiça Gigante, personagem das obras de Cartelle e o painel interativo do pleistoceno mineiro.

É um espaço significativo nas práticas educativas desenvolvidas por docentes de História no museu. Local onde muitas percepções podem ser mobilizadas, o sensível e o imaginário que pode ser despertado nos leitores do livro e também em outros visitantes. A presença do jogo de luzes, das réplicas de fósseis que habitam o imaginário da sociedade podem ser potências para questões do ensino de História de um Brasil antigo e de um Brasil atual. Um jogo de luzes e um jogo de temporalidades.

Antes do acompanhamento das escolas ao museu, desenvolveu-se, junto ao grupo de docentes participantes da pesquisa das duas escolas, uma atividade de pesquisa denominada de entrevista caminhante, conforme já salientado. Durante a visita aos espaços do museu foram sendo feitas perguntas e provocações a esse grupo de professores sobre as possibilidades do trabalho do ensino de História naquele ambiente.

Por exemplo, quando se perguntou sobre as possibilidades de criação e desenvolvimento de atividades educativas pelo docente de História naquele primeiro nicho (Espaço Lund, segundo andar), obteve-se as seguintes respostas e reflexões que indicam as potencialidade e perspectivas do trabalho em outros ambientes educativos e em especial, em museus.

Professora 2: *Para fechar, o que mais legal (sic) é a gente compreender a importância da história mesmo para formação de nós brasileiros, para o ser humano em geral, no caso especial do Peter Lund, trazer essa história, clarear para nós a questão da nossa memória da Pré-história, a construção dos sujeitos históricos a partir quem foi (sic) esses habitantes, quem construiu esse Brasil*

antes da Europa, dá para pegar a importância do sujeito histórico a partir da Pré-história. (COSTA, 2016, p. 87) (Entrevista caminhante, 2013, p. 5) (Grifo nosso).

Professor 2: *Eu imaginei também, como se construiu sobre (sic) o conhecimento do Brasil, a partir do olhar do Europeu. No século XIX o conhecimento do Brasil é muito das pinturas, das escritas naturalistas, e isso ajudou a mostrar na Europa como era o Brasil.* (COSTA, 2016, p. 87) (Entrevista caminhante, 2013, p. 4) (Grifo nosso).

Professora: *A primeira coisa que eu pego com os meninos no 6º ano é alguma coisa que há uma interligação entre as ciências vamos chamar assim, nenhuma ciência pode ficar sozinha. Mesmo se for pensar a medicina em algum momento vai resgatar a história que é a nossa área, para estudar a história eu preciso de outras ciências, nessa fase específica a gente ainda tem especialidades que são indispensáveis para entender. [...] (COSTA, 2016, p.87) (Entrevista caminhante, 2013, p. 4) (Grifo nosso).*

É perceptível como essa atividade permeia questões muito interessantes do processo formativo dos docentes, de suas concepções de história e da clareza do processo de construção do conhecimento. De uma percepção de interdisciplinaridade existente entre as ciências, de uma convicção da importância do ensino de História como elemento formador da identidade humana.

Práticas educativas em museus promovem, pelo exposto, uma via de mão dupla, na qual docentes e discentes refletem em múltiplas direções e de questões vivenciais de suma importância para sua própria constituição enquanto ser humano. Como, por exemplo, quando um dos participantes sinaliza o quanto é importante a questão, na prática educativa em ambientes museais, “clarear para nós a questão da nossa memória da Pré-História, a construção dos sujeitos históricos.”

De quando, o mesmo depoente, também informa que trabalhos em ambientes ou nichos como aquele dentro do museu da PUC Minas poderá proporcionar a percepção de que “(sic) é a gente compreender a importância da história mesmo para formação de nós brasileiros”.

Nesse sentido e, segundo Libâneo (2005), em diálogo com Donald Schon (1992), a reflexividade, aqui presente nos trechos analisados, é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, e, todos, portanto, pensariam sobre o que fazem. A reflexividade, para os autores seria um ato de “autoanálise” sobre suas próprias ações que podem ser realizadas para consigo mesmo e para com os outros.

A ideia que é captada por Libâneo, trabalhada por Schon e Zeichner, é a de que o docente crítico-reflexivo possa pensar em sua prática e desenvolver a capacidade reflexiva sobre sua própria ação. Seria a estrutura descrita por Schon (1992) sobre o desenvolvimento profissional. Desenvolvimento que se daria na prática por meio da postura de indagação e

reflexão sobre a própria prática em momentos distintos, mas em conexão. O que postula Schon (1992) é que o conhecimento que emerge nas situações de análise das práticas pode ser descrito e poderia dar forma a “teorias” de ação. Seria o que Schon (1992, p.31) denomina de *conhecer-na-ação*.

Falar e/ou efetivar uma descrição do campo-escola necessariamente levará também à apresentação das docentes participantes da pesquisa e, de forma geral, de outros integrantes dessas instituições.

O campo-escola não foi considerado apenas um espaço dedicado à coleta de dados, mas, dentro de uma concepção de campo mais ampliada, foi pensado como uma oportunidade valiosa de observação, de autorreflexão e de observação de práticas que foram estabelecidas, do contato com os diferentes materiais didáticos e paradidáticos mobilizados e produzidos dentre outros aspectos na efetivação da prática observada e analisada.

Esse campo oportunizou uma observação, de maneira concreta, das várias ações empreendidas e mediadas pelos docentes em relação às visitas ao museu da PUC Minas que foram desenvolvidas.

A professora Rosa¹⁴, da escola A, e a professora Margarida, da escola B, atuam no mesmo segmento, Fundamental II, porém, não nas mesmas séries. A professora Rosa atua na docência desde 1984, portanto, há mais de 30 anos. É formada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais e também no magistério das séries iniciais pelo Instituto de Educação de Minas Gerais.

A professora Margarida formou-se em 1989 na antiga Fafi-BH, portanto há 28 anos atua na educação básica, especificamente, na escola pesquisada, desde 1992.

A professora Rosa trabalha, na parte da manhã, em uma escola particular de Belo Horizonte, situada na região centro-sul, no bairro Serra. Essa professora não visita apenas o museu da PUC Minas na promoção de suas práticas educativas, mas tem o hábito de promover, ao longo do ano letivo, muitas atividades em outros ambientes com as turmas do Ensino Fundamental II com as quais trabalha: ambientes de exposição, espaços públicos e apresentações artísticas. Essa docente frequenta o museu da PUC Minas há pelo menos doze anos.

Rosa é a única professora de História da escola. Na parte da tarde, atua em uma escola pública municipal, porém, no cargo de coordenadora.

¹⁴ Atendendo às determinações do COEPE/UFMG os nomes utilizados na pesquisa e, neste texto, são fictícios. Adotaram-se nomes que representam flores nas quais identificamos com as características (gerais) das docentes participantes da pesquisa.

Já a professora Margarida, na parte da tarde, trabalha em uma escola pública municipal de Belo Horizonte, situada na região da Pampulha, zona oeste da cidade e leciona para turmas do 8º ano. No período da manhã, eventualmente, faz uma dobra nessa mesma rede de ensino.

A professora Margarida frequenta o museu da PUC Minas há mais ou menos seis anos, sempre em um trabalho integrado com a disciplina de Ciências. Em relação a outros espaços e ambientes socioeducativos, desenvolve suas práticas também em teatros, praças, exposições, cinemas e cidades coloniais, como Sabará/MG; Nova Lima/MG e Ouro Preto/MG.

Como já salientado, a escola A é uma escola particular de Belo Horizonte e que trabalha com os segmentos do fundamental I e II. Nessa escola, acompanhou-se a turma de sexto ano, com cerca de dez alunos na visita ao museu e nas aulas posteriores à visita.

Já na escola B, além do encontro na própria escola com os docentes que estavam envolvidos no projeto da Pré-História brasileira, assistiu-se a duas aulas/seminários em 22/09/2014 nas turmas D e E (45 minutos cada aula). Essas atividades foram gravadas.

A escola B é uma escola pública municipal de Belo Horizonte e oferece a Educação de Jovens e Adultos (noturno); Educação Infantil e os Ensinos Fundamental I e II (diurno). O trabalho de pesquisa, nessa escola, foi desenvolvido com duas turmas do oitavo ano, com aproximadamente 25 alunos em cada.

Também se acompanharam, nessa escola, dois seminários realizados pela professora Margarida com o valioso auxílio da professora Acácia¹⁵ (Literatura/Inglês); e também esteve-se na escola B, em 20/08 e 17/09/2014, antes dos seminários e das visitas (cada turma fez a visita em momentos diferentes) ao museu para uma conversa com o grupo de professores que estavam envolvidos no projeto: A PRÉ-HISTÓRIA BRASILEIRA, a saber: professores de História, Ciências, Geografia e Inglês/Literatura¹⁶.

Sendo assim, essas atividades nas escolas-campo, em contato com o coletivo docente de cada uma e com os discentes somadas constituíram-se parte fundante desta caminhada que se efetivou entre 2014 e 2015 na constituição da pesquisa.

O ensino de História e a educação museal

¹⁵ Idem em relação às determinações do COEPE/UFMG.

¹⁶ Disciplinas ministradas pela mesma professora.

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

Mais uma vez as questões fundantes da História e de seu ensino se apresentam, a partir das reflexões de Ramos (2004) em especial, no ensino de História via museus. Não um ensino deslocado de sentido e meramente mnemônico, ou como diria Paulo Freire, bancário. Seria um revisitar o passado com os olhos focados no presente, e, como salienta o autor com muita propriedade, “saber que o ser humano é um sendo, campo de possibilidades historicamente condicionado e abertura para mudanças.”.

Ou seja, trata-se de uma prática educativa em ambientes museais que possa promover outras possibilidades e aberturas/experiências para uma experiência de construção e constituição enquanto sujeito histórico.

Como, por exemplo, em outra situação, nas aulas assistidas e gravadas no pós-visita, que foi possível observar os temas do museu, do ensino de História, do usufruto da literatura de divulgação científica e do deslocar-se por outros ambientes foi também contemplado pelas docentes. Nessa situação, a professora Margarida instiga seus estudantes a refletirem sobre a relação do processo por ela efetivado em sala, com o uso de um vídeo, do livro e da visita ao museu.

Ou seja, a docente busca a promoção de uma reflexão sobre os sentidos daquela prática vivenciada por seus estudantes. E vai além, promove uma reflexão envolvendo elementos estruturadores diversos.

A professora ressalta os tempos do processo da prática pedagógica engendrados ou imbricados, considerando que o mesmo pode deixar marcas, promover encontros e/ou desencontros.

Professora Margarida: *Em uma palavra, que relação vocês têm, que (sic) vocês conseguem imaginar, tirar do museu, do documentário que a gente viu, aquele documentário “o mistério do poço azul”*

Estudante: *É para falar o que a gente achou?*

Professora: *Não, uma palavra que resume aquele documentário que a gente viu, que a equipe achou fósseis da preguiça gigante, o museu e o livro. Uma palavra. Uma palavra que junta os três.*

Estudante: *História*

Estudante: *Arqueologia*

Estudante: *Conhecimento*

Estudante: *Fósseis*

Estudante: *Sabedoria*

Estudante: *Inteligência*

Estudante: *Competência*

Estudante: *Criatividade*

Estudante: *Imaginação*

(COSTA, 2016, p. 128-129) (Trecho de seminário na escola B – turma D – em 22/09/2014, p.9-10) (Grifo nosso).

Os sentidos atribuídos pelos estudantes foram muito significativos, levando em consideração que a professora elaborou uma questão de nível bem complexa e que essa despertou e/ou promoveu respostas muito interessantes para a análise e para a pesquisa.

A provocação da professora exigiu que a resposta fosse formulada em apenas uma palavra. Ou seja, o todo pode formar um uno. Os complexos passos trilhados nesta prática formam uma unidade. Vão além dessa aula, apresentam uma percepção de prática pedagógica ampliada e que instiga os participantes a mobilizarem conhecimentos diversos e interconectados em outros momentos e espaços educativos.

E, mais ainda, para a percepção de que as experiências se alinham muito com os pressupostos de um ensino de História reflexivo, crítico e que busca promover nos estudantes a possibilidade de serem construtores de conhecimento.

Esse tipo de questão que não está respondida no livro lido, no vídeo assistido e nem na visita só poderia ser formulada uma resposta após considerações pessoais à luz de conhecimentos dos próprios respondentes. Ou seja, é um processo de formação docente na ação pedagógica que empreende em suas práticas.

Nesse sentido e em diálogo com os pressupostos de Henry Giroux (1997, p.18), é necessário considerar os professores como “intelectuais transformadores, os quais deliberadamente empreendam uma prática socialmente transformadora em oposição ao exercício, sob a aparência de neutralidade política, da inteligência misteriosa ou conhecimento especializado”. Parece que é exatamente esse tipo de ação desenvolvida pela professora Margarida no trecho em destaque.

As palavras e os conceitos escolhidos pelos estudantes abordam diversas faces da prática empreendida e explicitam como os sentidos podem ser diversos e potentes nesse tipo de prática pedagógica. Os tempos imbricados em cada momento despertaram noções e sentidos de uma vivência que provavelmente efetivou deslocamentos no tempo, nas percepções da constituição da ciência História e da vida humana. Palavras como, *conhecimento, competência, fósseis, arqueologia, inteligência, e história*, dentre outras listadas, podem explicitar essa assertiva.

Exemplos que configuram a constituição de uma obra que “aberta” (1997, p. 9) poderá promover uma diversa possibilidade de desenvolvimento de ideias que oferece um livro e, nesse caso, na interface com o museu e inserido em uma prática educativa.

“Obra aberta” que se apresenta na perspectiva de formas ou possibilidades de várias organizações a partir da análise do intérprete, do sujeito participante, que serão compreendidas ou até mesmo concluídas, como, por exemplo, em um único termo que dê significado à experiência vivenciada, “que serão finalizadas pelo intérprete no momento em que as fruir esteticamente”. (ECO, 1997, p. 39).

Os termos escolhidos, as outras respostas dadas às atividades realizadas no momento do pós-visita também apresentam esse quadro de significados ricamente diversos, porém, todos em sintonia com a experiência, são produzidos a partir de vários elementos constitutivos desse arcabouço teórico e também da própria ontologia constituinte do ser humano.

Porém, Ramos (2004) faz um alerta. Não bastaria apenas que a exposição assumisse esse caráter crítico. Seria necessário desenvolver programações com o objetivo de sensibilizar os visitantes para esta nova gramática e dessa maneira, para a promoção de uma maior interação com o museu. (RAMOS, 2004, p. 20-21). O que se objetiva é o desenvolvimento de uma educação em uma perspectiva mais profunda, que adote uma postura de percepções críticas sobre o estar no mundo e sobre a forma de atuação sobre o mesmo.

É exatamente dessa reflexão que Ramos (2004) parte para afirmar que a prática educativa, que tem no museu uma interface, deve, necessariamente, se iniciar em sala de aula. Iniciar-se na sala de aula com atividades lúdicas, por exemplo. Perspectiva que foi corroborada e adotada como concepção de pesquisa. Deve se iniciar em sala e não se encerrar na visita.

O momento do pós-visita em conexão com os outros tempos da mesma: pré-visita e a visita compõem a lógica de prática educativa que foi adotada nessa trilha investigativa e

nas *idas* e *vindas* que a pesquisa, que dá origem a esse texto, permitiu efetuar e em sintonia com o conceito de prática educativa aqui adotada.

Por fim, pensar os museus nessa gramática implicaria também pensá-lo a partir de nosso tempo. Do presente vivido. Pois, sem esse ancoramento, Ramos (2004, p.21) acredita que não haverá meios de construir conhecimento sobre o passado.

Adotando essa lógica em toda conexão e dialogia com os pressupostos epistemológicos, é possível pensar, dessa forma, que seu potencial para o ensino e para o ensino de História poderá provocar novas práticas educativas, colaborar também para uma formação tanto inicial quanto continuada dos professores – que em uma visita e/ou na preparação para a mesma poderão se formar¹⁷, poderão aprender novas práticas, questionar as já adotadas, e também, se surpreenderem com as aprendizagens e com as possibilidades descortinadas a cada novo trabalho.

Os museus são instituições sociais e de memória. São também, instituições aprendentes, pois oferecem múltiplas possibilidades de leitura do mundo e das realidades sociais, podendo, por isso, conhecer, inventar e criar esse mundo. Se os museus são, então, ambientes de formação – tanto para aqueles que nele atuam profissionalmente, quanto para aqueles que os visitam e dele fazem uso – eles também podem educar comunidades, potencializar suas maneiras de se relacionar com a memória social e com seu patrimônio. (PEREIRA e SIMAN, 2009, p. 3) (Grifo nosso).

Pereira e Siman (2009, p. 7), fazendo alusão à questão relacional das práticas educativas via instituições museais, esclarecem que a natureza relacional da ação educativa em museus ou perpassada por eles “é uma das formas de conceber a relação museu escola – como via de mão dupla, em que estão educadores em diferentes lugares, mas que podem fazer convergir suas ações educativas (ou não)” o que também foi levado em consideração na investigação realizada. Ou seja, na mesma direção adotada nessa análise.

Nessa lógica, as docentes relataram suas percepções e concepções sobre o museu, do porque levar seus alunos a esse espaço para estudar e aprender História.

¹⁷ Acredita-se que o “espaço do educador”, que é uma atividade promovida pelo setor educativo do Museu da PUC Minas que recebe os professores mensalmente, esclarece as possibilidades do espaço, promove a troca de experiências, apresenta aos professores as oficinas que o museu pode promover nos educadores novas reflexões sobre suas práticas. Esse espaço – na concepção aqui adotada – também pode proporcionar uma formação continuada para muitos profissionais que por lá passam ao longo do ano.

Professora Margarida: *Acho que o museu é a História viva, quando você está falando da história no livro, o máximo que o menino vê é uma imagem que tá (sic) ali impressa e ele não pode olhar com um olhar apaixonado, então, assim, eu acho que quando ele vai a um museu, qualquer museu, principalmente museu de história e ele vê uma coisa que pertenceu ao passado, eu acho que isso muda o olhar dele que muitas vezes é um olhar viciado só em gravuras, só em revistas, só em livros didáticos, acho que amplia muito o conhecimento dele essa visualização e algumas vezes até o tocar, o que eu acho uma coisa interessante lá do museu da PUC que os meninos puderam tocar a réplica da Luzia, quiseram tocar os fósseis. Acho que esse toque, ele faz muita diferença, quiseram fotografar e puderam fotografar. Então, eles interagiram muito diretamente com o museu. (COSTA, 2016, p.132-133) (Trecho de entrevista com a professora Margarida em 8 de outubro de 2014, p. 4) (Grifo nosso).*

Professora Rosa: *A concepção de museu é muito engraçada, porque no senso comum, todo mundo fala, museu é lugar de coisa velha, então, bom museu não é de coisa velha, mas é um ótimo lugar pra se estudar História, que História não tem que ser necessariamente velha.[...]*

O que é o que eu construo como base para pré-história e ai eu estou falando de crianças eu não estou dialogando com adultos nem com jovens estou dialogando com adolescentes e muitos pré-adolescentes.

Que é fazer o tripé né, espaço, tempo e sociedade. Então para o espaço, tempo e sociedade eu tenho que estabelecer relações entre isso, para ele transitar no tempo que não necessariamente o tempo dele, nas maiorias das vezes não é do tempo dele.

Então é difícil viajar num tempo diferente do seu, num lugar diferente do seu, com sociedades diferentes da sua, você tem a sua, a do outro e você tem que transitar nisso tudo.[...](COSTA, 2016, p.132-133) (Trecho de entrevista com a professora Rosa em 17 de setembro de 2014, p. 4) (Grifo nosso).

Os trechos selecionados abordam inúmeras questões que as docentes apresentam em suas reflexões sobre itens e elementos centrais nessa percepção das práticas empreendidas e, principalmente, na análise da complexidade da prática educativa que não se limita ao momento da ação ou intervenção pedagógica.

Ao se referir, cada participante à sua maneira, que o museu “é vida” e “não é lugar de coisa velha [...] bom museu não é de coisa velha, mas é um ótimo lugar pra se estudar história, que história não tem que ser necessariamente velha.” é possível perceber certa dialogia com os pressupostos de Ramos (2004). Ou seja, parece que não se trata mais da

visita ao passado pelo estudo do passado, mas sim, animar os estudos do pretérito em relação ao que se vivencia no presente.

Parece que não se trata mais de saber o que simplesmente aconteceu, mas saber o que aconteceu e amplificar o conhecimento sobre o coletivo humano, sobre o estar no mundo, ou seja, sobre a historicidade. O museu permite o toque, a sensibilidade, o deslocar-se para outra percepção dos objetos e de suas relações com tempo e consigo próprio. Mais uma vez, as potencialidades desse espaço educativo ganham destaque nas experiências lá efetivadas.

Fato sinalizado nesse trecho que informa, “Acho que esse toque, ele faz muita diferença, quiseram fotografar e puderam fotografar. Então, eles interagiram muito diretamente com o museu”.

Ou seja, é possível pensar que houve, por parte dos docentes, uma subversão da lógica expográfica, uma remontagem ou ampliação daquilo que a curadoria possa ter pensado. Tudo isso via estética do sensível, das possibilidades efetivadas por uma “obra aberta” no tempo presente.

Em outro trecho, extremamente significativo, observa-se uma das outras potencialidades que o museu pode oferecer na relação com as práticas educativas, em especial, no tocante às questões e conceitos fundantes para o ensino de História quando a professora Rosa indica, “Que é fazer o tripé, né, espaço, tempo e sociedade. Então para o espaço, tempo e sociedade eu tenho que estabelecer relações entre isso, para ele transitar no tempo que não necessariamente o tempo dele (sic), nas maiorias das vezes não é do tempo dele”.

Assim, é possível identificar uma relação com as concepções de epistemologias da prática que buscam perceber/conceber/reconhecer o docente como sujeito de sua ação, de seu saber e fazer docente, como intelectual (GIROUX, 1997), como crítico-reflexivo, (SCHON, 1992,2000), posto diante de situação de aprendizagem cultural marcada por dinâmica diferenciada da escola.

Porém, é factível acreditar que podem mesmo aprender de maneiras diferentes, mas não fora da relação e das proposições muitas vezes instigadas pela prática educativa escolar. Assim, as acepções que concebem o museu como espaço estático, de consagração de ícones da sociedade, que foi encapsulado no tempo, não conseguiria proporcionar uma prática mais relacional. Não seria efetivamente um ambiente socioeducativo de via de mão dupla, uma “obra aberta”, um museu atento às questões do presente e que promove uma exaltação de um passado distante e heroico e que não reflete no presente. Um museu que

está no reino da absoluta certeza, um museu que não abre espaço para a dialogia com o mundo e é uma tela fixa.

Dentro da lógica aqui adotada, foi possível também perceber o que e quanto os docentes refletem sobre os porquês de suas escolhas, de suas práticas e a partir do ato educativo em si. Uma reflexão, uma postura intelectual no momento ou nos deslocamentos das próprias práticas quando a docente esclarece, especialmente em relação à questão do ensino de História e da compreensão do tempo/temporalidades, que, “O que é o que eu construo como base para Pré-História e aí eu estou falando de crianças eu não estou dialogando com adultos nem com jovens estou dialogando com adolescentes e muitos pré-adolescentes”.

É assim que é possível identificar nos dizeres de Henry Giroux (1997, p. 18), que é necessário considerar os professores como “intelectuais transformadores, os quais deliberadamente empreendam uma prática socialmente transformadora em oposição ao exercício, sob a aparência de neutralidade política, da inteligência misteriosa ou conhecimento especializado.”

A professora demonstra clara percepção do trabalho que realiza, para quem o realiza e do porquê o realiza. Ela demonstra também, clareza quando indica que constrói sua prática com objetivos focados naquele grupo discente, naquele conteúdo e mais ainda, nas especificidades das faixas etárias com quais trabalha.

Na sequência do depoimento e do raciocínio, a participante continua explicitando como a prática docente por ela mobilizada busca alcançar seus objetivos de ensino de História crítico, do necessário e importantíssimo conhecimento de conceitos estruturantes da História e de seu ensino: “espaço, tempo e sociedade”.

É a mesma direção assinalada em Larrosa e Kohan (2014) quando afirmam que a educação pode ser um ato mobilizador de transformações e não do já sabido. Que aquilo que anima a educar é “a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo”.

Trata-se aqui de uma concepção de ensino de História que compreende os professores como intelectuais, como crítico-reflexivos e profissionais envolvidos com as sensibilidades, que buscam, muitas vezes, promover suas práticas educativas em outros ambientes e por outras gramáticas, não somente para cumprir procedimentos, mas porque o exercício da busca é constitutivo de sua profissão.

A análise da fala também indica outras questões relativas ao fazer docente, como, por exemplo, as questões que envolvem o formato das aulas e seu engessamento. Desperta, ainda, para as possibilidades de que aprender é um estar no mundo e com o mundo, deixar que essa possibilidade seja despertada nos educandos, em especial, como relata a professora, em estudantes de escolas públicas.

A docente também explicita a questão dos espaços públicos, da percepção de que outros ambientes promovem aprendizagem e essa prática vai realmente muito além do que foi visto em sala de aula. Ela poderá despertar outras possibilidades, outras visões de mundo e deslocamentos pelo mundo.

Dessa feita, a perspectiva de uma prática promovida por docentes, que adotem os pressupostos das epistemologias da prática, poderia, estando eles atentos a essas questões, dar vozes aos sujeitos participantes, promover práticas mais interativas e dialógicas e, acima de tudo, promover questões que efetivamente desloquem os participantes do mero ato decorativo para a ação reflexiva de um estar no mundo, mais polifônico.

Ou seja, seria a adoção de uma postura intelectual e reflexiva diante de um mundo que é múltiplo, polifônico e da percepção de que mediar o ensino de História por meio do museu possa também abarcar essa postura. De tornar disponível várias integrações e interações, a partir da noção de “obra aberta”, seja museal ou literária, ou ambas, embora inacabadas, possa promover resultados diversos e múltiplos, mas em sintonia. (ECO, 1997, p. 63).

Obviamente, isso posto a partir de leituras factíveis, dentro do contexto daquela “obra” e, nesse caso, dentro das práticas de ensino que mobilizaram suas ações mediadas também pelo ambiente museal e em relação com as vivências de cada participante, não apenas naquela prática docente, mas de todas as vivências que ela possa mobilizar dentro da prática estabelecida.

Sendo assim, como nos salienta Pereira (2008), o trabalho educativo no museu pode ser então concebido como trabalho em aberto, no sentido de que nos diz Umberto Eco – “que seus significados são instáveis, pressupõem o diverso implicado na passagem dos públicos [...] fazendo pluralizar sentidos preliminarmente postos no plano expográfico”. É também Pereira (2008) que nos informa que “o trabalho educativo é por estas razões uma polifonia, conforme Bakhtin (1992), operando por meio da dissolução do sentido unidirecional e fazendo eclodir formas interpretativas como condição de permanência do museu para além de seu pequeno universo de coisas ex-postas”. (PEREIRA, 2008, p. 14-15).

Dessa forma, pensar que o reino da absoluta certeza, da História como *mestra da vida*, de um museu como tela fixa não adentraria nessa prática e, assim, haveria a oportunidade de exercer/pensar/refletir e buscar um ensino de História que não encapsularia o tempo e abriria aos educandos vias, limiares e pontes para outras possíveis reflexões, agora sim, no reino das incertezas frutíferas, que, a partir da adoção e da promoção de uma “memória múltipla” no processo ensino-aprendizagem da História em ambientes socioeducativos/museus, atuaria para uma concepção de educação museal crítica e social.

Considerações finais

O desenvolvimento do trabalho de pesquisa que dá origem a esse texto pautado em práticas educativas do ensino de História desenvolvidas por docentes em Belo Horizonte na relação com o Museu da PUC Minas e no estudo da Pré-História brasileira na relação com a leitura de uma obra de divulgação científica permitiu a constatação de que essas práticas podem ser potentes processos educativos e extrapoladoras dos processos vividos nas salas de aula, em conexão com os mesmos, mas para além do que foi visto em sala.

Também foi possível evidenciar que essa prática educativa possibilitou aos participantes, estudantes, uma experiência que passa por outros caminhos de acesso ao conhecimento, por outra perspectiva de educação. Como, por exemplo, uma educação pela via da sensibilidade à linguagem plástica e estética, do lúdico e pela literária que as narrativas docentes permitiram revelar, já que mobilizadoras de suas práticas.

Travessia e experiência esta que pode promover a compreensão de mundo onde a História, a memória e o patrimônio possam ser interpretados de outras maneiras, descortinando, dessa forma, limiares para outras compreensões da sociedade humana e da educação. Nesse sentido, foi possível perceber as imbricações e as relações dos tempos: pré-visita, visita e pós-visita na prática educativa, também dos espaços, já que foi possível perceber que as docentes amplificam a percepção acerca das razões da memória considerando-as não exclusivas do museu. Vale ressaltar o quanto a pesquisa vem revelar a dimensão autoral da profissão já que as narrativas contêm conteúdos reflexivos, autobiográficos e dialógicos.

Revelou-se, também, que essa prática, esse usufruto ao patrimônio cultural da humanidade e do Brasil, em muitos casos, só é vivenciado por uma parcela de nossa sociedade via escola. Ou seja, muitos estudantes brasileiros somente vão a algum espaço

museal, ou de “salvaguarda” da memória quando as docentes/escolas promovem essas práticas.

Também foi possível constatar que essa prática pode permitir e/ou revelar o quanto os docentes envolvidos refletem sobre suas ações educativas, o quanto seus objetivos de ensino se relacionam com um pressuposto de que estar no mundo exige espaço para reflexões, promoções de práxis que desloquem seus estudantes da passividade.

Outra questão que ficou evidente nas análises foi o impacto das práticas nas interações dialógicas entre docentes e discentes. Em muitos momentos das aulas analisadas, foi perceptível essa ação/interação entre o coletivo de estudantes e as docentes. Muitas vezes, as interações conduziam a reflexões, a questionamentos e a conclusões dos envolvidos no ato em si da interação dialógica. Não foi uma prática mecânica, de respostas prontas e decoradas por cada participante.

Nas narrativas das professoras foi possível verificar a importância que as mesmas conferem às práticas fora da escola, não sem a escola, mas em outros ambientes significativos para o trabalho com a memória. Também foi possível identificar que as promoções dessas práticas, tanto na escola A e B, foram promovidas com o total apoio das direções e do envolvimento coletivo docente em tais práticas.

Acredita-se que os dados e as análises indicam um confirmar de certas pressuposições, por parte da literatura, de que existem outras possibilidades de usufruto dos museus na prática do ensino História. Essa crença se respalda nas análises das falas transcritas e das práticas em salas de aula quando da percepção de uma ampliação da compressão da própria noção de História e da mudança da relação entre o corpo discente e a própria disciplina.

O trabalho também revelou a possibilidade de constatar que as práticas docentes desenvolvidas no ensino de História possibilitam aos docentes envolvidos, independente se a prática foi articulada por um coletivo de profissionais ou por apenas uma docente, realizar reflexões em relação à formação continuada dos mesmos.

Dessa forma, foi possível perceber também que as ações mobilizadas em todos os tempos envolvidos nas atividades se enquadram na perspectiva e/ou noção de práxis educativa, percepção esta calcada na atuação dos sujeitos diretos, que também respaldados nas falas, gestos e percepções dos sujeitos indiretos, indicaram o quanto os docentes são atores, sujeitos de seu conhecimento, de sua práxis e obviamente de toda atividade cognoscitiva que a ele diz respeito.

Práxis educativa que tem como principal elemento articulador a não dicotomia entre teoria e prática e sua relação direta com o real, do sujeito que age sobre determinado campo ou matéria. Práxis esta que não exclui as dimensões do sensível, da estética e do onírico que perpassam não apenas a atividade prática em si, mas também a formação e a atuação docente em sua complexidade.

Constatação que está em consonância com os pressupostos assumidos na pesquisa de considerar e reconhecer o professor como sujeito de sua ação, de seu saber e de seu fazer docente, como intelectual e como crítico-reflexivo nas práticas educativas do ensino de História com o museu e com a escola.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1992.
- COSTA, Júlio César Virgínio da. *Da prática educativa a uma educação pela prática: o ensino de História com o museu e a literatura*. 2016. 177f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- DINIZ, Ana Cristina Sanches (Org.). *Conhecendo o Museu de Ciências Naturais da PIC Minas: conteúdo para os estagiários do educativo*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerias. Museu da PUC Minas, Belo Horizonte, 2011.
- ECO, Umberto. *Obra Aberta*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2005, p.129-150.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- LAROSA, Jorge; Kohan, Walter. Apresentação da coleção. In: LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 6.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação e professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2005, p.53-79.
- MENESES, Ulpiano Bezerra de. Do Teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N. Ser. V. p.9-42 jan./dez. 1994.

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

OLIVEIRA, Isolina; SERRAZINA, Lurdes. *A reflexão e o professora como investigador*. 2012.

PEREIRA, Júnia Sales. Nervuras em exposição: o museu e as aprendizagens históricas. IN: RAMOS, Francisco Régis Lopes. LUCAS, Meize Regina de Lucena (Orgs.). *Tempo no plural, história, ensino e diversidade cultural*. Funcap, UFC. 2008.

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

PEREIRA, Júnia Sales; SIMAN, Lana Mara de Castro. Educadores em zonas de fronteira - Limiares da relação museu-escola. In: NASCIMENTO, Silvania Souza, FERRETI, Carla Santiago. (Org.) *Cdroom Museu e Escola*. 1 ed. Belo Horizonte: Puc Minas/UFMG, 2009, v. 1 p. 1-15.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2005, p.17-52.

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

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A.(Org.) *Os professores e sua formação* – Lisboa: Dom Quixote. 1992, p. 77-91.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

