

PRÁTICAS DE MEMÓRIA EM ENSINO DE HISTÓRIA: AS RESSONÂNCIAS DE UMA PRÁTICA COM O MUSEU

Dr. Júlio César Virgínio da Costa
Membro do Laboratório de Estudos e
Pesquisas no Ensino de História /UFMG

RESUMO:

Neste texto apresentamos 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, mas 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.

Palavras-chave: Ensino de história. Museu. Aprendizagem. Memória. Ressonâncias.

ABSTRACT:

In this paper we present reflections on the resonances of an educational practice in history teaching developed into a museum of the city of Belo Horizonte in the teaching of Prehistory in Brazil. This educational practice and memory is understood as part of a process initiated before the visit and continuing thereafter, i.e. the analysis are connected to the dynamics established in the times that involve a museum visitation, but through this environment and in dialogue constant with the classroom. The effort aims to understand how the resonances of this educational practice mobilize several aspects that can directly contribute to another grammar history teaching practices and memory in museological environments.

Keywords: History teaching. Museum. Learning. Memory. Resonances.

[...] 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).

As práticas de memória efetivadas no ensino de história ganham cada vez mais significados, especialmente, no momento em que se redimensionam os espaços das cidades, das cidades dentro das cidades e das múltiplas possibilidades que a noção ampliada de patrimônio estabelece em nossos horizontes, em especial, no ensino de história.

Essas práticas também ganham mais relevância diante dos desafios de um ensino de história mais significativo e que possa enfrentar uma discussão em torno da memória, do patrimônio e da própria noção de História diante de uma lógica mais plural, menos exclusivista e canônica.

Pensar e refletir tais práticas educativas, também, a partir das problemáticas instituídas nas reflexões de Ramos (2004:24) acima postuladas, especialmente, no tocante à questão de que "*[...] não se trata mais de visitar o passado, e sim animar estudos sobre o tempo pretérito, em relação com que é vivido no presente*".

Como na fala dos sujeitos indiretos (estudantes), que, instigados pelos sujeitos diretos (docentes) em suas práticas, relatam os impactos da prática aqui investigada. Ilustra-se isso a partir do trecho transcrito a seguir, do livro *Os Meninos da Planície*, quando a professora Margarida¹ instiga mais

¹ Gostaríamos de salientar que os nomes aqui apresentados são fictícios. O Livro *Os Meninos da Planície* é uma obra utilizada também por docentes que desenvolvem práticas de ensino da Pré-História brasileira no museu da Puc Minas.

uma vez os alunos a participarem do seminário pós-visita ao museu da Puc Minas realizado na escola B.

Professora: *Lá no sexto sonho do livro, o autor diz o seguinte: "Nas escavações no fundo da caverna, meu amigo arqueólogo achou um grande número de fósseis de animais, eram duros como pedra, tinham ficado escondidos por milhares de anos. Agora estavam lá, limpos e organizados, nas prateleiras do laboratório". (COSTA, 2016: 39). (Trecho de seminário na escola B, turma B, p. 15, 2014).*

Pergunta da professora: *Que importância seu grupo viu no trabalho do professor Cartelle e na organização do acervo do museu?*

Estudante: *Eu acredito que o trabalho do paleontólogo é tão importante para gente, porque se não fosse o trabalho dele, muitas perguntas não seriam respondidas, porque pessoas tem o cabelo bom, outras ruim, porque (inaudível) como isso surgiu? E através desse estudo, a gente pode perceber que isso foram (sic) passando de geração para geração, foram modificações que aconteceram com os seres humanos.*

Tem relatos dizem (sic), que a vida começou na África, no início com os estudos dele, a gente pode ver, que tinha (sic) pessoas com características de pessoas que moravam na África, foram passando para Ásia, da Ásia foi passando para América, e nisso se formou a população que é hoje, então eu acho que se não fosse o trabalho deles, muitas perguntas ficariam vagamente (sic).(COSTA, 2016: 39)(Trecho de seminário na escola B, turma B, p. 17, 2014) (Grifo nosso).

Nesse trecho, é possível identificar uma prática educativa e uma ação educativa pela prática, a partir de elementos presentes em

uma prática mediada pelo museu e pela literatura. Pela prática da leitura de uma obra diferente do livro didático, de uma prática de visita a ambientes museais e uma prática de proporcionar aos seus educandos momentos de fala, de reflexão para outras questões do conhecimento e do conhecimento histórico.

De uma noção de processo e de temporalidade também, quando o aluno responde que "[...] *através desse estudo, a gente pode perceber que isso foram (sic) passando de geração para geração, foram modificações que aconteceram com os seres humanos*". Ele faz uma análise e apresenta uma compreensão de tempo mais profunda e que foi proporcionado pela visita ao museu. Também é uma evidência de uma apreensão mais complexa da temporalidade expressa pelos estudantes que participaram dessa prática.

Dentro também de uma lógica que, inserida neste tempo tão complexo, a contemporaneidade, possa nos instigar a pensar a temática das práticas de memórias em ambientes museais. Ambientes estes que, segundo Erven e Miranda (2014: 93), ao longo das últimas décadas têm crescido e se destacado como novas modalidades de espaços educativos. O que, segundo as autoras, representa dizer que essa compreensão em relação às dinâmicas estabelecidas nesse ambiente, suas linguagens e das diversas possibilidades que podem ser oportunizadas descortinam não somente novos campos de atuação para os educadores como também para os historiadores e, também,

para o campo investigativo do ensino da história.

É reconhecidamente um consenso entre os que se debruçam sobre o ensino de história que não se aprende história apenas nas escolas, mas também nas escolas. Práticas estabelecidas pelas escolas em outros ambientes educativos podem possibilitar despertamentos de sentidos, de outras relações com o patrimônio, com a memória e a percepção dos deslocamentos para com as questões dos usos do passado. Podem ser momentos de uma percepção de que a história é uma construção, não sem conflitos, entre os diversos agentes que constituem e constituíram nossa trajetória humana.

De que “[...] *Estudar a história não significa saber o que aconteceu e sim ampliar o conhecimento sobre a nossa própria historicidade*” (RAMOS, 2004:24), da necessária compreensão das dinâmicas da temporalidade: presente-passado-futuro.

Práticas educativas que envolvam práticas de memória, em toda sua complexidade, podem também ser oportunidades para que questões que envolvam o ensino de história possam ser redimensionadas e promovam outras leituras de nossa presença no tempo. Leituras mais sensíveis do ensino de uma história plural, distante de objetos e/ou patrimônios canonizados e que possam despertar nos educandos outras vias de acesso ao conhecimento, através de uma experiência tocante e sensível, como o exemplo apresentado.

Acreditamos também que mobilizar essas práticas torna a

escola um espaço de mais possibilidades, proporcionando “janelas” abertas para outras interpretações e leitura de mundo e do ensino de história, nesse caso específico. Claro que essas possibilidades não se inscrevem sem conflitos, dúvidas, tensões, diálogos, criações e recriações de sentidos, até porque acreditamos que os estudantes não são e estão passivos nesse processo.

É também imperioso, não apenas em práticas de memória, ouvirmos os sentidos que possam ecoar em cada participante em uma dada experiência proporcionada por essa prática que se debruça sobre as memórias. Aqui, neste artigo, denominadas de ressonâncias.

Esse conceito nos remete aos argumentos de Stephen Greenblatt (1991:248) – em seu artigo sobre o novo historicismo: ressonância e encantamento – quando o autor afirma que estudar a cultura da Inglaterra do século XVI não significa fugir das perturbações do presente.

Ele afirma que, ao contrário dos críticos do novo historicismo, parecia mais uma intervenção, uma forma de relação. “*O fascínio que sobre mim exercia o Renascimento provinha do fato de ele me parecer intensamente ligado ao presente, tanto por analogia como por causalidade.*” (GREENBLATT, 1991: 248).

É nesse mesmo artigo que Greenblatt discorre sobre como entende ou aborda determinadas obras de artes e vestígios visuais e materiais de nosso passado que estão em exibição em galerias e museus. O autor afirma abordar esses suportes de informação pela via do encantamento e não pela via

da veneração. Para efeito de sua argumentação, ele trabalha com dois conceitos, o de ressonância e de encantamento.

Os conceitos são suportes teóricos para o entendimento do que e como o autor aborda os vestígios e as obras de arte pela via do encantamento. Para efeito de entendimento, neste artigo, centraremos as atenções apenas no conceito de ressonância.

O que para Greenblatt seria,

[...] o poder do objeto exibido de alcançar um mundo maior e além de seus limites formais, de evocarem quem 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. (GREENBLATT, 1991: 250).

Diante disso, o museu, nessa prática de memória, poderá, via experiência estética de sua materialidade estrutural, de seus objetos e de seu encantamento, deslocar o estudante e/ou os estudantes para além de seu mundo. Para além de seus limites formais e possibilitar outras visões e percepções do ensino e do ensino de história. Dessa maneira, o museu, seus objetos e ou experiências poderiam ser considerados uma potente fonte de ressonâncias.

Ressonância que pode ser identifica neste outro trecho do seminário assistido na escola B.

Estudante: *Querendo ou não, o que aconteceu antigamente, faz parte da nossa, trajetória mesmo, do nosso conhecimento, da nossa história.* (COSTA, 2016: 89)(Trecho do seminário na

escola B em 22/09/2014, p. 9) (Grifo nosso).

Não obstante às reflexões já efetivadas, não poderá ausentar dessa prática de memória, na concepção aqui adotada, promover e oportunizar uma audição e um espaço mais aberto às diversas vozes que ecoam a partir da experiência que nos tocam em diversos aspectos de nossa vida e de nossas experiências cotidianas. Trata-se de uma abertura de concepção para que as práticas de memórias não se restrinjam ao ato de visita e/ou de deslocamento espacial. Trata-se de oportunizar práticas que permitam que as ressonâncias dessas práticas possam ecoar pelas salas de aula, pelos corredores e por outras vias de acesso que constituem o ser humano, como no trecho anterior.

É também oportuno pensar, como salientado por Júnia Sales Pereira e Sônia Regina Miranda (2014:12),na apresentação do dossiê Práticas de memória, patrimônio e ensino de história,

Parece-nos urgente, em termos sociais, ampliar as discussões a respeito dos sentidos conferidos pelos sujeitos à sua experiência de transitar pelas cidades nas quais vivem, evidenciando lutas pelo patrimônio, dinâmicas de destruição e salvaguarda e a complexa relação estabelecida por crianças e jovens no trato com a memória. (MIRANDA e PEREIRA, 2014:12).

A prática educativa e a educação museal

As reflexões apresentadas neste artigo são frutos de nossa tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em

Educação na Universidade Federal de Minas Gerais². A tese teve como foco as problemáticas imbricadas em práticas de ensino de história, efetivadas em um museu na cidade de Belo Horizonte que aborda, também, a temática da Pré-história brasileira.

Interessaram-nos as dimensões formativas dessa profissão: críticas, reflexivas, relacionais, dialógicas, sensíveis, estéticas e afetivas, todas na relação estabelecida entre escola-museu-escola. Portanto, a escolha da relação escola-museu não é ocasional, pois nela supomos 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.

Dessa forma, busca-se o enfrentamento das questões apresentadas por Pereira e Miranda (2014) em relação às diversas questões que se apresentam nesse contexto sobre as práticas de memória, seus dilemas, seus desafios e suas potencialidades, corroborando para outra gramática educativa no ensino de história. Além disso, busca-se pela adoção de uma prática educativa em sintonia com os pressupostos de Ramos (2004) em relação ao ensino de história.

Ações essas presentes em práticas de memória para outra relação, como já salientado, em relação à história, à temporalidade e ao patrimônio nas suas relações com as experiências, a estética e às possíveis ressonâncias desse ato educativo com os museus.

Para tal empreendimento, buscamos acompanhar e analisar

práticas educativas e de memória efetivadas no museu de Ciências Naturais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, doravante, Museu da Puc Minas, efetivadas por educadoras que mobilizavam essa prática com o suporte da literatura de divulgação científica³.

Por prática de ensino penso que seja uma ação extremamente complexa que não pode ser conhecida apenas pelo que acontece na sala de aula. Seriam necessários outros elementos constitutivos dessa ação para entendê-la em sua plenitude.

Essa constatação, segundo Zabala (2010), não impediria sua percepção. O que seria necessário para essa análise seria a adoção de referenciais que ajudem a interpretar o que acontece na sala de aula. Metodologias que levem em consideração outras questões que envolveram esse ato tão complexo e de tempos imbricados. Segundo Zabala (2010), práticas são momentos e processos educativos reflexivos que não podem ser reduzidos ao momento em que se produzem ou desenvolvem os processos educacionais na aula. A prática educativa, nessa visão, teria um momento anterior e outro posterior que devem constituir peças substanciais em todas as práticas educativas. São partes desse processo: o *planejamento* e a *avaliação* e, ainda, segundo autor, são partes inseparáveis da atuação docente que acontece nas aulas. Teríamos, assim, a seguinte estrutura para uma prática de ensino: planejamento, aplicação e a avaliação.

² Nesta pesquisa, que teve bolsa CAPES/Reuni, acompanhamos duas docentes de história da educação básica em Belo Horizonte, escolas que serão denominadas de A e B, nos tempos envolvidos nas práticas educativas mediadas pelo museu da PUC Minas no ensino da Pré-História brasileira e também com a mediação de uma obra paradidática de divulgação científica.

³ Piassi (2010) esclarece que há uma distinção entre obra de ficção científica e obra de divulgação científica. As obras de divulgação científica constituem-se, na perspectiva de Piassi e adotada nas análises aqui empreendidas, "em obras de ficção escritas com intenções didáticas seguindo determinados moldes - ainda que sejam muito interessantes do ponto de vista de ensino de conceitos científicos - afastam-se das possibilidades que a ficção científica especificamente traz." (PIASSI, 2010: 92). Essas obras estabelecem relações que são perfeitamente válidas, como no desenvolvimento do raciocínio formal, na adoção de conceitos científicos em suas múltiplas possibilidades de ligação com a realidade.

Zabala (2010: 17) ainda explicita que *“partindo desta visão processual da prática [...] e se examinarmos uma das unidades mais elementares que constituiu os processos de ensino/aprendizagem veremos que se trata do que se denomina atividade ou tarefa”*.

O autor indica que podemos considerar como tarefas: uma exposição, um debate, uma leitura, uma pesquisa bibliográfica, um exercício etc. E vai além,

Desta maneira, podemos definir as atividades ou tarefas como uma unidade básica do processo de ensino/aprendizagem, cujas diversas variáveis apresentam estabilidade e diferenciação: determinadas relações interativas professor/aluno e alunos/alunos, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição do tempo e do espaço, um critério avaliador; tudo isso em tomo de determinadas intenções educacionais, mais ou menos explícitas. (ZABALA, 2010:17) (Grifo nosso).

Por prática de ensino ou educativa o autor e, também para este artigo, consideramos as sequências de atividades estruturadas para a efetivação de certos objetivos educacionais determinados. As unidades teriam a virtude de manter todo o caráter unitário e reunir toda a complexidade que a prática envolve, ao mesmo tempo em que são também instrumentos que possibilitam incluir as três fases de toda intervenção reflexiva, anteriormente já listada, planejamento, aplicação e avaliação. (ZABALA, 2010:18).

Por fim, é imperioso afirmarmos que essa concepção adotada nesta análise leva também em consideração que as práticas de memória, sendo práticas educativas complexas, que não se inserem em uma etapa estanque do processo e que envolvem uma carga de preparação considerável, é efetivada por profissionais e intelectuais que são críticos e reflexivos.

Intelectuais que possam oportunizar momentos nos quais os estudantes, como afirma Giroux (1997), possam através de práticas mais críticas, sensíveis à abertura “dominar” ferramentas de leitura do mundo. Não ler o mundo para eles. Ou seja, é a busca por outro de tipo de racionalidade da escola. Não mais uma racionalidade do acúmulo de dados, datas, nomes e frases feitas para agradar aos docentes ou obter determinado conceito e/ou nota. Ou seja, uma relação mais ampliada para com o patrimônio, a memória e as sensibilidades estéticas da prática educativa com os museus.

Fatos esses presentes nos relatos das docentes participantes da pesquisa a partir do instrumento entrevista, momento que se efetivou após o término das práticas.

Professora Margarida: *Como eu falei na primeira pergunta a educação está para além dos muros da escola.*

Então eu acho que a primeira coisa, você proporcionar ao aluno uma visita a um local cultural, ele saber que ele tem acesso a esse patrimônio, o museu está lá para visitar e eu acho que muitos meninos, principalmente na nossa escola, escola pública, eles só vão a primeira vez ao museu via escola. Então essa apropriação desse espaço público cultural é

muito importante para ele mesmo, para ele ver que ele tem outros locais, que ele pode participar e pode aprender para além da escola.

Até mesmo porque a escola, ela fica muito engessada em uma aula que ele tem lá em duas horas. É talvez um conteúdo de um ano inteiro, ele está vendo, ele está resignificando.

Eu acho que o ponto mais alto desse trabalho foi a questão do trabalho do arqueólogo, a visita que eles tiveram no laboratório do Cartelle aproximou eles do trabalho científico, então eles viram que não é difícil, não é uma coisa de livro nem de televisão, nem de documentário, tiveram acesso, tocaram nos fósseis e puderam conversar com o Cartelle e isso eu acho que fez muita diferença, porque eles viram que é possível, que não está tão distante deles o conhecimento. (COSTA, 2016: 131)(Trecho de entrevista com a professora Margarida em 8 de outubro de 2014, p. 3) (Grifos nossos).

Essas ressonâncias da docente de história oportunizam visualizar e apreender muito das experiências e práticas pedagógicas vivenciadas e, também, oportuniza a percepção do museu como possível obra "aberta" (ECO, 1997) e o livro também, ao demonstrarem as possibilidades de práticas e de reflexões as mais ricas e diversas⁴.

Em relação às contribuições do museu, há um realce presente na fala da professora Margarida de que a educação estaria para além daquilo que escola oportuniza, a saída já é um aprendizado e que seus alunos, a partir dessa experiência, poderiam se apropriar e ter acesso ao patrimônio, da descoberta de outros locais que ele pode vivenciar, além de realizar novas práticas e se aproximar,

porque não, da disciplina história. Esses são indícios do retorno conferido pelos próprios estudantes à professora, no momento do pós-visita, e de uma prática de memória a um local que era desconhecida de seus alunos, atuando de maneira potente para abertura e para outras possibilidades.

Esse processo influenciou desde a percepção de uma mudança de postura em sala de aula pela própria docente, já durante o processo, até a presença do outro na relação professor-aluno e sua disciplina.

Ressaltamos na resposta da docente o museu, em conexão com as questões postuladas por Miranda e Pereira (2014), 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*.

Por fim, a concepção de Henry Giroux (1997), em consonância com a epistemologia do professor reflexivo fornece uma vigorosa crítica teórica que nos leva pensar e encarar os docentes como intelectuais que promovam um pensamento e uma pedagogia cada vez mais crítica. Que possam desenvolver ou promover práticas que busquem oportunizar aos estudantes desenvolver habilidades que os possam tornar pensadores ativos e críticos de seu estar no mundo. Pensamento crítico que Giroux (1997:99) define como *"a capacidade de tornar problemático o que havia até então sido tratado com dado; trazer à reflexão o que anteriormente só havia sido usado*

⁴ 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 estudantes do sexto ano do fundamental II.

para examinar criticamente a vida que levamos.”.

Pensamos também que é possível entender e investigar esse espaço de memória – acepção de uma educação museal – e também de esquecimento, para além do mero complemento ou confirmação do que foi visto em aula.

Acreditamos que possa ser uma experiência/travessia e uma prática pedagógica que também, não exclusivamente, venha a promover uma educação para a sensibilidade, para uma postura mais crítica e reflexiva de nossa presença no tempo ou nos tempos históricos e, como nos afirma e esclarece Pereira (2009:8),⁵ ser uma oportunidade para uma leitura/usufruto do mundo, ressonância apresentada pelos estudantes quando indicaram que *“querendo ou não, o que aconteceu antigamente, faz parte da nossa trajetória mesmo, do nosso conhecimento, da nossa história”.*

Práticas educativas e de memórias críticas e reflexivas que nos levem à clara percepção de *“que o ser humano é um sendo, campo de possibilidades historicamente condicionado e abertura para mudanças”*(RAMOS, 2004:24).

Seriam museus que trabalhariam com objetos, em uma perspectiva denominada de semióforos. Expressão desenvolvida por Pomian (1977, Apud MENESES, 2005:26) e que seriam segundo Meneses (2005:26), *“objetos excepcionalmente apropriados e exclusivamente capazes de portar sentido, estabelecendo uma mediação de ordem existencial (e não cognitiva) entre o visível e o invisível, outros espaços e tempos,*

outras faixas de realidade.”. Ou seja, seriam objetos ou signos, na perspectiva polifônica de Bakhtin (1992), portadores de uma pluralidade de significação. Para o autor, o signo é móvel, plural, polivalente, portanto, pensamos nós, polifônico também. Polifônico também, porque, a partir das várias possibilidades de enunciações narrativas, apropriações e usufrutos, poderão despertar formas mais críticas e reflexivas de inserção na promoção de práticas educativas mais emancipatórias.

Outra questão muito interessante e importante na concepção de objetos enquanto semióforos é em relação aos compromissos deles. Compromissos esses que estão essencialmente ligados à realidade do presente. Pois, segundo Meneses (2005), *“é no presente que os mesmos são produzidos ou reproduzidos como categoria de objeto e é às necessidades do presente que eles respondem”* (MENESES, 2005:26), como indicado em algumas ressonâncias dos trechos do seminário e da entrevista acima listadas.

Segundo Nascimento (2005:227), *“a prática educativa do museu passa a constituir avenidas possíveis sobre as quais o visitante, ator da construção de novos conhecimentos, traça seus próprios caminhos.”* Mas, como o ensino de história é efetivado nesse espaço? Uma tela fixa, um cenário de morte? Um espaço instigante e com múltiplas vias a serem percorridas?

Assim, é possível pensarmos e concebermos a educação perpassada pelo museu em suas práticas

⁵ Em *“Viajando através da carne”* – História, rastro e esquecimento na educação em museus, Júnia Sales Pereira (2009) faz uma andariagem por essa temática e nos adentra em um universo novo no ensino de história e extremamente instigante. A autora nos leva por uma viagem no tempo – e não é apenas na visão do olhar apenas para o passado – e sobre a problemática do rastro e do esquecimento nos museus. Assim, a autora aborda o desafio de se efetivar uma educação sensível para a aprendizagem histórica em museus.

educativas ou nos percursos estabelecidos pelos estudantes, pelos profissionais do museu e pelos docentes uma ação eminentemente relacional? Existe nesse processo uma ação educativa mediada pela estética, pela fruição, pelo sonho, pelo espanto e pela curiosidade?

A estética do sensível aqui adotada parte das premissas elaboradas por Jacques Rancière em sua obra *A partilha do Sensível*. Rancière (2009:11) esclarece que “a partilha do sensível está direcionada para os atos estéticos como configurações da experiência”. Ou seja, novos modos do sentir. Novos modos do sentir que induziriam a novas formas de subjetividades políticas. A estética, ramo da filosofia, estaria interessada, portanto, não apenas no belo, no esteticamente sensível por sua beleza, mas seria um ato de reflexão política.

Portanto, não seria uma teoria da arte em geral, mas conforme indica Rancière (2009:13) “um regime específico de identificação e pensamento das artes: um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento.” As relações despertadas pelas experiências, que podem ser pela leitura, pela visita ao museu e pela confluência dessas duas experiências por práticas potencialmente críticas.

Rancière (2009:15) denomina partilha do sensível o sistema de evidências que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem

lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. Seria, na concepção do autor, “um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência”. (RANCIÈRE, 2009: 16).

Pereira e Siman (2009:7), fazendo alusão à questão relacional das práticas educativas via instituições museais, nos 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 consideraremos nesse texto.

Dentro dessas percepções apresentadas, em diálogo com os autores propostos, e, também, a partir dos caminhos e dos atos pendulares que vivenciamos na educação e no ensino de história é que concebemos o museu uma “obra aberta” e uma “casa de sonhos” (BENJAMIN, 2005).

Mais uma vez as questões do sensível e da estética se apresentam. Para o autor, o ato ou efeito de fruir, de vivenciar dada experiência, de aproveitar prazerosamente alguma coisa, alguma experiência podem ser

significativos na recepção de uma dada obra. Não custa ressaltar que, mais especialmente na educação em museus, há inevitavelmente o exercício do deslocamento, o encontro intersubjetivo, o jogo lúdico e apelo das razões de memória que consideram o universo onírico, muitas vezes as ausências.

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.

Do museu-templo para o museu-fórum

Para efetivação das reflexões aqui promovidas, adotamos, em sintonia com os pressupostos de um ensino de história que dialogue com outros ambientes de aprendizagem e com outros suportes informativos, como a literatura de divulgação científica e a concepção de uma educação museal, propiciadora de múltiplas experiências e vivências que possam estabelecer ou provocar deslocamentos em relação à aprendizagem das grandezas temporais a noção de "museu-templo".

Noção que não se apresenta como um referencial teórico em si, mas sim como um aporte teórico que auxilia nossa leitura do campo em conexão com os pressupostos anteriores.

Reflexões que se direcionam aos postulados de Ulpiano B. de Meneses (1994, 2005), em especial, em relação à travessia de uma concepção museal, nos quais o predomínio seria o do museu enquanto "teatro da memória" para outra gramática, a do "laboratório da História" em discussão também formulada por Ramos (2004), no tocante ao ensino de história através de "objetos geradores".

Laboratório de história que teria, diferentemente da escola, uma linguagem essencialmente espacial e visual e de trabalho sobre a memória não como objetivo, mas como objeto de conhecimento e, que, segundo o mesmo autor (1994), não ignorando as tarefas educacionais do museu, incluindo nela a fruição estética, o lúdico, o afetivo, o devaneio, os sonhos, a mística da comunicação, isto tudo, sem perdermos de vista a curiosidade.

Nessa perspectiva postulada por Meneses (2005), haveria outra postura de trabalho nos museus com a história. Não seria mais a adoção ou concepção de museus como locais de salvaguarda e memória canonizadas ou rememorativas, sem elementos críticos. Não seria mais o trabalho com a memória enquanto objetivo.

A proposta de "museu-fórum" viria na direção contrária e estabeleceria uma gramática que recusa um modelo único de museu e seria um museu que trabalharia com problemáticas históricas na perspectiva dialética. Seria a possibilidade de não trabalhar com as perguntas que solicitam dados ou informes sobre datas, fatos ou nomes de certas personalidades. Operar

com problemas históricos significaria um trabalho com questões postas pela dinâmica social.

Em uma tarefa de síntese, nessa reflexão entre "Museu-templo" e "Museu-fórum", Meneses (2005) nos esclarece que,

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

Ramos (2004: 20) amplia a discussão em relação à concepção de "museu-fórum", mas em estreita relação com o ensino de história. Segundo esse autor, os debates sobre o papel educativo do museu centram suas atenções sobre a

reflexão crítica desse espaço. Para o autor, se antes os objetos musealizados eram contemplados, ou mesmo analisados dentro de uma lógica da "suposta "neutralidade científica", agora, devem ser interpretados" (RAMOS, 2004:20). Interpretados nas múltiplas possibilidades que oferecem em relação com os seus sujeitos, com os tempos da prática educativa desenvolvida e nas perspectivas de "obra aberta" e de espaços polifônicos. Essa abordagem se volta para as relações entre linguagem e sociedade, colocado sob o signo da dialética do signo, enquanto efeito das estruturas sociais.

A essa interpretação que se inaugura a outra gramática já anunciada por Meneses (2005), mas, agora, pensada na prática pedagógica do ensino de história. Agora, teríamos o "museu-fórum" em detrimento do "museu-templo". Nessa lógica, os objetos em exposição constituiriam um "argumento crítico".

Figura 1 – Mapa mental sobre o museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor, 2014.

Elementos e ressonâncias estes que podem ser visualizados nesse mapa mental, elaborado por docentes que frequentam o Espaço do Educador e que promovem práticas educativas do ensino de história no museu da Puc Minas.

Ressonância de uma prática educativa e de memória que permite e/ou descortina que o museu pode ser pensado, sempre em conexão com os tempos da prática já iniciadas em sala e que terão sequência após a visita, como uma história vivida e em conexão com as dimensões da aprendizagem.

Poderíamos também pensar, sempre em diálogo com as outras ressonâncias indicadas, que o museu é "história vivida" entre diferentes sujeitos em diferentes temporalidades?

Não obstante ao já salientado, acrescentaríamos que, além dos objetos museais, há que se atentar para a potência educativa das vivências proporcionadas pela visita (os deslocamentos, as conversas, as trocas de percepção, as emoções durante a visita, a curiosidade diante de uma peça, os comentários dos mais diferentes sujeitos...), pelas oficinas que são realizadas no museu, pela conexão estabelecida entre as exposições daquele museu com a obra *Os Meninos da Planície*⁶, considerando, portanto, o aspecto onírico desse lugar que encanta e provoca sonhos. (BENJAMIN, 2005). Não custa também ressaltar que o trânsito temporal estabelecido entre a pré-história e o tempo presente é um aspecto que pode despertar nos jovens uma curiosidade ou mesmo uma disposição à aprendizagem.

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. Para uma maior interação com o museu. (RAMOS, 2004:20-21). O que se objetiva é o desenvolvimento de uma educação em uma perspectiva mais profunda, que adote uma postura de percepções críticas sobre o nosso estar no mundo e sobre nossa forma de atuação sobre ele.

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

Adotando essa lógica em toda conexão e dialogia com esses pressupostos epistemológicos, pensamos, 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 ela poderão se formar, 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

⁶ Obra de divulgação científica utilizada pelas docentes que foram objeto desse estudo e que promoveram as práticas que aqui serão objeto de análises, a partir dos referenciais e conceitos apresentados. É uma obra que apresenta a megafauna brasileiro-mineira no período do pleistoceno.

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, 2009:3) (Grifo nosso).

O museu e as escolas: o campo de investigação

Nesta breve descrição, apresentamos aspectos dos espaços que constituíram os espaços investigativos da pesquisa que dão origem a este texto. Pesquisa que foi desenvolvida entre dezembro de 2012 e outubro de 2015.

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 é um museu de grande expressão regional, nacional e internacional⁷. 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 está aberto ao público na terça, quarta e sexta-feira, das 8h30 às 17h; quinta-feira, das 13 às 21 horas; e sábados e feriados das 9 às 17h.

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

⁷ Encontra-se no museu uma das principais coleções de mamíferos fósseis da América do Sul.

Figura 2 – Quadro de coleções do museu da PUC Minas.

***COLEÇÕES** 

MATERIAL BIOLÓGICO				
Exemplares	Paleontologia	Mastozoologia	Herpetologia	Ornitologia
Tombados	50.000	2.576	16.070	1.205
Preparação	23.000	217	1.800	80
TOTAL	73.000	2.793	17.870	1.285
MATERIAL NÃO BIOLÓGICO				
----	----	----	50	1.037
TOTAL	73.000	2.793	17.920	2.322

Fonte:

<<http://www1.pucminas.br/noponto/materia.php?codigo=454&PHPSESSID=5bc384ab86e4a5240b44d68e4a6cccd1>> Acesso em 05 out. de 2015.

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 de nossa 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 Educador, além de estar em direta referência com a temática do ensino da Pré-história brasileira.

O museu também desenvolve atividades em períodos de férias, como 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 temos uma atividade específica que envolve os personagens centrais da *Obra Os Meninos da Planície: Histórias de um Brasil antigo* 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 desse 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, dermestário⁸, 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.

Para funcionamento e estruturação do trabalho, o museu conta com cinco grandes setores, que estão todos submetidos à administração geral: 1) Museografia onde se encontram os profissionais que atuam na comunicação, artes plásticas e arquitetura; 2) Laboratórios e 3) Coleções Científicas, espaços que se destinam às pesquisas científicas e tombamento de materiais; 4) Centro Técnico Operacional do Museu (CTO), já descrito; 5) Educação ou educativo, setor que faz a comunicação com público via a) visita educativa, b) excursão monitorada e c) visita espontânea. Realizam também eventos educativos e culturais como Férias no Museu (como já descrito), Uma noite no Museu dentre outros. (DINIZ, 2011:4-5).

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.

⁸ Espaço destinado, dentro do CTO, relativo aos cuidados com a dermia ou derme: camada subjacente à epiderme.

Figura 3 – Exposição “Era dos Répteis”. Museu da PUC Minas.



Fonte:

<<http://padecendo.com.br/programacao-infantil-para-o-final-de-semana-2>>
Acesso em 20 out. 2015.

Figura 4 – “Era dos répteis”. Museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor, março de 2014.

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.

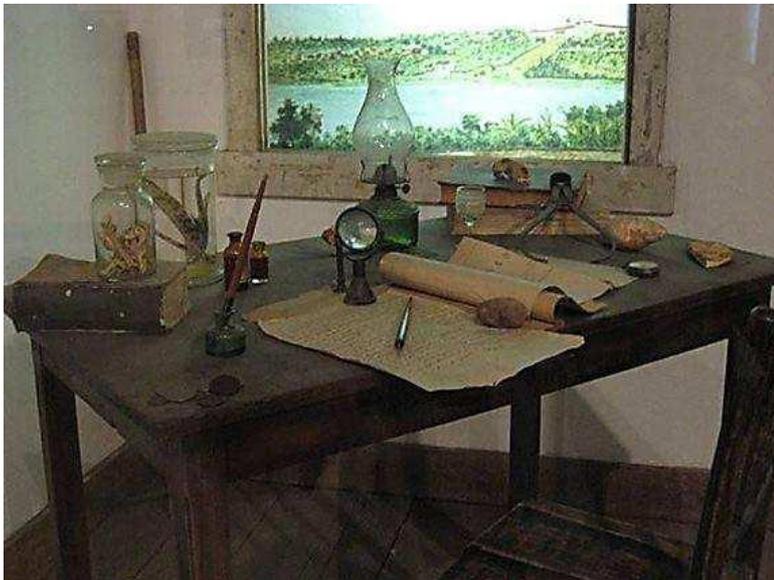
São, conforme salienta Chagas e Storino no prefácio da Revista Musas (2007, p. 6) em relação aos museus,

[...] 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. (CHAGAS & STORINO, 2007:6)

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, personagens das obras de Cartelle e o painel interativo do pleistoceno mineiro.

Figura 5 – Representação do gabinete de trabalho de Peter Lund no segundo andar do Museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor, março de 2014.

Figura 6 – Réplica do crânio de Luzia e mapa de uma das hipóteses sobre a ocupação da América.



Fonte: acervo do autor, março de 2014.

É um espaço significativo na pesquisa. 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 de nossa 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.

Também temos A **Grande Extinção: 11 mil anos**. Essa exposição apresenta um panorama da fauna brasileira do período Pleistoceno, por meio do acervo inédito de animais já extintos e

espécies atuais que também viveram nesse período. Estão expostos esqueletos completos de fósseis como preguiças-gigantes, tatu gigante, mastodonte, toxodonte, tigre-dentes-de-sabre, macaco *Protopithecus*, bem como espécies atuais de tatus e tamanduás, além de objetos da cultura pré-histórica brasileira e mineira.

Todo esse ambiente é retratado na *Obra Meninos da Planície: História de um Brasil antigo*, compondo um cenário em diálogo com o livro, extrapolando suas páginas, pois permite a visualização, que, sem dúvida, é outro tipo de experiência que os museus podem proporcionar via estética, o sensível e imagético.

Figura 7 – Materiais da pré-história mineira. Parte da exposição que contempla a arqueologia. Museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor, março de 2014.

Figura 8 – Materiais da pré-história mineira. Parte da exposição que contempla a arqueologia. Museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor, março de 2014.

Adentrando ao outro universo investigativo da pesquisa, fizemos uma inserção em duas escolas de educação básica em Belo Horizonte, uma pública e outra particular, onde se desenvolviam práticas de ensino de história mediadas pelo museu.

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, envolvendo o contato com os diferentes materiais didáticos e paradidáticos mobilizados e

produzidos, dentre outros aspectos na efetivação da prática por nós observada e analisada.

Tivemos a oportunidade de conversar com as docentes e descobrir quais materiais e abordagens foram e seriam empreendidas e mobilizadas no incentivo inicial do trabalho em cada escola anteriormente à visita ao museu. Por exemplo: (1) Vídeo: *Mistérios do Poço Azul* (vídeo que descreve uma das escavações do professor Cástor Cartelle e uma equipe internacional na busca por uma preguiça gigante no fundo de caverna submersa no Estado de Goiás/BR); (2) Texto: *A primeira brasileira* (Revista *Veja* de 25/08/1999) com questões relativas ao texto (escola A); (3) Texto – *Arqueóloga diz que fósseis no Piauí podem ter 15 mil anos* (Folha de São Paulo, 10 fev. de 2000) com questões do livro *Os meninos da Planície*; (4) Cronograma de trabalho com as atividades e a distribuição de pontos envolvidos na atividade com o livro e após a visita ao museu da PUC Minas; (5) Exemplar de uma atividade de História com título: *Museu de História natural da PUC-MG* referente à visita ao museu no dia 23/04/2014; (6) Roteiro da atividade – Oficina de pintura rupestre; (7) Texto: *A primeira brasileira* (escola B); (8) Texto: *Vestígios da pré-história no Brasil* (extraído da obra de Norberto Luiz Guarinello. *Os primeiros habitantes do Brasil*, São Paulo: Atual, 2002); e (9) Texto: *Sítios arqueológicos mais antigos do Brasil* (s.d).

Foi também no campo-escola que pudemos observar de maneira concreta como as ações

empreendidas e mediadas pelos docentes em relação às visitas ao museu da PUC Minas foram desenvolvidas no pós-visita.

Foi espaço de obtenção de informações do processo efetivado para que a visita fosse realizada, e, mais ainda, sobre as práticas de ensino na educação básica em Belo Horizonte que promovem práticas educativas em ambientes não formais, ou informais, especificamente, o museu da PUC Minas, para promoção do ensino de história.

A professora Rosa⁹, 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 26 anos atua na educação básica, especificamente, na escola por nós pesquisada, desde 1992.

Como já salientado, a escola A é particular, localizada em Belo Horizonte, e trabalha com os segmentos do fundamental I e II. A professora Rosa, única professora de história da escola, trabalha com todos os anos do segmento fundamental II. Nessa escola, acompanhamos a turma de sexto ano, com cerca de dez alunos na visita ao museu e nas aulas posteriores à visita.

⁹ Atendendo às determinações do COEPE/UFMG os nomes utilizados na pesquisa e neste artigo são fictícios.

Nessa escola, fizemos a observação e gravação de 5 aulas de história no momento posterior à visita ao museu. Nos dias 28/05 (2 aulas/90min.); 02/06 (1 aula/45min.) e 11/06/2014 (2 aulas/90min.). As aulas foram gravadas e transcritas como fonte de análise de dados. Também realizamos, conforme já salientado, uma entrevista com a professora Rosa, no dia 17/09/2014.

Já na escola B, além do acompanhamento à visita ao museu, também estivemos em um encontro, na própria escola, com os docentes que estavam envolvidos no projeto da *Pré-história brasileira*. Assistimos e gravamos duas aulas/seminários no dia 22/09/2014 nas turmas D e E (45 minutos cada aula). Também assistimos, ao lançamento do livro: *Adole- sempre: um chat entre tribos*, com a participação do docente da área de Artes.

A escola B é pública, pertencente ao município de Belo Horizonte, e oferece a educação de jovens e adultos (noturno); educação infantil e o fundamental I e II. O trabalho de pesquisa, nessa escola, foi desenvolvido com duas turmas do oitavo ano, com aproximadamente 25 alunos em cada.

Outras ressonâncias

Paulo Piassi (2010: 96) afirma que o que é realmente fundamental na adoção dessas obras de divulgação científica em práticas escolares seria a possibilidade que elas conferem de se investigar os possíveis caminhos que levam ao desenvolvimento de um processo de problematização, de investigação

cultural ativa por parte dos envolvidos: os estudantes.

Porém, acreditamos que a leitura não bastaria em si, pensamos que é na dinâmica da visita que se realiza a apreciação da prática que foi vivenciada, com desdobramentos formativos importantes, os quais podem possibilitar uma aproximação ou apreciação na relação entre docentes e estudantes das possíveis aprendizagens, dos questionamentos, das inquietações, das reflexões e das questões que possam envolver essa prática mediada pelo museu, mas ancorada na escola.

Acreditamos, no entanto, que essa prática deva começar na sala de aula, antes da visita, com diversas atividades, com os mais diversos materiais possíveis, conforme já indicado anteriormente, com vistas a provocar questionamentos e buscar promover o despertar para questões que estejam em consonância com as relações sociais cotidianas.

Consideramos que, por parte da escola, a articulação desses tempos (pré, durante e pós), que estão imbricados nessa prática, possa ser de fundamental importância para a preparação dos educandos para a vivência, o mais substancial possível, da aprendizagem cultural.

Já por parte dos docentes, a visita educativa pode ser momento especial de reflexão sobre o processo vivido, dos desafios do fazer docente e sobre os conteúdos extra-formais que se expressam nas interações.

Consideramos que a pré-visita, a visita e o pós-visita são processos que não se expressam comumente em temporalidades estanques ou segmentadas, apartadas. Acreditamos que se realizam de

forma intrincada, sobrepondo-se uns a outros de forma reflexiva, articulada, vindo a expressar-se objetivos e propósitos que, a princípio, seriam combinados ou enunciados, por exemplo, no pré-visita, ou somente no pós-visita.

Acreditamos também que essas práticas possam ser momentos mais instigantes e que oportunizem outras possibilidades de reflexão sobre nosso estar no tempo e ao longo do tempo. Cremos também que mobilizar essas práticas torna a escola um espaço de mais possibilidades, como já salientado, proporcionando “janelas” abertas para outras interpretações e leituras de mundo e do ensino de história, nesse caso específico.

Foi dessa maneira que procedemos a cada passo da pesquisa, e, sendo assim, quando perguntamos à professora Rosa e à professora Margarida, 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, obtivemos 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 em 8 de outubro de 2014, p. 1) (Grifos nossos).

Professora Rosa: O museu, qualquer museu, ou qualquer espaço que traga uma experiência diferente do que a sala de aula o oferece, ele já promove essa relação de temporalidade, então o museu 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 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: 124) (Trecho de entrevista com a professora Rosa em 17 de setembro de 2014, p. 1) (Grifos nossos).

As análises das respostas das docentes de história oportunizam visualizar e apreender muito das experiências e práticas pedagógicas vivenciadas e, também, oportuniza a percepção do museu como possível obra “aberta” (ECO, 1997) e o livro também, ao demonstrarem as possibilidades de práticas e de reflexões as mais ricas e diversas.

Em relação às contribuições do museu, há um realce presente na fala da professora Margarida de que toda saída já é um aprendizado e que seus alunos, a partir dessa experiência, se aproximaram da disciplina. Esses são

indícios/ressonâncias do retorno conferido pelos próprios estudantes à professora, no momento do pós-visita, e de uma prática a um local que era desconhecido de seus alunos e que atuou de maneira potente para abertura e para outras possibilidades.

Por meio desse processo, foi notória a percepção de uma mudança de postura em sala de aula pela própria docente, já durante o processo, além da presença do outro na relação professor-aluno e sua disciplina.

Ressaltamos 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, destacamos a fala da professora Rosa, quando ela enfatiza a questão das temporalidades. Quando a docente narra que qualquer museu poderia contribuir nesse estudo específico do campo da história. Do ato aproximativo de um tempo muito distante da experiência dos estudantes.

Nesse sentido, contribuir também, porque o museu pode oferecer e oportunizar uma concretude na aprendizagem histórica. Segundo Ulpiano Bezerra de Meneses (2005: 18), *"a chamada "cultura material" participa decisivamente na produção e reprodução social. [...]. Os artefatos,*

por exemplo, são não apenas produtos, mas vetores de relações sociais." Ele, o museu, dentro dessa lógica, somente se interessa pelos objetos por causa do sentido. Assim, ele teria condições de análise e de entendimento que nenhuma outra plataforma em nossa sociedade se igualaria. (MENESES, 2005: 18).

A concretude, nesse processo de estudo e aprendizagem, de algo abstrato e tão distante da realidade dos estudantes é conferida pela materialidade do museu através de uma viagem no tempo, uma volta, porém, como ressalta a professora, mas mantendo-se no presente.

Em outra situação, agora nas aulas assistidas e gravadas, pudemos observar que os temas do museu, do ensino, do usufruto da literatura de divulgação científica e do deslocar-se por outros ambientes foi também contemplado pelas docentes. Nessa situação, a professora Margarida pergunta, instiga a seus estudantes a refletirem sobre a relação do processo por ela efetivado em sala, com o uso do vídeo, do livro e da visita ao museu.

Em outras palavras, a docente busca a promoção de uma reflexão sobre os sentidos daquela prática vivenciada por seus estudantes. E vai além, ela 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 tem,*

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: Arqueologia

Estudante: Sabedoria

Estudante: Inteligência

Estudante: Competência

Estudante: Conhecimento

Estudante: Criatividade

Estudante: Imaginação

(COSTA, 2016: 128-129)(Trecho de seminário na escola B - turma D - no dia 22/09/2014, p.9-10) (Grifo nosso).

Os sentidos atribuídos pelos estudantes foram muito significativos. Se levamos em consideração que a professora elaborou uma questão de nível bem complexa e que não estava no roteiro do seminário, as respostas foram muito instigantes para nossas reflexões.

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 nessa prática formam uma unidade. Vão além dessa aula, conforme exposto por Zabala (2010: 17) e extrapolam a noção de uma prática meramente mnemônica, com datas, nomes e fatos meramente decorados.

Ressonâncias que configuram a constituição de uma obra que, aberta, poderá promover uma diversa possibilidade de desenvolvimento de ideias que oferece uma prática de memória, 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 em um único termo que dê significado à experiência vivenciada, "que serão finalizadas pelo intérprete no momento em que as fruir esteticamente". (ECO, 1997: 39).

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, na mesma direção reflexiva proposta por Ramos (2004), o qual afirma que "estudar a história não significa saber o que aconteceu e sim ampliar o conhecimento sobre a nossa própria historicidade". Além disso, em conexão com os postulados indicados por Erven e Miranda (2014: 93).

Em outro trecho dos dados coletados, identificamos outros elementos que cotejam aspectos e reverberações que podem indicar análises muito interessantes do que se processou dentro desta complexa prática educativa e, além disso, que as recepções podem ser múltiplas, impactantes e promover um processo

de conhecimento historicizado de nossa presença no tempo. Vejamos,

Estudante: *Igual hoje eu falei na aula da [...], que a criatividade que eles tinham. Eles faziam bracelete com dente de macaco, quem ainda não estudou, não pensa que eles eram vaidosos como a gente hoje em dia, e também a inteligência que eles tinham, a opinião que eles tinham.* (COSTA, 2016: 145)(Trecho de seminário na escola B – turma D - no dia 22/09/2014 p. 1).(Grifo nosso)

A aluna, em suas reflexões, faz um movimento temporal empático. Parece que ela rompe com certas ideias já pré-concebidas ou estabelecidas acerca da vida no passado. Ela entra em contato com a narrativa acerca dos jovens da pré-história e efetua uma avaliação ou apreciação daquela situação ou de certos aspectos vividos pelos personagens à luz de suas próprias experiências. Ela vai muito além do que está escrito na obra e no museu.

Parece que existiu por parte dela uma ruptura fundamentalmente com a noção de evolução atribuída ao progresso, ou como sinônimo de progresso.

Por fim, mas sempre em relação com os pressupostos apresentados e com as outras ressonâncias anteriormente apresentadas desde o início deste texto, temos outra atividade do pós-visita, agora na escola B, que busca não apenas incentivar a fala e participação dos estudantes como também despertar questões muito caras ao ensino de história na contemporaneidade.

Professora Margarida: *Explique Thais, seu grupo. Porque na introdução do livro, o autor diz que as histórias imaginadas do livro, pretendem despertar o interesse de um tempo quase perdido na distância.*

Estudante: Porque não dá para gente falar como foi exatamente. Então prevê essa imaginação, esse conhecimento, não conhecimento, dessa imaginação mesmo, é uma base para ele aprofundar, tipo assim, se esse conhecimento está quase perdido ali, é do jeito que gente imagina que seja.

Professora: *Gente olha aqui, existe história antiga, velha? Não. Aquilo é lá de antigamente, eu não preciso aprender. Não. A história é o caminhar do homem pelo planeta. Toda história é importante. O que faz a história não apagar do conhecimento da gente? A pesquisa, o estudo.*

Estudante: Querendo ou não, o que aconteceu antigamente, faz parte da nossa trajetória mesmo, do nosso conhecimento, da nossa história.

Professora Margarida: *Espera um pouquinho, mais alto Pedro.*

Estudante: *é do nosso interesse e conhecimento...(inaudível)*

Professora: *A partir do nosso interesse que o conhecimento vem através principalmente do estudo e da pesquisa. Alguém quer completar?*

Estudante: A história serve para nos mostrar que a gente não é um ser novo, que a gente veio deles, tudo que eles fizeram, mesmo que seja a 11 mil anos atrás, a gente tem ... (inaudível)

Professora: Semelhança, a gente só aprimorou o conhecimento de 11 mil anos atrás.

Estudante: A gente veio de uma mudança de... A não sei aprofundar no conhecimento

Professora: A evolução em todos os sentidos

Estudante: Evolução, essa é a palavra!

(COSTA, 2016: 146)(Trecho de seminário na escola B – turma D

- no dia 22/09/2014, p. 8-9).(Grifo nosso)

As práticas, dentro da lógica de análise aqui adotada e dentro dos suportes epistemológicos adotados, se apresentam em diferentes pontos dessa interação dialógica entre os docentes e os estudantes.

A docente faz uma provocação a partir de um trecho do livro que sinaliza diretamente para uma concepção de história que já superou a visão de história como ciência que resgata o passado. Mais ainda, permite a seus estudantes essa problematização do ensino de história.

Já outro aluno, aproveita a oportunidade e discorre sobre o porquê do nosso interesse pelo estudo da história, e, no caso deles, do porque estarem desenvolvendo aquela atividade, aquela reflexão de uma parte da obra estudada.

Ele demonstra percepção do processo histórico do qual fazemos parte. Noção ou conceito tão caro à história, tanto quanto os conceitos de tempo, sujeito e espaço. A noção de processo é de fundamental relevância para a compreensão de nossas análises e de nosso estar sendo no mundo. Mais uma vez as aproximações com alguns dos pressupostos de Ramos (2004) se faz presente nessa prática educativa mediada pela literatura de divulgação científica e pelo museu.

A professora Margarida pede a ele que fale mais alto, aproveita a participação do aluno e o incentiva a se posicionar naquele momento. Fala emblemática e que indica outra ressonância dessa atividade. De uma possível consciência despertada ou

ampliada desse estudante, “é do nosso interesse e conhecimento”. O verbo no tempo presente pode indicar que seu argumento/raciocínio é de alguém que está situado ou presente em seu tempo, mas que é preciso reconhecer, conforme indicado por Pereira apud Heideger, apud Ricceur, 2009, que o passado ainda está atuante. É a mais pura expressão do passado em nosso tempo presente, explicitado por um aluno do oitavo ano do fundamental II.

Por fim, outra questão interessante, foi identificarmos nessa interlocução outra interação dialógica entre a professora e a aluna.

Estudante: A gente veio de uma mudança de... A...não sei aprofundar no conhecimento.

Professora: A evolução em todos os sentidos.

Estudante: Evolução, essa é a palavra!

(COSTA, 2016: 146) (Trecho de seminário na escola B – turma D - no dia 22/09/2014, p. 8-9).

Mais uma vez nos foi possível visualizar elementos que identificam uma prática para além de uma tarefa burocrática e destinada a uma avaliação. Embora os momentos avaliativos sejam de grande importância na prática educativa, o que queremos frisar é que eles podem estruturar-se em outras bases.

Um exemplo disso seria um seminário interativo entre os grupos, entre os suportes de informação mobilizados para essas atividades nos tempos nela imbricados, já que essa prática mobilizou mais do que o corpo docente, pois essas respostas, essas interações indicam que o

coletivo de estudantes atuou de maneira direta e bem consciente da atividade ali desenvolvida e de seu alcance.

Essas práticas constituem uma "janela aberta" para interações dialógicas, para exercícios de empatia, de reconhecimento do ser atuante e agente de sua história, do reconhecimento da necessidade do conhecimento, da percepção de que sua fala, sua reflexão constitui momento de construção de conhecimento em interação com os demais.

Acreditamos que outra reverberação dessa prática se apresenta nesses trechos analisados e aqui apresentados. Pensamos que a relação com o saber se apresenta nos dados da pesquisa realizada para além de uma concepção bancária. Pensamos que o saber aqui apresentado ou promovido em diferentes realidades, em atividades diversas está mais conectado com

uma concepção e saber em relação (CHARLOT, 2000: 63).

Em relação e marcado pelas convocações do tempo presente, dos diferentes sujeitos, suas práticas e seus deslocamentos, suas criações e inquirições à história – convocamos a pluralizar os sentidos da memória à aprendizagem da cultura, pondo no centro do debate modos renovados de relação com o patrimônio e, portanto, com o mundo disposto no limiar entre devir e o povir nos debates sobre os usos do passado.

Não obstante a tudo isso, sem perder os de vista a "a capacidade de tornar problemático o que havia até então sido tratado com dado; trazer à reflexão o que anteriormente só havia sido usado para examinar criticamente a vida que levamos." (GIROX, 1997:99). Ou seja, uma relação mais ampliada para com o patrimônio, a memória e as sensibilidades estéticas da prática educativa com os museus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- BENJAMIN, Walter. *Espaços que suscitam sonhos, museu, pavilhões de fontes hidrominerais*. IN: REVISTA DO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO NACIONAL: museus. Brasília, 2005. p. 132-147.
- CARTELLE, Cástor. *Os meninos da planície: história de um Brasil Antigo*. Ilustração Sandra Bianchi. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- CHAGAS, Mario. STORINO, Cláudia M.P. *Os museus são bons para pensar, sentir e agir*. Prefácio: Revista Brasileira de Museus e Museologia, n.3 2007, p.6.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- COSTA, Júlio César Virgínio da. *Da prática educativa a uma educação pela prática: o ensino de história com o museu e com a literatura*. Orientadora: Júnia Sales Pereira. 2016. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- 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.

ERVEN, Maria Fernanda van; MIRANDA, Sonia Regina. Crianças nos templos das Musas: mediadores culturais, processos de significação e aprendizagens em museus. In: MIRANDA, Sônia Regina; PEREIRA, Júnia Sales. (Org.) Dossiê Práticas de memória, patrimônio e ensino de História: *Revista História Hoje*, vol3. Nº 3, 2014.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GREENBLATT, Stephen. *O novo historicismo: ressonância e encantamento*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 4, n.8, 1991, p. 244-261.

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: Argumentum; Brasília: DF, 2005. p 15-84.

MIRANDA, Sonia Regina; PEREIRA, Júnia Sales. (Org.) Dossiê Práticas de memória, patrimônio e ensino de História: *Revista História Hoje*, vol3. Nº 3, 2014.

NASCIMENTO, Silvânia Souza do. O desafio de construção de uma nova prática educativa para os museus. IN: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves. (Orgs.) *Museus: dos gabinetes de curiosidade à museologia moderna*. 1. Ed. Belo Horizonte: Argumentum; Brasília, DF: CNPq, 2005. V.1 p. 221-239.

PEREIRA, Júnia Sales. *Viajando através da carne: História, rastro e esquecimento na educação em museus. Texto preliminar escrito para a apresentação na mesaredonda "A história no museu - temas, práticas e diálogos transdisciplinares"* Projeto Diálogos Labepch, 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, Silvânia Souza, FERRETI, Carla Santiago. (Org.) *Cdroom Museu e Escola*. 1 ed. Belo Horizonte: Puc Minas/UFMG, 2009, v. 1 p. 1-15.

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

PIASSI, Luis Paulo. Ficção científica nas aulas de física. In: PINTO, Gisnaldo Amorim (Org.). *Divulgação científica e práticas educativas*. Curitiba: Editora CRV, 2010, p.87-112.

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

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RECEBIDO 06/09/2016

ACEITO 11/10/2016