

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

**DA PRÁTICA EDUCATIVA A UMA EDUCAÇÃO PELA PRÁTICA: O ENSINO DE
HISTÓRIA COM O MUSEU E COM A LITERATURA**

JÚLIO CÉSAR VIRGÍNIO DA COSTA

Tese de doutorado
Belo Horizonte 2016

JÚLIO CÉSAR VIRGÍNIO DA COSTA

**DA PRÁTICA EDUCATIVA A UMA EDUCAÇÃO PELA PRÁTICA: O ENSINO DE
HISTÓRIA COM O MUSEU E COM A LITERATURA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Currículos, Cultura e diferença

Orientadora: Profa. Dra. Júnia Sales Pereira.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2016

Tese intitulada: Da prática educativa a uma educação pela prática: o ensino de história com o museu e com a literatura

Banca examinadora:

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

Prof. Dr. Marcelo Santos Abreu (UFOP/MG) – Titular

Prof^a. Dr^a. Soraia Freitas Dutra (CP/UFMG) – Titular

Prof. Dr. Eucídio Pimenta Arruda (FAE/UFMG) – Titular

Prof. Dra. Elizabeth Aparecida Duque Seabra (UFVJM)– Titular

Prof. Dr. Luciano Magela Rosa (UFVJM) – Suplente

Prof^a. Dra. Andrea Moreno (FAE/UFMG) – Suplente

Belo Horizonte, fevereiro de 2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, sem o qual nada disso poderia ser realizado. Pela vida e por mais esta valiosa oportunidade de aprendizado em minha trajetória. Neste caso, em especial, por todos aqueles com quem pude dialogar e conhecer no programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG.

Aos meus pais, Antônio e Neide, pelo apoio incondicional. Minha gratidão eterna a vocês por tudo!

À minha companheira de todas as horas e momentos, Cláudia Márcia M. Amorim e sua família, obrigado meu amor!!! Obrigado pelo apoio, pelo incentivo e pela compreensão amorosa e afetuosa.

À minha orientadora, Prof. Dra. Júnia Sales Pereira, por sua competência, pelas interlocuções, pelos ensinamentos e pelo carinho com que me acolheu em todos os momentos desta caminhada. Obrigado pelo convívio, pela confiança e por acreditar no trabalho.

A todos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas.

Agradeço ao professor Janes Landre Júnior, à direção do Museu de Ciências Naturais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e a todos os profissionais que lá atuam, os quais, direta e indiretamente, colaboraram para que esse trabalho pudesse se realizar, em especial, agradeço às profissionais do Setor Educativo.

Às docentes e às escolas que me receberam e se disponibilizaram em colaborar com o trabalho. Muito obrigado por tamanha generosidade! Aprendi muito com vocês.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa CAPES/REUNI a mim concedida.

Aos membros da banca de defesa pelo aceite e pela leitura crítica do trabalho.

Aos colegas do LABEPEH, grupo que trabalha na colaboração e na defesa de um Ensino de História cada vez mais significativo e condizente com as questões do tempo presente. Agradeço enormemente aos companheiros do laboratório e alunos da pós-graduação, Eliezer Costa, Jezulino Lúcio, Luciano Roza, Marco Antônio, Nathalia Alem, Pedro Marques e Rosiane Bechler.

Por fim, mas não menos importante, a todos os amigos e companheiros de outras esferas e áreas que me incentivaram e apoiaram com imenso carinho nesse período. Obrigado!

RESUMO

Esta tese tem como tema principal a análise das narrativas elaboradas pelos docentes de história da educação básica em Belo Horizonte, a partir de práticas educativas desenvolvidas na relação da escola com o museu. Busquei identificar como essas práticas foram desenvolvidas, refletidas e mobilizadas em salas de aula na dinâmica que envolve a pré-visita e o pós-visita. Foram analisadas as perspectivas que orientaram os docentes de história a abordar o museu em sua prática educativa e fundamentaram suas ações no processo de preparação e realização para a atividade da visita e para a atividade do pós-visita. A pesquisa elucidou aspectos da relação escola-museu e, nela, do uso da literatura na prática docente, colocando em discussão a relação entre as práticas e os saberes docentes no campo do conhecimento histórico. Interessam-nos as influências do setor educativo do museu no processo de formação continuada dos docentes de história e em suas ações pedagógicas na interface entre a escola e o museu, nesse caso, especificamente, um museu cujo objeto é a pré-história brasileira. Essa análise se dá a partir dos dados coletados em entrevistas semiestruturadas feitas com os sujeitos diretos desta pesquisa (docentes) e profissionais do museu de Ciências Naturais da PUC Minas, de uma entrevista caminhante, realizada no museu com o coletivo de professores das escolas participantes, das práticas do pós-visita gravadas e transcritas nas atividades (com os sujeitos indiretos: estudantes), além da análise de práticas estabelecidas no ambiente museal e do caderno de campo que foi utilizado em diversos momentos: museu (Setor Educativo e expositivo), escolas (salas de aula e visita ao museu). As principais contribuições da pesquisa dizem respeito à relação estabelecida entre os docentes, os ambientes culturalmente estruturados (como os museus) e os processos pedagógicos por eles desenvolvidos por meio de artefatos culturais (como os livros literários), com vistas à promoção de um ensino de história que considere os usos do passado e as formas de percepção das temporalidades pelos estudantes, por meio da promoção de uma prática pedagógica significativa.

Palavras-chave: Ensino de História. Prática educativa. Relação escola-museu. Literatura. Pré-história brasileira.

ABSTRACT

This thesis has as main theme the analysis of the narratives prepared by the basic education history teacher in Belo Horizonte from educational practices developed in the school's relationship with the museum. I tried to identify how these practices were developed and deployed reflected in classroom dynamics that involves pre-visit and post-visit. The perspectives that guided the history teachers to approach the museum in its educational practice and based their actions on the process of preparation and realization for the visit activity and post-visit activity were analyzed. The research has elucidated aspects of school-museum, and its use of literature in teaching practice, discussing the relationship between the practices and teaching knowledge in historical knowledge field. They are interested in the influence of the educational museum sector in the process of continuing education of history teachers and their pedagogical actions in the interface between the school and the museum, in this case, specifically, a museum whose purpose is the Brazilian prehistory. This analysis starts from the data collected in semi-structured interviews with the direct subjects of this research (teachers) and professionals from the Natural Sciences Museum of PUC Minas, a walker interview at the museum with the collective of teachers from participating schools, post-visit practices recorded and transcribed in the activities (with the indirect subject: students), as well as analysis of practices established in the museum environment and field notebook that was used at various times: museum (Education Sector and exhibition) schools (classrooms and museum visit). The main contributions of the research concerning the relationship established between teachers and culturally structured environments (such as museums), and the pedagogical processes they developed through cultural artifacts (such as literary books) with a view to promoting the teaching history that considers the past uses and forms of perception of temporality by students by promoting a significant pedagogical practice.

Keywords: History teaching. Educational practice. School-museum. Literature. Brazilian prehistory.

LISTA DE ABREVIACOES

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas

Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História - Labepoh

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – capa do livro: <i>Os Meninos da Planície</i> : história de um Brasil antigo.....	37
Figura 2 – Capa do livro: <i>Adole-sempre</i> : um chat entre tribos.....	52
Figura 3 – Representação de Aur e Nia na entrada do Museu da PUC Minas.....	64
Figura 4 – Informação sobre exposição dos machados pré-históricos.....	65
Figura 5 – Cartaz sobre a exposição da Coleção Laborne.....	65
Figura 6 – Machados pré-históricos da Coleção Laborne/Museu Puc Minas.....	66
Figura 7 – Machados pré-históricos da coleção Laborne/Museu PUC Minas.....	66
Figura 8 – Diretor do museu recepcionando alunos no ambiente da exposição Coleção Laborne/machados pré-históricos à direita.....	67
Figura 9 – Totem informativo sobre o Museu e a Rota Lund.....	68
Figura 10 – Totem informativo sobre o Museu e Rota Lund.....	68
Figura 11 – Totem informativo sobre o Museu e Rota Lund.....	69
Figura 12 – Totem informativo sobre o Museu e Rota Lund.....	69
Figura 13 – Foto do Museu de Ciências naturais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais –BH.....	72
Figura 14– Foto do Museu de Ciências naturais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – BH.....	73
Figura 15 – Foto da lateral e do estacionamento Museu de Ciências naturais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – BH.....	73
Figura 16 – Vista parcial dos fundos do museu e do Setor Educativo (segundo andar do prédio em amarelo).....	74
Figura 17 – Vista do Jardim das Borboletas – área externa do museu reservada às atividades de oficinas, lanche e formação no espaço do educador.....	74
Figura 18 – Quadro de coleções do museu da PUC Minas.....	75
Figura 19 – Oficina de pintura rupestre.....	76
Figura 20 – Tanque de areia destinado à oficina de escavação de fósseis.....	76
Figura 21 – Exposição “Era dos répteis”. Museu da PUC Minas.....	80
Figura 22 – Exposição “Era dos Répteis”. Museu da PUC Minas.....	80
Figura 23 – Exposição “Era dos Répteis”. Museu da PUC Minas.....	81
Figura 24 – “Era dos répteis”. Museu da PUC Minas.....	81
Figura 25 – Espaço Lund. Segundo andar do Museu da PUC Minas.....	82

Figura 26 – Representação do gabinete de trabalho de Peter Lund no segundo andar do Museu da PUC Minas.....	82
Figura 27 – Réplica do crânio de Luzia e mapa de uma das hipóteses sobre a ocupação da América.....	83
Figura 28 – Tigre dente-de-sabre. Segundo andar do Museu da PUC Minas.....	84
Figura 29 – Painel do pleistoceno e que retrata os personagens do livro <i>Os meninos da planície</i> . Museu da PUC Minas.....	84
Figura 30 – Materiais da pré-história mineira. Parte da exposição que contempla a arqueologia. Museu da PUC Minas.....	85
Figura 31 – Materiais da pré-história mineira. Parte da exposição que contempla a arqueologia. Museu da PUC Minas.....	85
Figura 32 – Materiais da pré-história mineira. Parte da exposição que contempla a arqueologia. Museu da PUC Minas.....	86
Figura 33 – “Fauna exótica” – Elefante africano.....	88
Figura 34 – Visão panorâmica do terceiro andar e da exposição “Vida na água”.....	88
Figura 35 – Mapa mental sobre o museu da PUC Minas.....	106
Figura 36 – Mapa mental sobre o museu da PUC Minas.....	108
Figura 37 – Mapa mental sobre o museu da PUC Minas.....	109
Figura 38 – Mapa mental sobre o museu da PUC Minas.....	110
Figura 39 – Mapa mental sobre o museu da PUC Minas.....	111
Figura 40 – Mapa mental sobre o museu da PUC Minas.....	111
Figura 41 – Mapa mental sobre o museu da PUC Minas.....	112
Figura 42 – Mapa mental sobre o museu da PUC Minas.....	113
Figura 43 – Estudantes da escola B na preparação para a oficina de pintura rupestre nas dependências do museu da PUC Minas.....	135
Figura 44 – Observação de fotos, juntamente com a monitora do museu, de pinturas rupestres no momento de incentivação para a oficina no museu da PUC Minas.....	135
Figura 45 – Observação de fotos de pinturas rupestres no momento de incentivação para a oficina no museu da PUC Minas.....	136
Figura 46 – Alunos no tanque de areia do museu da PUC Minas realizando a oficina de escavação de réplicas de fósseis.....	136
Figura 47 – Alunos no tanque de areia do museu da PUC Minas realizando a oficina de escavação de réplicas de fósseis.....	137

Figura 48 – Alunos no tanque de areia do museu da PUC Minas realizando a oficina de escavação de réplicas de fósseis.....	137
Figura 49 – Os trabalhos finais da oficina de pintura rupestre realizada pelos estudantes da escola B no museu da PUC Minas.....	138
Figura 50 – Os trabalhos finais da oficina de pintura rupestre realizada pelos estudantes da escola B no museu da PUC Minas.....	138

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – Itinerário teórico-conceitual da pesquisa	18
1.1. Epistemologias da prática.....	18
1.2. O ensino de história e a educação museal.....	24
1.3. Uma prática educativa e uma ação educativa pela prática.....	39
1.4. As portas abertas do museu.....	42
1.5. As janelas abertas da(s) escola(s).....	48
1.6. O Setor Educativo do museu e a educação pela prática.....	54
CAPÍTULO 2 – Ida a campo	61
2.1 O museu.....	72
2.2 As escolas.....	89
CAPÍTULO 3 - O espaço do educador e sua contribuição para uma formação docente	96
3.1 O Museu de Ciências Naturais: o Espaço do Educador.....	99
3.2 Os museus e sua relação com as escolas.....	101
3.3 Os sentidos atribuídos pelos professores de história a partir das práticas do espaço do educador.....	104
3.4 Epistemologias da prática: o professor como intelectual crítico-reflexivo.....	113
3.5 Os sentidos da formação atribuída por professores na pré-visita.....	116
CAPÍTULO 4 – Dialogia e ressonância entre escola e museu: os professores e a suas práticas	119
4.1 Ensino, ensino de história e os museus na prática docente no encontro com o outro.....	122
4.2 A literatura, o ensino de história e os museus mediando as reflexões e as reverberações na prática de ensino.....	141
4.3 A reflexão do próprio fazer docente sobre as questões de memória.....	148
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
6. REFERÊNCIAS	167
ANEXOS	174
Anexo I - Roteiro para entrevista caminhante – museu da Puc-minas.....	174
Anexo II - Roteiro para entrevista com diretor do museu.....	174
Anexo III - Roteiro para entrevista setor educativo/coordenadora setor educativo/manhã.....	175

Anexo IV – Roteiro para entrevista setor educativo/coordenadora tarde.....	176
Anexo V - Roteiro para entrevista com a professora Margarida e Rosa.....	177

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

Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um “estar aqui” e um contínuo “partir”, “ir para”. Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (os viajantes, os turistas), que se deslocam porque creem (os peregrinos, romeiros), os que se deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados), e há os que se deslocam porque devem (os “engajados” – para usar uma palavra cara aos dos anos 1960 – os “comprometidos com o outro, com uma causa”).

Carlos Rodrigues Brandão

As questões que apresento, nesta seção inicial de minha tese refletem as problemáticas que me incomodaram ou instigaram a mobilizar esforços em diversas esferas constitutivas de minha vida para a realização desta pesquisa.

Diria que elas apresentam relações com as questões que estão mobilizadas nos trechos acima transcritos. Especialmente no tocante à questão da trajetória e da experiência. Não apenas de minha trajetória e de minha experiência, mas de uma concepção por mim adotada de que práticas educativas podem ser momentos potentes para o ensino de história para além do mero e cansativo ato de decorar nomes, datas e locais.

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: um texto, uma apresentação teatral, uma avaliação, a confecção de um cartaz ou elaboração de jogos pedagógicos dentre outros.

Penso que é justamente essa a principal assertiva de Carlos Rodrigues Brandão, especificamente, quando nos instiga a pensar que *“somos humanos porque aprendemos a andar”*.

Penso que as questões que apresento logo a seguir me fizeram andar, deslocar-me por outros ambientes e por outras possibilidades de perceber o quão complexo se faz uma prática educativa e o quanto rica a mesma pode ser. Creio que as questões mobilizadas nesta tese não me fizeram apenas andar, mas deslocar-me no curso de minha profissão.

Esse *“estar aqui”* e um contínuo *“partir”*, *“ir para”* fizeram parte de minha trajetória de vida e de pesquisa. Nem sempre em relação à materialidade dos ambientes de análises, mas com reflexões, dúvidas e surpresas que o campo me foi descortinando.

Ou seja, minha hipótese de trabalho, meu objeto central e meus objetivos específicos foram se constituindo muito provavelmente ao mesmo tempo em que me constituo enquanto ser humano que anda e enquanto anda aprende a ser.

Essas reflexões não indicam que as questões que mobilizei foram construídas ingenuamente e fora de um contexto de estudo e de campo de conhecimento. As idas e vindas e os deslocamentos se imbricam em minhas atividades profissionais e educativas.

Não mobilizei questões investigativas sem a compreensão de por onde andei e com clareza de que o campo da educação é extremamente complexo, porém, as mobilizei com a consciência de que é um campo extremamente instigante e desafiante, especialmente, em relação aos docentes e às questões que estão diretamente relacionadas às suas práticas educativas e à possível educação pela prática que possam promover.

Em minha dissertação de mestrado analisei aspectos relacionados à formação inicial de docentes de história no estágio supervisionado. Interessava-me elucidar as contribuições do estágio supervisionado (logo, daquela experiência prática inicial) à formação de professores considerando a práxis educativa como constitutiva dessa formação.

Nesta tese desloco minha atenção para profissionais em exercício de suas profissões. Ou seja, desloco o olhar para a práxis educativa de docentes em processos formativos em curso diante dos desafios da prática no ensino de história no cotidiano da escola.

Interessam-me as dimensões formativas dessa profissão: críticas, reflexivas, relacionais, dialógicas, sensíveis, estéticas e afetivas. 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.

Formamo-nos como professores não simplesmente aprendendo planejamentos, mas dispendo-nos à ação. Transformando essa afirmativa em uma interrogação iniciamos essa tese lançando-nos ao diálogo empático com professores no exercício da profissão considerando os meandros da formação docente na ação, capazes de conferir prazer e gosto, dúvidas e conflitos, portanto, realização e luta para configuração do valor social da docência. O que a ação dos docentes pode elucidar acerca de sua formação pela escola?

Para efeito desta pesquisa, considerarei sujeitos diretos as docentes e as coordenadoras do Setor Educativo do Museu da PUC Minas. Como sujeitos indiretos, considerarei 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 dos docentes.

Nesta pesquisa, na qual a metodologia é entendida como “caminho do pensamento” e a prática é exercida na abordagem da realidade, procurei compreender considerando, atentamente, a natureza do objeto de estudo e sua complexidade. Para isso, procurei efetivar uma triangulação de dados: 1) Levantamento de dados – pesquisa empírica – no setor educativo do museu¹; 2) Observações do campo: escola-museu-escola (uso de gravações² e caderno de campo); 3) entrevistas com os professores e os profissionais do museu³.

Essa triangulação visa à construção de quadro analítico/descritivo – dentro da concepção de pesquisa qualitativa – que possa 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), aceção de uma educação em espaço museal que poderá avançar para além da mera confirmação do foi visto em sala de aula.

¹ Foram catalogadas, neste trabalho de investigação de campo museu-setor-educativo, 173 fichas preenchidas por professores que frequentaram o Espaço do Educador nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2014. No ano de 2013, devido a um incêndio ocorrido no museu, não houve práticas e nem encontros no espaço do educador. Optamos por selecionar as fichas preenchidas por professores de história ou com temáticas ligadas ao ensino da pré-história (quando não foi possível identificar a formação do docente).

² Na escola A, fizemos a gravação de 5 aulas posteriormente à visita ao museu. Nos dias 28/05 (2 aulas); 02/06 (1 aula) e 11/06/201 (2 aulas). Na escola B, além do encontro com os professores que estavam envolvidos no projeto: ciências, inglês/literatura, geografia e história, gravamos 2 aulas e assistimos ao lançamento de um livro confeccionado a partir desse projeto e realizamos a pesquisa caminhante pelo Museu, realizada em 18/12/2013. Também devemos informar que acompanhamos uma professora do grupo da escola B na atividade do Espaço do Educador no dia 04/08/2014, fazendo uso de caderno de campo. Também acompanhamos a escola A na visita ao museu no dia 23/04/2014 e a escola B nos dias 20/08 e 27/08/2014.

³ A transcrição das entrevistas para essa tese foi efetuada de maneira simples e direta da palavra oral, sem interferências ou tratamento da passagem da oralidade para a linguagem escrita.

Juntamente com o material anteriormente listado – que compõe os elementos para suporte e reforço da triangulação proposta para os dados – temos outros documentos que complementam esse *corpus* documental e que foram sendo coletados no itinerário da pesquisa, a saber: 1) entrevista caminhante com os professores de uma das escolas envolvidas na pesquisa efetivada no ambiente museal; 2) textos disponibilizados pelas participantes/sujeitos da pesquisa utilizados em suas práticas/salas de aula anteriormente e posteriormente às visitas; 3) fotografias do museu; 4) exemplar de avaliação aplicada a partir da temática em estudo; 5) roteiro de atividade não avaliativa; 6) roteiro de orientações para oficina de pintura rupestre em sala de aula; 7) exemplar do livro confeccionado em uma das escolas-campo realizado pela professora de literatura, membro do projeto que envolveu outras disciplinas na prática desenvolvida no museu e 8) observações/anotações em caderno de campo-museu da atividade Espaço do Educador.

Portanto, o trabalho hora apresentado afina-se com uma perspectiva de estudo de caso, uma abordagem qualitativa de pesquisa que, segundo Minayo,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1998, p. 21-22).

Assim, busquei sintonizar minha metodologia com os pressupostos teóricos e com o campo em questão, pressuposto e campo que me levam a considerar aspectos da estética, da fruição, das narrativas dos docentes de história enquanto profissionais críticos e reflexivos, porém, embasados em suas concepções de ensino de história – em relação à temporalidade histórica.

À luz dessas primeiras reflexões, apresento meu objeto central e meus objetivos específicos.

Dessa forma, e na percepção das questões mobilizadas, esta pesquisa buscou como objeto central: refletir sobre os desafios e perspectivas da profissão docente considerando os componentes críticos, reflexivos, dialógicos e sensíveis da prática educativa na relação escola-museu.

Para a estruturação da investigação e apoio ao objeto central, listei os seguintes objetivos específicos:

- 1) Refletir sobre a potência educativa do museu para a realização de uma educação e formação docente pela prática.
- 2) Identificar e analisar as perspectivas teóricas e pedagógicas que orientam docentes de história a abordar o museu e a literatura em sua prática educativa e elencar suas ações na dinâmica de preparação e realização das atividades de pré-visita, visita e pós-visita.
- 3) Identificar e descrever quais as concepções de história, ensino de história e museu são expressos por docentes de história que promovem práticas em ambientes museais.
- 4) Identificar as potencialidades da relação escola-museu na prática de ensino de história, considerando os usos do passado na abordagem da Pré-história brasileira.
- 5) Analisar a contribuição da literatura na relação escola-museu.
- 6) Acompanhar e refletir sobre experiências docentes capazes de potencializar com estudantes uma relação significativa com o conhecimento histórico considerando a relação escola-museu.

Apresento a seguir de que maneira esta tese se estrutura. Ela é composta por quatro capítulos e considerações finais. Os capítulos 1 e 2 apresentam os itinerários e os fundamentos da pesquisa. São capítulos que abordam as questões metodológicas e teóricas que orientaram a pesquisa, além de apresentarem o lócus da pesquisa. O capítulo 1 tem perfil teórico e o capítulo 2 descritivo, vindo a apresentar as professoras, o museu e as escolas.

Os capítulos 3 e 4 são analíticos, sendo que no capítulo 3 dedico-me mais ao museu e seu papel educativo e no capítulo 4 mais sobre as reflexões relacionadas à configuração da prática docente por meio da ação profissional na relação escola-museu.

CAPÍTULO 1: ITINERÁRIO TEÓRICO-CONCEITUAL DA PESQUISA

1.1 Epistemologias da prática

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.

Zabala (2010, p. 17) ainda explicita que “partindo desta visão processual da prática [...] e se examinarmos uma das unidades mais elementares que constitui 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 torno de determinadas intenções educacionais, mais ou menos explícitas. (ZABALA, 2010, P.17) (Grifo nosso).

Não satisfeito com sua própria caracterização da prática de ensino, Zabala (2010) ao se questionar se esta unidade elementar poderia definir a prática educativa, o autor amplia a noção de prática por ele mesmo identificada. O autor parte da reflexão de que se levarmos em consideração o valor que as atividades passam a adquirir quando estão inseridas “numa série ou sequência significativa, é preciso ampliar esta análise elementar e identificar, também, como

nova unidade de análise as sequências de atividades ou sequências didáticas como unidade preferencial para a análise da prática”. (ZABALA, 2010, p. 18).

Ou seja, por prática de ensino ou educativa o autor e, também para esta pesquisa, considera 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, p. 18).

Ao se pensar a prática do docente de história e/ou do profissional da educação em diversos ambientes socioeducativos, suas possíveis reflexões sobre suas experiências, acredito que ele por si só pode até trazer reflexões e proporcionar questionamentos, porém, se esses elementos não forem utilizados, otimizados e servirem de fonte para construção de conhecimentos, ela será uma experiência pouco proveitosa.

Dessa forma, busquei um diálogo com algumas 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 – Schon⁴ (1992,2000) Garrido (2005), Ghedin (2005) e Libâneo (2005) para estruturar o diálogo teórico/epistemológico das análises nesta pesquisa.

Concepções e paradigmas que estão presentes nas discussões no Brasil já há algumas décadas e que, assim, conferem também legitimidade⁵ 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 esta pesquisa e se complementam em um diálogo que valoriza o professor como sujeito, ator de seu conhecimento, de sua prática, de sua práxis e obviamente de toda atividade cognoscitiva, sensível e estética que a ele diz respeito.

Essa adoção explícita minha concepção de valorizar a experiência e 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.

⁴ Somos sabedores que Donald Schon não apresenta suas reflexões sobre a formação específica do docente, mas acreditamos que esse aspecto não invalida sua contribuição neste campo e, ademais, sabedores das críticas que sua epistemologia sofre, buscamos em diálogo com os paradigmas do professor como intelectual para superar os possíveis limites desta epistemologia.

⁵ 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.

Segundo 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 continuada.

Essa perspectiva abre espaço para valorização da pesquisa na ação dos docentes e abre perspectivas para se pensar que práticas críticas e reflexivas são efetivadas por esses profissionais a partir das diversas práticas que desenvolvem, lhes possibilitaria responder às situações novas que se apresentam no fazer docente, das questões de indefinição do cotidiano da docência dentre outros aspectos e despertar novas questões para o ensino.

Nesse sentido, Pimenta (2005), concordando com essa perspectiva apresentada, faz alguns questionamentos. “Que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar?” (PIMENTA, 2005, p. 22).

Ampliando uma questão importante nesta análise, Libâneo (2005) realiza uma discussão sobre a noção de reflexividade, que está diretamente ligada à questão do professor crítico-reflexivo.

Segundo Libâneo (2005), em diálogo com Donald Schon (1992), a reflexividade 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 “auto-análise” sobre suas próprias ações que podem ser realizadas para consigo mesmo e para com os outros.

Para Libâneo existiriam três noções para o termo reflexividade: 1) a reflexividade como consciência dos meus próprios atos, uma reflexão como conhecimento do conhecimento, ato de se pensar sobre si mesmo. Seria uma concepção ou visão platônica, cristã e idealista; 2) a reflexão seria entendida com uma relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas. Nesse caso, reflexividade não seria introspecção, mas algo imanente à minha ação; e por fim; 3) seria entender a reflexividade como uma reflexão dialética.

Nesse terceiro caso, Libâneo (2005) esclarece que haveria uma realidade dada, independentemente de minha reflexão, mas que pode ser captada por minha reflexão. Essa realidade, para o autor, estaria sempre em movimento e seria captada pelo meu pensamento. Caberia ao pensamento, à teoria, à reflexão, captar o movimento dessa realidade, isto é, suas relações e nexos. O que seria para o autor a construção da teoria-prática.

Nas análises de Libâneo sobre a questão da reflexividade, o autor efetua uma distinção de tipos básicos de reflexividade. Aponta que teríamos duas: a reflexividade crítica e reflexividade neoliberal (linear, dicotômica, pragmática).

Nesse caso, para Libâneo (2005, p 63), o professor crítico-reflexivo que adota a reflexividade crítica, no tipo básico que interessa para esta pesquisa, apresentaria as seguintes características: a) fazer e pensar a relação teoria e prática; b) ser agente numa realidade social; c) estar preocupado com a apreensão das contradições; d) apresentar atitude e ação crítica frente ao mundo capitalista e sua atuação; e) ter apreensão teórico-prática do real; e f) apresentar uma reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório.

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 prática. Seria a estrutura descrita por Schon (1992) sobre o desenvolvimento profissional. Desenvolvimento que se daria na prática através 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*.

Para esse autor, dentro da lógica do profissional crítico-reflexivo, a reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Segundo Schon (1992, p.33), “pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber problemas”.

Essa percepção de profissional reflexivo, em diálogo, nesta pesquisa, com as noções de professores como intelectuais, pode levar o docente, no processo de conhecer-na-ação ou nos processos de reflexão-sobre-a-reflexão de sua ação, a ir além das regras, fatos, teorias e operações disponíveis. Ir além não é aqui entendido como anulação completa de saberes e práticas, mas sim de aperfeiçoamentos, nova possibilidades e adequações a novos contextos educativos.

O ser humano é um ser racional que, através dos processos de assimilação; acomodação⁶; reflexão constante de sua prática, reflete, transforma seu contexto e propõe outras reconfigurações de sua atuação e aprende com sua própria experiência. A noção e a clareza dos objetivos que movem esse docente em sua prática educativa e em sua prática educativa em

⁶ Termos apropriados da epistemologia piagetiana de desenvolvimento cognitivo.

ambientes socioeducativos para além⁷ do espaço escolar, também corroboram com essa leitura da epistemologia.

A concepção de uma prática que é reflexiva, estética, fruitiva, em diálogo com o mundo e no mundo, de uma “obra aberta”, em um ambiente socioeducativo e polifônico, que aqui está sendo adotada, dialoga com a epistemologia da educação museal. Quando esta prática educativa exige, em si, a preparação da atividade, depara-se com as surpresas nos percursos trilhados pelos museus e pelo ensino de história, após a década de 80, com as mudanças nesses campos, com a ampliação dos espaços de reflexão, com os usos dos documentos em sala de aula, com as visitas escolares em ambientes socioeducativos e com outras práticas.

Essa consciência, essa atitude perante a prática educativa em diálogo com os pressupostos já listados podem fornecer um arcabouço teórico que dialogue com a empiria deste projeto e assim, auxilie no caminho – *methodos* – para a construção da análise desta tese.

Assim, pressuponho que em uma prática empreendida pelo docente de história que mobilize várias estratégias: 1) elaboração de um projeto de visita; 2) escolha da instituição a ser visitada; 3) o estabelecimento do contato com a instituição; 4) a preparação das turmas; 5) a listagem dos objetivos; 6) a visita ao local da prática e; 7) as atividades efetivadas no pós-visita venha a ser uma prática elaborada a partir de critérios bem estabelecidos; de objetivos bem claros e que busque empreender, a partir dessa atividade, uma educação que possa promover novos aspectos e que promova reflexões para além do espaço escolar.

Nos dizeres 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”.

Para Giroux (1997), o docente como intelectual é aquele que promove em sua prática um ensino emancipador, democrático de igualdade e justiça social. Em seu pensamento, esse autor defende a *Teoria Crítica Social* que questiona e busca a alteração de uma prática educativa *Tradicional* imposta aos menos favorecidos. O argumento do autor vai em direção a uma postura que vá contra a visão tradicional do ensino e aprendizagem escolar como um processo neutro e transparente afastado da conjuntura de poder, da história e do contexto social. Também Giroux (1997) apresenta em suas reflexões sobre *os professores como intelectuais* a preocupação de que os docentes precisarão reconsiderar e transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham.

⁷ A expressão “para além” não apresenta nenhuma visão negativa ou de exclusão do espaço escolar, o sentido único é que podem e existem outros espaços de ensino e ensino de história principalmente.

O autor também argumenta que, enquanto intelectuais, os docentes precisarão combinar reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimentos necessários para abordarem as injustiças e de serem sujeitos que atuem de maneira crítica e comprometida com o desenvolvimento de um mundo mais justo e livre de exploração e opressões.

É também dentro dessa perspectiva de professor como intelectual, e, em minha visão, em consonância com a postura crítica-reflexiva que Giroux (1997) afirma que é “também essencial que os intelectuais transformadores redefinam a política cultural em relação à questão do conhecimento, particularmente com respeito à construção da pedagogia em sala de aula e a voz do estudante”. (GIROUX, 1997, p.30).

Segundo o autor, os docentes, na postura de intelectuais, precisariam compreender como as questões da subjetividade são produzidas e reguladas através de formas sociais historicamente produzidas e como elas levam e incorporam interesses particulares. Dessa maneira, penso que, no ensino de história, também se possa refletir nessas questões formuladas especialmente sobre as subjetividades construídas por cada estudante em suas vivências. Seria um ampliar do espaço da prática escolar para que outras vozes pudessem ser ouvidas. Que os docentes abram mais espaço para diálogos, para atividades que permitam que as subjetividades possam ser postas em discussão.

Oportunizar momentos nos quais os estudantes possam, como afirma Giroux (1997), “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.

O que Henry Giroux defende, quando pensa nos *professores como intelectuais*, é uma busca pelo desenvolvimento de um currículo que instigue e cultive um discurso teórico crítico sobre a qualidade e o propósito de uma escolarização e da vida humana. Como já salientado, é adotar uma percepção dos estudantes como atores com identidades e subjetividades.

O autor esclarece que não busca ser determinista quando adota alguns princípios e diretrizes em seus argumentos e teoria. O que pretende é deixar bem claro que os educadores possam desenvolver objetivos que auxiliem aos estudantes a analisarem a interação e as tensões sociais tão complexas que permeiam nossas vidas e nosso cotidiano.

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, p. 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 para examinar criticamente a vida que levamos.”.

Compreendendo todo esse referencial que afirmou a reflexão e a crítica como dimensões da profissão docente, nesta tese, estou também diante do desafio de encontro com a dimensão sensível na formação e atuação desse intelectual. Suponho que a ação docente mobiliza a face intersubjetiva da profissão trazendo ao lócus de exercício profissional dimensões propriamente humanas, como são a intuição, as sensações e as formas de perceber o mundo.

Às epistemologias da prática convocamos a tríade reflexão, crítica e sensibilidade, considerando o quão significativo pode ser ao campo de estudos sobre a profissão docente a amplificação de um referencial teórico que, para confirmar a condição intelectual dos docentes, secundarizou aspectos como o prazer de ensinar, a alegria diante da descoberta do novo pelos alunos e o encantamento diante da beleza dos artefatos da memória.

Nesse terreno, minha hipótese é de que as epistemologias da prática, mobilizadas mais no campo da reflexão e da crítica o fizeram para contraporem-se às visões idealizadas dos docentes como missionários ou voluntários. Contudo, ao confirmarem a condição intelectual dos docentes os autores canônicos deste campo situaram as condições de formação e atuação desses profissionais no pêndulo teoria e prática. Mas, relevaram os aspectos estéticos e sensíveis da formação, como se necessariamente eles fossem motivados por razões emocionais ingênuas ou desmobilizadoras das ações políticas dos professores, logo, redutoras da capacidade intelectual dos docentes para a efetivação de suas lutas.

Dessa forma, vislumbro a superação da dicotomia que opôs historicamente condição intelectual do conteúdo sensível e afetivo da docência.

1.2 O ensino de história e a educação museal

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.

Acredito 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 ser uma oportunidade para uma leitura/usufruto do mundo.

Adoto, em sintonia com os pressupostos de um ensino de história que dialogue com outros ambientes de aprendizagem e com outros suportes informativos, como por exemplo, a literatura de divulgação científica e 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”.

A noção não se apresenta como um referencial teórico em si, mas sim como um aporte teórico que auxilia minha 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, o 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 na mesma a fruição estética, o lúdico, o afetivo, o devaneio, os sonhos, a mística da comunicação, isto tudo, sem perdermos de vista a curiosidade. Elementos esses que já indicam características e potencialidades da adoção desses referenciais em relação à estética do sensível em Rancière (2009) e da polifonia em Bakhtin (1992).

Nessa perspectiva postulada por Meneses (2005), haveria outra postura de trabalho nos museus com a história. Não seria mais a adoção ou 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.

⁸ Em “Viajando através da carne” – História, rastro e esquecimento na educação em museus, Júnia Sales Pereira (2009) faz uma andarilhagem por essa temática e nos adentra em um universo novo no ensino de história e extremamente instigante. A autora nos leva por uma viagem no tempo – e não é apenas na visão do olhar apenas para o passado – e sobre a problemática do rastro e do esquecimento nos museus. Assim, a autora aborda o desafio de se efetivar uma educação sensível para a aprendizagem histórica em museus.

Seriam museus que trabalhariam com objetos, em uma perspectiva denominada de semióforos. Expressão desenvolvida por Pomian (1977, Apud MENESES, 2005, p. 26) e que seriam segundo Meneses (2005, p. 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, penso eu, polifônico também. Polifônico também, porque, a partir das várias possibilidades de enunciações narrativas, apropriações e usufrutos, poderá despertar formas mais críticas e reflexivas de inserção na promoção de práticas educativas mais emancipatórias.

É dentro dessa lógica que percebo que minhas teorias vão ganhando aproximações, pois, a relação dos objetos, dos usos e usufrutos do museu, de uma prática educativa dentro de uma lógica de sequências didáticas ganhariam maior possibilidade de alcance entre os sujeitos estudantes a partir da postura de profissionais que adotem, em suas práticas, uma postura de intelectual e de crítico-reflexivo e que possam promover práticas educativas que busquem oportunizar aos estudantes desenvolver habilidades que os possam tornar pensadores ativos e críticos de seu estar no mundo. Ressalto quanto a esse aspecto que o desenvolvimento dessas habilidades não poderá prescindir do cultivo da ludicidade e das dimensões sensíveis do conhecimento.

Outra questão muito interessante e importante na concepção de objetos enquanto semióforos é em relação aos compromissos dos mesmos. 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, p. 26).

Em uma tarefa de síntese, nesta 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, p. 51).

Em outro texto, Ramos (2004, p. 20) amplia a discussão em relação à concepção e “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 do museu. Para o mesmo, e para efeito desta pesquisa, se antes os objetos musealizados eram contemplados, ou mesmo analisados dentro de uma lógica da “suposta “neutralidade científica”, agora, devem ser interpretados” (RAMOS, 2004, p. 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. Das 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”.

Eu acrescentaria 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*, 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, 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 nosso estar no mundo e sobre nossa 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 corroboro e adoto como concepção nesta pesquisa. Deve se iniciar na sala de aula 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 adoto nessa trilha investigativa e nas *idas e vindas* que essa pesquisa me 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 meus pressupostos epistemológicos, penso, 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 formar⁹, 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).

Segundo Nascimento (2005), “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 pensar e conceber a educação perpassada pelo museu em suas práticas 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, p. 11) esclarece que “a partilha do sensível

⁹ Acreditamos 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 – em nossa concepção – também pode proporcionar uma formação continuada para muitos profissionais que por lá passam ao longo do ano.

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, p. 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, p. 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, p. 16).

Pereira e Siman (2009, p. 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 nessa investigação. Ou seja, na mesma direção adotada nessa análise.

Segundo Cury (2010), no museu, ensina-se e aprende-se de maneiras diferentes com relação à escola e outras instituições. A autora utiliza, na sua estrutura argumentativa, a categoria comunicação e nos esclarece que entende a comunicação como interação, ou seja, “espaço” de negociação do significado da mensagem, considerando que a mensagem é uma proposição do emissor a ser discutida com o receptor.

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

Umberto Eco (1997), em *Obra Aberta*, repropõe 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 de poética sobre a *abertura da obra*. (CUTOLO, p. 8 In: ECO, 1997).

O conceito de *abertura ou “obra aberta”* que nos propõe Umberto Eco é o de maior amplitude, na medida mesma 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 frutiva*, isto independentemente da existência prática, fatural, de obras caracterizáveis como “abertas”.

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.

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 em por outras gramáticas, não somente para cumprir procedimentos, mas porque o exercício da busca é constitutivo de sua profissão. Por que, afinal, buscam os professores de história os museus? Trata-se de uma busca por uma confirmação dos conteúdos trabalhados em sala? Ou a visita educativa mobiliza outros elementos formativos e experienciais que os professores pretendem contemplar?

Trata-se, portanto, da tentativa de estatuir uma nova ordem de valores que extraia os seus próprios elementos de juízo e os seus próprios parâmetros da análise do contexto, na qual a obra de arte se coloca, movendo-se em suas indagações para antes e depois dela, a fim de individuar aquilo que, na verdade, interessa: não a *obra-definição*, mas a *obra-resultado*, mas o processo que preside a sua formação; não a *obra-evento*, mas as características do *campo de probabilidades* que a compreende. “[...] O outro é constituído pela *ambiguidade*, dado que a abertura elide (suprime) a univocidade”. (ECO, 1997, p. 9-10).

A perspectiva do modelo teórico proposto por Eco (1997) e em dialogia com os pressupostos de Rancière (2009) não se inserem apenas em uma dada concepção de obra de arte, ou em apenas uma visão estreita de obras de arte. Cutolo, no prefácio de *Obra Aberta* apresenta outras possibilidades de usos e aplicações do modelo proposto por Eco (1997).

Cutolo propõem diversas aplicações a diferentes campos analíticos em conexões com os problemas postos por uma sociedade globalizada e que permita superar as angústias da especialização, da setorização à qual somos impelidos pelos grupos conservadores que estão no poder. Segundo Cutolo, o modelo teórico proposto nos leva a pensar na possibilidade de extrapolação de alguns postulados fundamentais de *Obra Aberta*, para outros domínios que não apenas os da arte.

Nesse sentido, faz-se necessário alerta de que Eco (1997) explicita que as fruições podem ser as mais diversas, porque, segundo ele, cada fruidor pode trazer uma situação existencial concreta, “uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gostos, tendências, preconceitos pessoais, de modo que a compreensão da forma originária se verifica segundo uma determinada perspectiva individual” (ECO, 1997, p. 40). Ou seja, a preocupação não está centrada na análise se determinada obra, museu, livro ou atividade é ou não passível de enquadramento na categoria rígida e inabalável de uma “obra aberta”. E sim, naquilo que ela pode proporcionar.

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.

Seria como nos dizeres de Pousseur (IN: ECO, 1997, p. 41), “a poética da obra “aberta” tende, como, a promover, no intérprete, “atos de liberdade consciente”, pô-lo como centro ativo de uma rede de relações inesgotáveis, entre as quais ele instaura sua própria forma “[...] Cada

fruição é, assim, uma *interpretação* e uma *execução*, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original” (ECO, 1997. p. 40).

Por fim, o autor esclarece que a adoção de seu modelo de “Obra aberta”, como no universo einsteiniano, na obra *em movimento*, não implica o caos das relações, mas a regra que permite a organização das relações. A *obra em movimento*, em suma, é possibilidade de uma multiplicidade de intervenções pessoais, mas não é convite amorfo à intervenção indiscriminada. (IDEM, 1997, p. 62)

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 através do museu possa também abarcar essa postura. De tornar disponível várias integrações e interações, a partir da noção que “obra aberta”, seja museal ou literária, ou ambas, embora inacabadas, possa promover resultados diversos e múltiplos, mas em sintonia. (ECO, 1997, p. 63).

Portanto, para efeito de análise desta pesquisa e em conexão com outras epistemologias entendo por “obra aberta” um objeto dotado de propriedades estruturais definidas, as quais permitam, mas coordenem o revezamento das interpretações, o deslocamento das perspectivas e múltiplas leituras ou interpretações (uma renovada recepção) sobre determinando objeto. O próprio autor, Umberto Eco, admite a recepção dissonante, sendo aquela que, embora confirme parcialmente o sentido atribuído originalmente à obra, introduz elementos dissonantes em função de serem os sujeitos outros, alternos, de antemão introduzindo fendas ao projeto original. A pressuposição de obra aberta, portanto, é a de que a recepção é um ponto de fuga interpretativo ao suposto essencial da obra acabada.

Claro que leituras factíveis, dentro do contexto daquela “obra” e neste 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 através 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).

Polifonia aqui entendida a partir das várias possibilidades de narrativas que esse ambiente socioeducativo oferece, nos diversos atores em cena que por lá circulam e atuam: docentes; educandos; estagiários/as, profissionais dessa instituição e diversos visitantes, pois, segundo Bakhtin (1992, p. 106), “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto”. Para o mesmo autor, (1992, p. 67) a polifonia é parte essencial de toda enunciação, já que num mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam, e que todo o discurso é formado por diferentes discursos e, ainda, que a polifonia descreve o fato de que o discurso resulta de uma trama de diferentes vozes, sem que nunca exista a dominação de uma voz sobre as outras. E também que a comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e que cresce com eles e sobre o terreno comum da situação da produção.

Será que os docentes que promovem essas práticas têm essa noção da relação obra e museu? Da mesma forma que o livro é uma obra de ficção de divulgação científica e que sua escrita partiu de escolhas, de posições diante do mundo, será que esse processo poderia despertar nos leitores essa mesma percepção em relação ao museu?

Acredito, dessa forma, que, a partir desses pressupostos e arcabouços teóricos, seja possível perceber uma aproximação grande com as ideias até aqui expostas, i.e., a noção de “obra aberta”, um ensino de história mais crítico-reflexivo e a possibilidade de uma prática educativa em um ambiente aberto ao reino da dialogia, polifônico e que “desconfia” das verdades absolutas, buscando desenvolver a autonomia de pensamento e da leitura da realidade, por uma estética do sensível.

É nesse “reino” que adentramos nesta última parte de nosso referencial teórico. E como indica Proust (1987), “reino onde uma lembrança materializada em um objeto musealizado; um cheiro; um som; uma luz pode ter o poder de nos “paralisar” e de nos fazer reconstruir os usos do passado evocados pelo presente no ensino de história, de uma educação relacional e em vias de mão dupla pela estética e pela criticidade, diante das questões da temporalidade e, assim, podendo ampliar nossas visões sobre o que vem ser o processo histórico em suas dimensões temporais, seu usufruto e suas potencialidades atreladas a um ensino crítico, reflexivo, dinâmico e aberto às leituras da temporalidade e na perspectiva de ensino de caráter relacional.

Assim, penso que a reflexão, os critérios e os objetivos desse ato de evocação do passado poderiam/precisariam estar pautadas por questões não apenas do presente, mas pertinentes à coletividade em sua trajetória histórica, – não sem lutas, conflitos dilemas e frustrações inerentes a esses processos – e não aos usos exclusivos de determinados grupos em busca do domínio, do poder e do encapsulamento do tempo em favor de questões pessoais.

Assim, pensar que o docente que promove suas práticas mediadas pelo museu não o faz por mera contemplação. Também há a contemplação. Mas, penso que profissionais críticos e reflexivos se apropriam dessas práticas, sempre pensado nos tempos que se imbricam na mesma, para com a postura de intelectual, poder também dizer da história. De nossas questões do presente em consonância com os deslocamentos no tempo. É, portanto, para esta pesquisa, pensar esse ato educativo a partir das concepções de professor como intelectual e como crítico-reflexivo.

Dessa forma, penso que o reino da absoluta certeza, da história como *mestra da vida*, de um museu como tela fixa não adentraria nessa prática e, assim, teríamos a oportunidade de exercer/pensar/refletir e buscarmos 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.

Depois refleti que todas as coisas sempre acontecem precisamente a alguém, precisamente agora. Séculos de séculos e só no presente ocorrem os fatos; inumeráveis homens no ar, na terra e no mar, e tudo o que realmente acontece, acontece a mim.... (BORGES, 2007, p. 81).

Recorro a Jorge Luis Borges o qual em suas narrativas sempre proporciona o contato com o fantástico, com o metafísico, e está sempre a desafiar seu leitor. É assim que também desconfio que o ensino de história mediado pelo museu possa também se estabelecer e se relacionar. Com a presença do fantástico, do metafísico e do desafio constante ao leitor do mundo a partir das temporalidades erigidas nesse ambiente e em conexão com a vida, com a sociedade em seu contexto mais amplo possível e sempre em relação.

Assim, é a partir do olhar que se efetiva sob outra gramática que adota a postura de articulação entre objeto e o ambiente socioeducativo, no qual o mesmo se encontra, que penso nas possibilidades e potencialidades de efetivação de uma educação museal a partir dos pressupostos já listados.

Dentro da mesma lógica desta introdução, na qual apresentei meus referenciais e defini termos e conceitos que utilizei nas análises para a efetivação desta pesquisa, devo também definir o que entendo por literatura de divulgação científica.

Acompanhei duas docentes¹⁰ de história que atuam na educação básica em Belo Horizonte e que promoveram práticas educativas em ambientes museais e com apoio/suporte da literatura, mas especificamente, de uma literatura de divulgação científica. Literatura esta que pode ser percebida como veículo de divulgação da ciência, de um modo geral, e com finalidades educacionais.

Segundo Luís Paulo Piassi (2010), tem sido usual, no ensino formal, o uso da ficção científica em salas de aula para promover o interesse e um estímulo para o ensino. Também essa fonte ou suporte de informação auxilia muito na contextualização para o aprendizado.

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 desta pesquisa, “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, p. 92). Segundo o autor, 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.

É também característica dessas obras a criação de mundos alegóricos onde determinadas leis e procedimentos científicos são reais, aplicáveis à ciência usual no mundo e nos processos educativos. Os personagens podem ser imaginários, o local onde o enredo de desenvolve também o pode ser. Porém, os conceitos e as hipóteses procedem do campo da ciência e são constatados como válidos por uma comunidade científica.

Segundo Piassi (2010, p. 96), “na ficção científica, o autor apresenta uma ‘mentira’ como se fosse ‘verdade’, enquanto na ficção didática apresenta-se a “verdade” através de uma ‘mentira’”. O autor faz um alerta, nesse sentido, de que a ficção científica não possui interesse na discussão da realidade.

Paulo Piassi (2010, p. 96) afirma também que o que é realmente fundamental na adoção dessas obras em práticas escolares seria a possibilidade que elas conferem de se investigar os possíveis caminhos que levem ao desenvolvimento de um processo de problematização, de investigação cultural ativa por parte dos envolvidos, dos estudantes.

É também um fator positivo desse tipo de obra a abordagem de questões ligadas à sociedade e às ciências sem estar *ensinando* ciências. É um mero artifício ou método para

¹⁰ Docentes que serão apresentadas juntamente com o campo-escolas no capítulo: Ida a campo.

abordar questões científicas por outra via. Aquilo que Piassi (2010) denomina de o “prazer da leitura”.

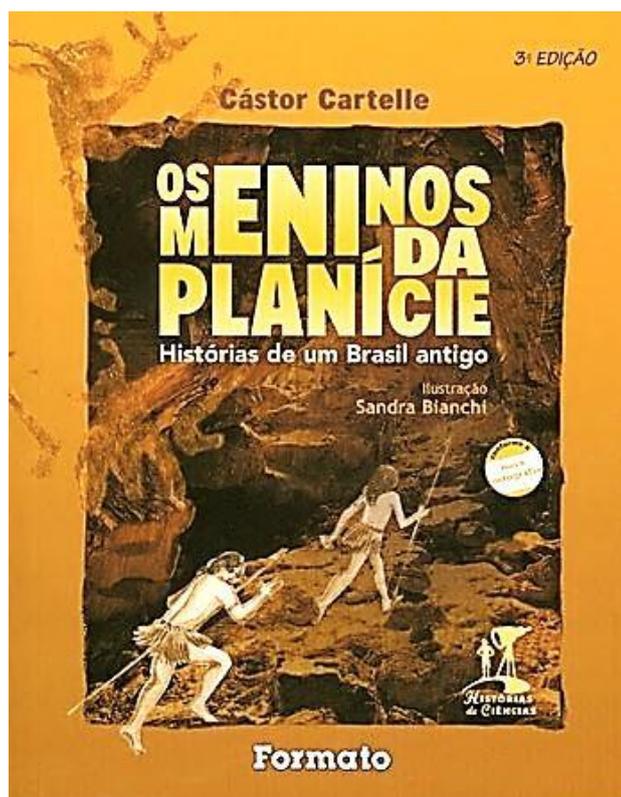
Para além dessas características, é também necessário salientar que uma obra literária de divulgação científica é considerada como agente estimulador de interesse pelas ciências porque poderá proporcionar uma contextualização mais poderosa para o estudo via ficção, estética e mais sensível, diferentemente dos livros escolares ou didáticos.

O livro¹¹ *Os Meninos da Planície: histórias de um Brasil antigo* retrata uma história ficcional a partir de elementos reais: dois fósseis de crianças de aproximadamente 10.000 anos, encontrados pelo professor Cartelle em uma de suas escavações, que se envolvem em aventuras e vivem seu cotidiano juntamente com seus familiares e sua tribo em região próxima à Belo Horizonte, especificamente, na região de Lagoa Santa e proximidades.

Ou seja, adota em sua constituição elementos de uma obra de divulgação científica. Também no enredo e contexto da obra, outros elementos, como os animais dos fósseis encontrados pelo próprio autor em suas pesquisas paleontológicas: o tigre dente de sabres, a preguiça gigante, o gliptodonte dentre outros fósseis que estão no segundo andar do museu da PUC Minas compõem sua narrativa e em dialogia com a obra para aqueles que promovem suas práticas mediadas por esse museu.

A obra – em questão – está dividida em **12 partes**, sendo que temos uma Introdução e as demais partes divididas em 10 “sonhos” (estruturas narrativas) e uma visita ao laboratório. A mesma possui 71 páginas.

¹¹ O livro do professor Cástor Cartelle, que está diretamente ligado às narrativas e práticas investigadas nesta pesquisa é muito conhecido em Belo Horizonte, na Grande Belo Horizonte e provavelmente fora de nosso Estado. Está em sua 3ª edição e atualizado conforme o novo acordo de normas ortográficas. As ilustrações da obra foram realizadas por Sandra Bianchi. O professor Cartelle além de coordenar o laboratório de paleontologia do museu é também um de seus curadores. O autor é licenciado em Letras Clássicas, Filosofia e Ciências Naturais, mestre em Geociências e doutor em Ciências. É renomado paleontólogo tendo trabalhado na Universidade Federal de Minas, onde se aposentou, e, hoje, trabalha na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. O professor Cartelle é natural da Galícia (Espanha), porém, já naturalizado brasileiro. Para além das inúmeras palestras e cursos ministrados em diversas universidades e colégios, dedica-se há muito tempo ao trabalho de defesa do meio ambiente, como membro do Conselho Estadual do Meio Ambiente do Estado de Minas Gerais. Também tendo atuação na Fundação Biodiversitas e membro do Conselho da Fundação Zoobotânica de Belo Horizonte.

Figura 1 – Capa do livro: *Os Meninos da Planície*.

Fonte: autor. 2015

É considerada por nós uma obra de literatura de divulgação científica porque se enquadra nos postulados indicados nas reflexões de Paulo Piassi (2010) e porque provoca despertamentos, curiosidades e trabalha com o onírico, com personagens em idade muito próximas aos estudantes que manuseiam e leem suas páginas e foge do formato de um livro didático.

Também apresenta uma característica muito peculiar, ao final da obra os personagens morrem, e o autor deixa aberta a suposta causa da morte dos *meninos da planície*. Fato esse que desperta muita curiosidades, hipóteses e discussões tanto em sala quanto no museu. Muitos estudantes fazem essa pergunta ao professor Cástor Cartelle. Ou seja, o livro para além da estrutura e das características indicadas por Piassi (2010) ainda apresenta esse outro elemento, a *abertura da obra*.

Também porque, segundo Piassi (2010, p. 104), o livro descortina possibilidades e alternativas de trabalho com as *visões* e não necessariamente com a realidade. O que interessaria mais seria todo o processo de discussão, reflexão e desconstruções do que um produto final.

Por fim, na tentativa de uma síntese em consideração às obras de divulgação científica em salas de aula, Piassi nos informa que,

Ela é didática, porque se propõe a veicular ideias, mas não no sentido de explicar o que é a ciência ou ensinar conceitos científicos, embora isso possa ocorrer, ocasionalmente. O que ela veicula, acima de tudo, são as questões que incomodam ou estimulam as pessoas, e que são questões originadas na ciência e na nossa relação sociocultural com ela.

[...] A relação aqui é de sedução e se dá no plano afetivo. A relação do leitor na notícia é como conteúdo, mas com a obra de ficção é com a expressão. A forma de se dizer algo, na obra ficcional, suplanta o próprio conteúdo explícito em si. Na ficção científica, a chamada função poética da linguagem se coloca a serviço de uma corrente utópica de desejos em relação ao mundo e ela faz isso através da indissociável relação entre expressão e conteúdo. (PIASSI, 2010, p. 109-110) (Grifos nossos).

Aqui não estamos fazendo nenhum juízo de valor, mas sim, efetivamente, confirmando o muito daquilo que vivenciei em salas de aula em relação a essas obras. O despertamento da curiosidade de outros formatos e estéticas de leitura que perpassam as práticas educativas em nossas escolas. O encantamento pelo enredo, a curiosidade despertada por cada personagem e os sonhos do paleontólogo que revelavam a cada vez nova descoberta.

O formato de sonhos, de análises das peças encontradas, dos elementos da região que são descritos e ilustrados na obra podem conferir à mesma uma potência de deslocamentos nos tempos e do despertar para questões da ciência história via estética literária. Como por exemplo, na introdução da obra o autor relata,

As histórias imaginadas neste livro pretendem despertar o interesse por um tempo quase perdido na distância. Há nele uma enorme riqueza que pouco se ressalta em nossa história oficial e que nossos arqueólogos resgatam com trabalho paciente. Nas páginas que se seguem, o presente é relatado com um tipo de letra e o passado, com outro. Passado e presente se mesclam, indicando que, mesmo separados, ontem e hoje fazem parte de uma sequência como o caminho no qual a pegada seguinte deixa a anterior para trás. (CARTELLE, p. 6, 2001) (Grifos nossos).

Desde o início da obra, na introdução, observamos que as ilustrações de Sandra Bianchi vão compondo o enredo imagético da mesma. Já é possível observar ilustrações de pinturas rupestres acompanhadas nas páginas seguintes de desenhos que retratam o laboratório do arqueólogo (um dos personagens da obra). Assim, na sequência, o autor vai apresentando seu amigo arqueólogo, explicando o trabalho que realiza em relação a uma “aldeazinha do passado, que escavara com tanto sacrifício, e a seus moradores.” (CARTELLE, 2001, p.9).

Assim, Cástor Cartelle, vai despertando a curiosidade e a atenção dos leitores para os próximos passos e sonhos que se descortinarão mais adiante na obra.

1.3 Uma prática educativa e uma ação educativa pela prática

Diante do exposto, neste capítulo, acredito também, não somente nesta pesquisa, mas em minhas práticas, nos grupos de estudos dos quais já participei, dos eventos que fui, e de tantas outras práticas que pude observar, vivenciar, mais uma vez com Larossa e Kohan que,

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. (LARROSA e KOBAN, In: LARROSA, 2014, p. 5)

E acredito que não somente nós, mas, especialmente, nas práticas aqui investigadas, nas potencialidades do Museu e das práticas empreendidas e nas narrativas dos usos do passado evocados e mobilizados pelos docentes de história que se descortinam nesta pesquisa.

Como, por exemplo, na fala dos sujeitos indiretos que, instigados pelos sujeitos diretos em suas práticas relatam os impactos da prática aqui investigada. Como, por exemplo, a partir do trecho transcrito abaixo do livro *Os Meninos da Planície*, quando a professora Margarida¹² instiga mais uma vez os alunos a participarem do seminário pós-visita 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 anos. Agora estavam lá, limpos e organizados, nas prateleiras do laboratório”.* (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). (Trecho de seminário na escola B, turma B, p. 17, 2014) (Grifos nossos).

¹² Gostaria de salientar que os nomes adotados nesta pesquisa/tese são fictícios, cumprindo assim as normatizações do COEPE/UFMG.

Ou seja, nesse trecho é possível identificar uma prática educativa e uma ação educativa pela prática. 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.

No início da atividade de seminário, e mais uma vez em sintonia com Larossa e Kohan é possível perceber a questão de que “*também a experiência, e não a verdade, é que dá sentido à educação*”, pois a professora Margarida, confirmando essa percepção, esclarece aos participantes do seminário qual o real sentido da prática que se iniciará: “*Isso aqui não é que se não falar vai perder ponto, isso aqui é para gente discutir, para todo mundo aprender mais um pouco*”. (Trecho de seminário na escola B, turma B, p. 1, 2014). Postura de quem atua como uma intelectual crítico-reflexiva diante das questões que realmente importam e interessam nas práticas educativas que a escola promove, ou seja, o aprendizado, o saber.

Essa mesma percepção se encontra também no museu. Em entrevista com diretor, o mesmo nos relata, falando sobre os trabalhos que o museu faz com outros públicos, como jovens em situação de risco e doentes mentais.

Como nós atendemos doentes mentais, atendemos também adolescentes em situações de risco e uma das visitas com a supervisão do pessoal da psicologia, o orientador, que é a coordenadora do mestrado de psicologia, dirigiu a esse adolescente, estava preocupada porque ele estava desligado do grupo, e ele teve uma expressão muito interessante, ela perguntou o que estava acontecendo. Ele respondeu, estou preocupado, “a vida, ela é muito antiga”. Quer dizer, ele sentiu naquele momento, ouvindo alguém falar em isso tem dez mil anos, tantos mil anos, que a vida que ele contava talvez fosse a partir dele, daí ele começou a se inserir naquela realidade. (Trecho de entrevista com o diretor do museu da PUC Minas, p.3, 2014) (Grifos nossos).

A questão da prática educativa à educação pela prática aqui acolhida como conceito de análise das atividades desenvolvidas em direta conexão com os pilares investigativos, da educação museal, do professor como intelectual e crítico-reflexivo, refere-se a uma postura empreendida diante desse ato complexo do educar, seja em sala de aula e/ou outros ambientes,

pois quem seria capaz de imaginar que aquele jovem ou outro qualquer se impactaria com as informações do museu naquele viés, naquela específica questão de sua existência?

A fala desse jovem também é outra evidência de como a visita ao museu da PUC Minas promove deslocamentos temporais, não simplesmente ir ao passado como num túnel do tempo. Mas, apresentar-se. De o próprio presente questionar o presente através do passado. Mais uma vez uma apreensão mais complexa da temporalidade se faz presente nesse ambiente educativo.

Evidência do quanto a questão da estética do sensível pode promover reflexões e pensamentos a partir das e nas relações que o museu pode provocar. De que existem diversas vozes atuantes, polifonia, nesse espaço de educação informal. Seria aquilo de nos fala Rancière (2009, p. 16) quando diz que devemos entender a estética “como 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 existência.”.

Deslocamento que afetou profundamente o jovem em visita. Afetou tanto que o fez parar a atividade e se assentar. Que o fez afirmar que estava ali pensando e preocupado. Ele não estava apenas encantado pelo museu, ele parece também estar impactado pela experiência e as relações que estabeleceu naquele ambiente de aprendizagens, especialmente em relação às questões da temporalidade. Parece-me um exercício reflexivo de encantamento-impacto-deslocamento-reflexão.

É também possível perceber tanto as potencialidades da atividade/seminário pós-visita quanto às potencialidades do museu em promover práticas educativas e ações educativas pelas práticas – não somente da visita, mas pelas oficinas que ele oferece – é perceptível nas diversas potencialidades disponibilizadas nesses atos educativos, de leituras e usufrutos de mundo, como no exemplo da participação do jovem acima na visita ao museu.

Leitura do mundo que o fez refletir sobre questões provavelmente existenciais e profundas. Profundas e tão inquietantes que me fez perceber no seminário desenvolvido na escola B a constatação de que sem o trabalho de pesquisa e organização museal, muitas das perguntas que nos fazemos numa clara e nítida compreensão das temporalidades (presente-passado-futuro) de nossa existência poderiam estar “sem respostas”.

Também me faz pensar nas possibilidades e potencialidades que uma visita ao ambiente museal – aqui reportando ao jovem em situação de risco – que o encantamento pode provocar o ato reflexivo de nossa existência nos tempos, ou como nos indica Murilo Cisalpino, “é *um passo muito importante descobrir que o tempo é feito de muitos “tempos”*”.

Larossa e Skliar (2001, p. 7) refletem em direção semelhante sobre nossas capacidades de nos apropriarmos do passado, ou na verdade, não apenas em nos apropriarmos do nosso passado, mas também em nos libertarmos de pesos paralisantes e que [...] “se continua nos interessando ficcionar o passado, é para nos dotarmos de uma contra-memória, de uma memória que não confirma o presente, mas que o inquieta, que não nos enraíza no presente, mas que nos separa dele” (LAROSSA, SKLIAR, 2001, p. 7) na mesma perspectiva de se pensar ou se descobrir em uma visita a espaços de memória ou “instituições memória”¹³ e esquecimento que é o museu, “*de que a vida é muito antiga*” ou em uma prática em sala de aula pós-visita museal de que “*muitas perguntas não seriam respondidas*”.

1.4 As portas abertas do museu

Mas, afinal, o que é um museu? O Comitê Internacional dos Museus (ICOM) o define assim,

[...] uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. É uma instituição aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa. Comunica e exhibe evidências materiais do homem e de seu ambiente, para fins de pesquisa, educação e lazer. (Estatutos do Comitê Brasileiro do ICOM, artigo 6º) (ALMEIDA e VASCONCELLOS, 2006, p. 105).

Dessa forma, penso que o museu é também um espaço socioeducativo como outros tantos espaços existentes¹⁴, como a própria definição do ICOM afirma. Portanto, também é espaço de produção do conhecimento. Também compactuo com a ideia de Pereira (2009), de que o museu também não é o único local de salvaguarda da memória, mas é um importante local de salvaguarda da memória, local utilizado por muitos docentes e um sem números de educandos em diversas práticas por lá encenadas e vivenciadas diariamente.

Também é importante frisar que, nesta pesquisa, entendo o museu não como um espaço estático e nem tão pouco um espaço isento de intenções. Está também sofrendo uma metamorfose, como o personagem Gregor Samsa, de Kafka (1997), que acorda e se depara que não é mais o mesmo. Essa metamorfose se estabelece de dentro para fora, nas preocupações

¹³ Segundo Chagas (2005), a afirmação de que o museu é um lugar (ou mesmo casa) de memória é atualmente lugar-comum e, equivocadamente se apresenta como se a memória tivesse valor em si mesma e fosse, assim, a expressão da mais pura verdade e do bem supremo. Para o autor – nesta pesquisa também – seria mais adequado compreender o museu numa perspectiva mais crítica. Os museus sendo lugares de memória, esquecimento, e poder de combate, de conflitos, de tensões, de silêncio e de rupturas.

¹⁴ Consideramos no sentido de proporcionar aprendizagens, pois é claro, que é uma instituição bem diferente da escola e de outros ambientes de aprendizagem. Especialmente o museu da PUC Minas, que encanta, trabalha com imaginário, com o inusitado (fósseis de animais gigantes e outros) e possui um espaço e uma arquitetura bem diferente do espaço escolar.

dos museus em serem instituições colaboradoras com a transformação da sociedade – a década de 70¹⁵ é um divisor de águas para os museus nesse sentido.

Metamorfoses que podem ser muitas das vezes “violentas”. Porém, Francisco Régis L. Ramos (2004), adverte que o museu também é transformado de fora para dentro. O mesmo vem sendo alvo da “sociedade de consumo.” Assim, sendo muitas das vezes transformado – no estilo kafkaniano – em um espaço totalmente diferente de quando de sua concepção. Dentro da lógica dos objetos descartáveis, efêmeros, num verdadeiro “jogo das vitrines”.

Não obstante a essas questões, não se pode perder de vista também que os próprios objetos, agora musealizados, também sofrem esse processo kafkaniano de metamorfose. Ao ser musealizado, o “objeto” perde sua função original, sem também não nos esquecermos das escolhas, que sendo sempre arbitrárias, excluem alguns, elegem outros e assim por diante.

Portanto, é uma fração do todo que se apresenta e, muitas das vezes, impedindo o devir, as reflexões e tornando o museu um espaço de sacralização das obras, objetos, artefatos etc.

Para além dessas considerações, também é preciso pensar que o visitante ou como já salientado, os atores em cena nesse ambiente educativo, também podem ser transformados no estilo kafkaniano, adentrarem ao museu com uma determinada concepção de tempo, memória, e história, com uma determinada concepção do passado brasileiro e da História do Brasil no período denominado de Pré-História e saírem “transformados” ou pelo menos com muitas descobertas e indagações.

Assim, pensar esse espaço como um ambiente relacional, formativo, lugar de múltiplas interpretações, de vitalidade histórica, polifônico e, de ações educativas múltiplas, ganha enorme relevância atualmente no ensino e no ensino de história. Dessa forma, a ideia aqui empreendida é fazer do museu um laboratório de história conforme Meneses (2005)¹⁶.

O diálogo aqui proposto entre o museu e o ensino de história perpassa por algumas premissas basilares: 1^a) acreditamos que todo museu é um museu de história; 2^a) a educação não se processa apenas em espaços ditos formais de ensino-aprendizagem e; 3^a) os “objetos geradores”¹⁷ contidos nos museus possibilitam inúmeras leituras e narrativas, a partir de sua relação com o suporte da literatura de divulgação científica.

¹⁵ Para maior aprofundamento ver: As práticas educativas em museus de Minas Gerais: considerações iniciais do projeto Museu e escola: um duplo olhar sobre a ação educativa. NASCIMENTO, Sylvania Souza do, 2009.

¹⁶ Para maior aprofundamento ver “A exposição museológica e o conhecimento histórico” de Ulpiano T. Bezerra de Meneses. In Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia Moderna. FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves.

¹⁷ Esse termo foi cunhado por Francisco Régis Lopes Ramos e está presente em seu livro: “A danação do objeto: O museu no ensino de História”. O termo é uma interpretação de um outro termo, o de “palavras geradas”, criado por Paulo Freire. Para além dos objetos do museu, estamos considerando nesta pesquisa o livro *Os Meninos da Planície* como um dos mediadores desta prática.

Assim, creio que é possível falar em potencial educativo de um museu. Ou, como nos indica Umberto Eco (1997), uma “obra aberta” e incompleta no sentido das potencialidades e das leituras/narrativas que esses ambientes podem proporcionar a cada experiência ali vivenciada e sempre em conexão com os tempos imbricados das práticas educativas.

Uma “obra aberta” que poderá possibilitar ao seu “leitor” construir caminhos outros a partir de sua análise. Leituras do mundo, fruição estética e teatralização do poder – que conforme Canclini (2011) nos indica, fazem e produzem esse ambiente educativo em um ser metamorfoseado, dependendo de cada opção, de cada experiência de vida e de cada objetivo ali empreendido.

Também nas reflexões já indicadas em Ramos (2004) e Meneses (1994) em relação ao museu com espaço de aprendizagem, como “museu fórum” ou “laboratório de história”.

O sujeito do presente que evoca, constrói e faz uso do passado por meio dos signos, indícios e artefatos – “objetos geradores” – presentes no ambiente museal, e que, ampliando essa análise, também conta com suporte da literatura de divulgação científica. A aura estabelecida em torno de determinados ambientes compõe certamente uma narrativa fixa, estática, ou pode proporcionar um ambiente que promova reflexões, proponha reconfigurações ainda não pensadas por seus “atores”.

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

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

O museu da PUC Minas é exatamente esse tipo de museu. Também me afetou essa presença ou imersão no ambiente museal. Desde novembro de 2012 a fins de 2014, por lá circulei e me impressionei com as práticas, as conversas e os silêncios que o espaço promoveu. Fui ao mesmo tempo pesquisador e usufrutuário do espaço museal em suas diversas cenas e atos por lá encenados.

Observei com olhos de pesquisador, mas também aprendi nesse itinerário de pesquisa e de vida que me afetou sobremaneira em relação às questões estéticas e pedagógicas. Sendo assim, encanta e pode proporcionar diversas leituras estéticas e frutivas dentro do contexto proposto: a Pré-História do Brasil. Narrativas, essas, intencionais, pois, há também nos museus,

disputas pelo poder através da memória ou da recriação de memórias, como nos salienta Chagas (2009).

Um museu que abriga uma diversidade de objetos que fazem parte do universo imagético de muitos jovens, crianças e, porque não, de muitos adultos também. A vida na Pré-História, a evolução humana, os fósseis, o trabalho dos arqueólogos, dos paleontólogos e dos historiadores também compõem esse quadro imaginativo em torno do passado.

Em outro exemplo que apresenta potencialidades das práticas desenvolvidas e de como se processou a prática do pós-visita ao museu nas narrativas dos docentes envolvidos e práticas por mim vivenciadas, temos este outro trecho no qual a docente descreve como organizou a atividade e que pode ser outro indício de como as práticas instigam e mobilizam os usos do passado da história.

Bom, nós fizemos anterior à visita, a gente fez alguns estudos de textos de preparação, de discussão do tema do que seria a pré-história na América, a pré-história no Brasil, inclusive com a discussão do que é o termo pré-história, como ele podia ser dialogado. No retorno do museu, a gente teve algumas propostas, então a gente teve uma plenária. Primeiro eles fizeram registro sobre a experiência da visita e a gente faz o que eu chamei de plenária com eles, que era abrir uma roda mesmo e falar sobre essas experiências que foram conduzidas que foram gravadas naquele momento. (Trecho de entrevista com a professora Rosa, p. 3, 2014) (Grifos nossos).

Ou seja, o antes, focalizado na preparação, o durante – a experiência em si – e pós-visita como estruturação de uma prática educativa pensada e desenvolvida na busca pelas experiências ali desenvolvidas. Uma evidência de uma prática educativa a uma educação pela prática e em dialogia implementada nas plenárias, momentos de fala, de circularidade das experiências e mobilizadas, das surpresas vividas no trajeto entre as “janelas” da escola e as “portas” abertas do museu e em direta relação com o pilar investigativo do professor como um intelectual que promove a produção de conhecimento e que o faz na relação com seus educandos, de forma crítica e reflexiva.

Os tempos imbricados da prática estão evidentes no trecho narrado. Houve uma sequência didática, uma preparação em sala de aula, como salientado por Ramos (2004), “de que toda visita se inicia pela sala de aula”. Houve a visita em si e o pós-visita.

Houve um estudo dialógico, uma discussão em sala de aula, ressalta a narrativa, de termos que, com certeza, poderiam ainda apresentar visões distorcidas da história, em especial, em relação ao termo Pré-história.

Na sequência, agora no retorno da visita, houve o cuidado da retomada das experiências vivenciadas no museu. A sala de aula e a escola com suas “janelas” abertas para as interações

dialógicas e para as polifonias presentes ou despertadas naquela prática. Pois, com certeza, cada estudante teve uma experiência, pode compartilhar suas questões e também seus questionamentos e deslumbramentos.

A expressão “portas abertas” do museu não se insere nesta pesquisa apenas como metáfora, realmente as portas desta instituição de memória e esquecimento se abriram e nos receberam de forma gentil, prestativa e disposta. Disposta não apenas a nos fornecer os dados e as experiências que o setor educativo promovia e promove em completa disposição, mas também a partir de minhas observações, das análises dos dados de que esse ambiente socioeducativo fornecia possibilidades de experiências tão ricas, díspares, porque profícuo de temáticas, recortes, práticas e espaços, como, por exemplo, o espaço do educador.

Sendo assim, optei pela expressão “portas abertas”, aqui direcionadas para a relação com o conhecimento, com o saber e com o ensino de história na perspectiva de um dos pilares investigativos adotados: educação museal.

Assim, concebendo o museu como uma acepção de “museu-fórum” e não “museu-templo”; na perspectiva de uma noção ampliada de memória e patrimônio; espaço eminentemente relacional e que possa promover uma reflexão sobre o conceito de história em processo e para além da verdade pronta, única e estática.

Também é necessário esclarecer que o setor educativo desse museu transformou-se, ao longo da pesquisa, em um elemento de maior amplitude dentro da investigação devido à importância das informações ali coletadas, em sua maioria fontes primárias, pois as fichas/planilhas/mapas mentais do setor educativo, conforme informados pela coordenadora do período da manhã, nunca foram utilizadas por nenhum pesquisador e nem por elas mesmas para pesquisas ou produção de materiais, documentos dentre outros.

Também, em relação às “portas abertas” do museu, é necessário esclarecer que a postura amistosa, dialógica em todos os momentos em que lá estive e fui recebido foi um dos elementos constitutivos da escolha dessa expressão denominativa para este campo de nossa pesquisa.

As percepções, surpresas e descobertas no setor educativo, as observações de outras escolas que efetivaram práticas no museu, as oficinas observadas e conhecidas, as audições do professor Cástor Cartelle com alunos que tiveram a oportunidade única de visitar o laboratório de paleontologia do museu e outras experiências, me levaram a promover uma andarilhagem pelo museu a partir da noção de *flaner* inspirados pela leitura de uma obra da literatura – gênero: crônica – brasileira extremamente vigorosa e importante para o olhar de um professor-pesquisador em outros ambientes socioeducativos.

Em *A Alma encantadora das ruas*, João do Rio (2007), nos convida a *flanar* não apenas pelo Rio de Janeiro do início do século XX, na *belle époque* carioca, mas também por outros tempos, por outros ambientes e com outros sujeitos, especialmente com os diversos atores que atuavam pelas ruas da cidade carioca. Pois, o *flanar* de João não existe fora das relações entre os diversos atores que encenavam suas “óperas”, suas “peças”, suas “comédias” ou “tragédias” pelas ruas do Rio de Janeiro. Postura essa, que acredito, possa também se efetivar em outros ambientes educativos, nas relações entre docentes-discentes, coordenadoras-docentes, pesquisador-diretor, pesquisador-coordenadoras, docentes-pesquisador dentre outras relações.

Mas, o que seria um *flanar*? Qual sua influência nos olhares que busquei de alguma maneira debruçar sobre tantas experiências vivenciadas pelas portas abertas do museu? Experiências essas nas quais, como já salientado na introdução deste texto, *não buscam a verdade, mas sim a experiência, a prática de quem não estava preocupada com a distribuição de pontos, mas para aprendermos um pouco mais!*

Sendo assim, e segundo João do Rio (2007, p. 28),

Flanar! Aí está um verbo universal sem entrada nos dicionários, que não pertence a nenhuma língua! Que significa *flanar*? Flanar é ser vagabundo e refletir, é ser basbaque e comentar, ter o vírus da observação ligado ao da vadiagem. Flanar é ir por aí, de manhã, de dia, à noite, meter-se nas rodas da população, admirar o menino da gaitinha ali na esquina, seguir com os garotos o lutador do Cassino vestido de turco, gozar nas praças os ajuntamentos defronte das lanternas mágicas, conversar com os cantores de modinha das alforjas da Saúde. [...] É vagabundagem? Talvez. Flanar é distinção de perambular com inteligência. (RIO, 2007, p. 28) (Grifos nossos).

Sou sabedor de que o *flâneur*, originalmente se refere ao caminhante das cidades, mas as cidades são muitas, e nesses espaços existem outros espaços, como as escolas, as universidades, as ruas, as praças e, nesta pesquisa, o museu. E segundo José Reginaldo Santos Gonçalves (2009), além do ato de vagabundar e refletir, de conversar, ele também “esconde um intenso interesse na vida à sua volta” (2009, p. 171), e, que seu deslocamento é sempre motivado pela possibilidade de experimentar a descoberta de alguma dimensão da realidade desconhecida.

Dessa forma, corroborando com minha percepção, de que o museu pode ser um desses locais *e porque humanos, aprendemos a andar [...] e aprendemos a pendular entre um “estar aqui” e um contínuo “partir”, “ir para”, sempre na perspectiva dos que se deslocam porque creem*.

Posturas essas que foram proporcionadas pelo museu e também pelas escolas/docentes que me receberam. De *flanar* quando observávamos crianças pequenas de escolas de educação infantil vivenciado a enormidade do museu, seus fósseis: os dinossauros do primeiro andar, a

preguiça gigante, o Gliptodonte, o tigre dente-de-sabre, o mastodonte, todos do segundo andar, do pleistoceno mineiro. No terceiro andar, os animais empalhados de nossa atualidade e do fundo do mar. Do flunar por aí em diversos horários que estivemos no museu debruçado sobre os vários documentos/fichas. Gozar das falas dos docentes no espaço do educador, das suas expectativas naquela visita que estavam elaborando, desde docentes que residem em nossa cidade bem como os de outras cidades do interior de Minas Gerais.

Questões que também pude vivenciar quando do convívio com as coordenadoras do setor educativo, do diretor do museu e do professor Cástor Cartelle. Diante também do impacto do incêndio acometido ao museu no dia 23/01/2013. Das peças danificadas: Tatu-gigante (papatherium) réplica montada com fósseis de cerca de 8 mil anos; Preguiça-gigante – cabos de aço que mantinham a réplica suspensa se romperam e a estrutura caiu, ficando danificada; cenário da caverna de origem calcária, na exposição de Peter Lund, que foi completamente destruído pelo fogo; Tela a óleo Pleistoceno (central em nossa pesquisa ou para prática daqueles que utilizam o livro *Os Meninos da Planície* em suas atividades docentes), em que o sistema de projeção desse cenário foi atingido; Escritório de Peter Lund (reprodução) com sua vidraça danificada; Uberabatitan – cabos que seguravam a réplica do maior dinossauro brasileiro se soltaram e a cabeça dele caiu. Justamente no ano no qual o museu completava 30 anos ficou fechado à visitação por mais de um ano, o que, de certa forma, interferiu em minhas observações e levantamento de sujeitos e observações das práticas e oficinas.

Porém, o setor educativo, apesar da tristeza acometida a todos os profissionais e muitas pessoas que possuíam ligações diversas com a instituição, esse setor específico não sofreu nenhum dano, da mesma forma que a reserva técnica do museu e o laboratório de paleontologia.

Apesar desse percalço, mantive a postura de quem, conforme Carlos R. Bandão, de um “*pendular entre um estar aqui e um contínuo partir, ir para*”, nessa imersão de mais de ano nesse ambiente. E de quem, também, caminha/anda porque deve, dentro das possibilidades que o campo oferece em cada momento.

1.5 As janelas abertas da(s) escola(s)

Para operacionalização de minha investigação, fiz contato com as duas docentes de história que atuam em Belo Horizonte e efetivam práticas educativas no museu escolhido e com uso/apoio ou suporte da literatura de divulgação científica em suas práticas, especificamente, *Os Meninos da planície*.

Meu contato com as docentes se inicia em 2012, no mês de dezembro, com a professora Rosa e, no decorrer do ano de 2013, com a professora Margarida. Porém, como já salientado, após o incidente do incêndio, o museu fica fechado para reforma por um ano. Sendo assim, esperei sua reinauguração para acompanhar as docentes nas visitas¹⁸.

Essas docentes atuam em escolas diferentes e também realizaram os trabalhos com anos diferentes, proporcionando uma rica oportunidade de observação de minha parte, de uma coleta de dados diversa e muito instigante para o pensar, o refletir e o investigar as narrativas dos usos do passado evocados e mobilizados em ambientes museais na prática do ensino de história – Pré-história brasileira sempre na perspectiva de conexão com o nossos pilares investigativos.

Porque “janelas abertas”? Mais uma vez, também, não se trata de simples metáfora, mas uma analogia para com as possibilidades, potencialidades que as práticas observadas e analisadas nesta pesquisa me remeteram. Escolas que ofereceram nas práticas empreendidas e nas diversas áreas envolvidas “janelas abertas” para o despertar de outras “paisagens”, a partir da leitura da história em diálogo com a geografia, com o inglês/ a literatura, com as ciências e, por fim, no momento de confecção do livro: *Adole-sempre: um chat entre tribos*, com a participação do docente da área de artes.

No prefácio da obra, a professora Iris, que articulou a elaboração do trabalho, nos esclarece mais sobre o mesmo.

A adolescência sempre foi assim? Desde os meninos primitivos, até os malucos das tribos modernas e nós hoje? Será que a adolescência está na cabeça ou no corpo? O que nos une e o que nos separa?

Perguntas não faltaram ao projeto: Histórias de adolescentes – na rua, em casa e na escola. O projeto chegou quando estávamos pesquisando dois adolescentes pré-históricos que viveram em Minas: Aur e Nia. Surgiu a ideia então, de incluir-los na conversa e esticar a discussão até os tempos primitivos.

Como falar de si mesmos, sendo pura transição? Querendo ainda ser criança, sem poder ser adultos? Isso deixou os alunos um pouco sem coragem. Mas, aos poucos, o papo foi rolando, e, com ajuda de vários professores, eles foram conversando sobre o porquê do seu jeito de agir em casa, na escola e na cidade. Também perceberam sua força, quando viram na história movimentos de juventude que marcaram várias épocas.

Os textos têm, portanto, múltiplos formatos, línguas diferentes e todo o tipo de assunto. *Adole-sempre* é assim! Diferentes por fora, iguais na essência!!

(Prefácio da obra *Adole-sempre*, 2014, p. 1) (Grifos nossos).

Citação longa, mas necessária para a compreensão das posturas que encontrei em meu ato de flunar pelo campo-escola e que, também, dialoga diretamente com os pilares investigativos e esclarece um pouco mais a adoção da nomenclatura “janelas abertas”. Descortinando as

¹⁸ Nesse período, cumprimos os créditos/disciplinas necessárias e focalizamos nossa atenções entre as fichas/planilhas do setor educativo e nas atividades de nossa Bolsa CAPES/Reuni.

múltiplas possibilidades de uma prática educativa e uma educação pela prática para promoção da compreensão das temporalidades históricas, da busca pela compreensão da memória como potência mobilizadora de novas aprendizagens, de uma educação via estética do sensível, mas também crítica do próprio ato de existir, de se identificar e perceber que “*o tempo é feitos de muitos tempos*”, mas na percepção de quem recorta, escolhe, dimensiona e narra é um homem do presente na relação com o conhecimento.

Por fim, a concepção de “janelas abertas” não só está em diálogo na perspectiva de outras visões de mundo, mas também, de limiares e de passagens desenvolvidos por Walter Benjamin. Segundo Jeanne Marie Gagnebin (In: OTTE, 2010),

O conceito de limiar (*Schwelle*) deve ser diferenciado de maneira clara e rigorosa do de fronteira (*Genze*). [...] A fronteira contém e mantém algo, por assim dizer. [...] O conceito de *Schwelle*, limiar, soleira, umbral, *seuil*¹⁹, pertence igualmente ao domínio de metáforas espaciais que designam operações intelectuais e espirituais; mas se inscreve de antemão num registro mais amplo, registro de movimento, registro de ultrapassagem, de “passagens”, justamente de transições. [...] o limiar não faz só separar dois territórios (como fronteiras), mas permite a transição, de duração variável, entre esses dois territórios. Ele pertence à ordem do espaço, mas também, essencialmente, à do tempo. (GAGNEBIN, 2010, In: OTTE, George, 2010 p. 13-14.) (Grifos nossos).

Sendo assim, as “janelas” descortinadas e/ou abertas pelas escolas nas observações, anotações e, também, nas práticas por eles desenvolvidas, nas gravações e, mais do que tudo, nas vivências das experiências ali investigadas, mas sem perder o ato de flunar, me reportaram para esse conceito e para essas posturas. Por exemplo, no trecho de entrevista com a professora Margarida que é perceptível identificar as possibilidades das “janelas” que se abriam a partir do movimento feito em sala de aula em conexão com a prática museal,

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, escola B, 8/10/2014, p. 1) (Grifos nossos).

Trecho muito significativo nessa reflexão inicial sobre o campo-escola, escola-museu e que também extrapola em direção a uma aproximação com o conceito de limiar aqui apresentado, de uma noção de educação para além dos muros escolares, mas em conjunto com

¹⁹ Em francês, limiar.

a mesma e, de certa maneira, já nos apresenta, à maneira de Ginzburg (1990), alguns indícios do que foi possível identificar nos dados desta pesquisa que serão objeto de análise em outros momentos deste trabalho.

Indícios de uma profissional que atua de maneira crítica e reflexiva sobre seu fazer, que apresenta e acredita em outras práticas no ensino de história, que a partir das vozes e da polifonia que emergiu de seus estudantes pode perceber o quanto essa prática promoveu outra forma de percepção de sua disciplina.

O campo-escola apresentou surpresas, expectativas e ansiedades, mas, como relata Cora Coralina, que “*o que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada [...]*”, e, em relação com os pressupostos de Jorge Larrosa e Walter Kohan de que “*A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura*”, desta forma, é necessário relatar que também fui recebido pelas duas docentes e pelo corpo docente das escolas de maneira gentil, atenciosa e muito dispostos a me auxiliar de maneira integral com os trabalhos e minhas observações em todo o itinerário de pesquisa.

Parece-me que nessas escolas a presença de um “outro”, mas que também é da educação, mas nunca deixa de ser um “outro”, um estrangeiro, não lhes causou desconfiância, sensações de problemas ou perturbações no andamento de suas práticas, apesar de sabermos que os impactos existem. As diretorias e coordenações das duas escolas foram informadas e nos autorizaram a circular pelas dependências das instituições com liberdade e a acompanhar as turmas às visitas ao museu.

As aulas de história ocorriam regularmente, na escola A, no período da manhã, em dias alternados. Nas segundas e quartas-feiras. Na segunda-feira, as aulas se desenvolviam em dois horários de 45 minutos cada. Já na quarta-feira, em um horário de 45 minutos.

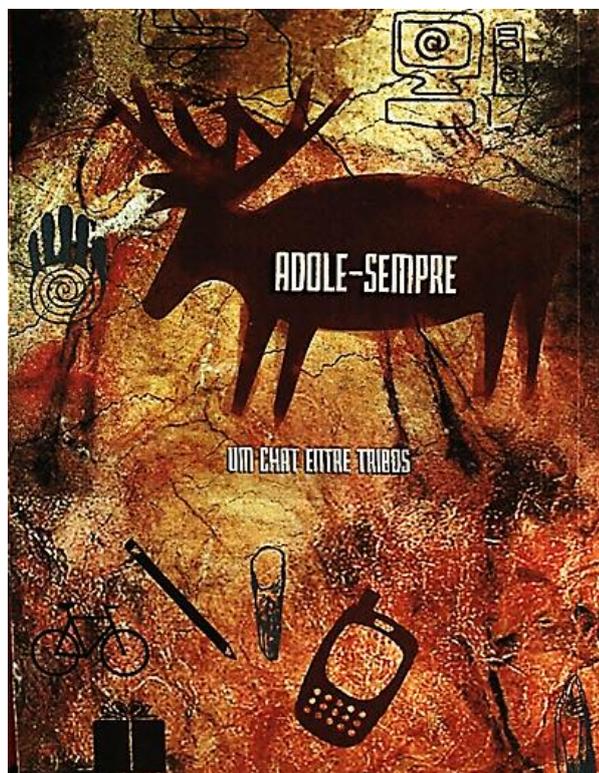
Na escola B, as aulas, no período da tarde, eram realizadas regularmente em dois dias. Nas segundas e quintas-feiras. Presenciei os dois seminários em uma aula de quinta-feira com duração de 50 minutos cada.

Houve uma nítida percepção de que nossa presença era compreendida e acolhida de maneira compreensiva e fraterna. As percepções proporcionadas nos dois ambientes eram muito semelhantes

Estar nesses ambientes também foi estar em atitude de flunar, de observar, de ir pelos corredores de uma sala para outra, e ver nos olhos de cada estudante nas práticas observadas, o brilho no olhar, as dúvidas e as atividades realizadas e de estar em formação. Como por exemplo, de sermos convidados e estarmos presentes no lançamento do livro elaborado pelos educandos na escola B. De constatar nessas observações e vivências que as “janelas” se abrem

aos limiares para esses jovens que ali e naquela hora se tornaram autores, sujeitos mais plenos de sua cidadania na efetivação de um livro que foi fruto de trabalho coletivo na perspectiva de Larrosa e Kohan, não apenas de um texto, mas da vida!

Figura 2 – capa do livro: Adole- sempre: um chat entre tribos



Fonte: acervo do autor. 2016

Por fim, também foi possível identificar que as “janelas” foram ou estavam abertas na escola A, a partir das percepções efetuadas em algumas análises de trechos das aulas desenvolvidas a partir da visita ao museu.

Observação esta estabelecida em relação à conexão promovida pela professora Rosa a partir da leitura da obra e de outras atividades propostas pela docente. Como por exemplo, em nossa observação no dia 11/06/2014²⁰, quando a docente promoveu, após a plenária inicial, uma oficina de pintura rupestre e de réplicas de fósseis.

A oficina foi realizada a partir da confecção de tintas naturais pelos próprios educandos. Ou seja, em minha concepção, mais um indício nesse itinerário de pesquisa aqui relatado e vivenciado, e que se identifica, nesta análise, com uma prática educativa a uma educação pela prática e, que aqui, se materializa na ação empreendida pelos próprios educandos na confecção do próprio material que seria utilizado não apenas para a pintura da arte rupestre, mas também,

²⁰ Nesse dia a docente teve dois horários geminados com a turma do sexto ano.

nas reproduções de fósseis ganhas no museu no dia da visita (23/04/2014) e, assim, em minha percepção, além da constante interconexão com a visita e com o livro, os educandos são considerados e passam para outro *status*, o de protagonistas na ação nas atividades que foram desenvolvidas.

A pesquisa solicitada pela professora Rosa aos estudantes buscou incentivar aos mesmos a pesquisarem informações sobre quais eram as cores mais utilizadas nas pinturas rupestres. Quais os materiais eram utilizados na confecção das tintas e, além disso, a docente também em sua solicitação pediu que os alunos fizessem uma investigação sobre Peter Lund e Luzia. Clara conexão com a visita ao museu, pois esses dois “personagens” foram objeto de análise na visita e nas aulas posteriores e não fazem parte do enredo do livro *Os Meninos da Planície*.

Uma “janela aberta” para o ato de pesquisa, de descoberta e análise de outros personagens e enredos que constituem elementos formativos do e no processo da compreensão do ensino de história e da identidade brasileira via Pré-história.

Outro detalhe percebido nesta análise é que apesar de já terem feito a discussão sobre a pesquisa de Lund e Luzia (plenária da primeira aula do dia), e estarem no momento das oficinas, um educando faz uma observação sobre o fóssil de Luzia e que não fica sem resposta por parte da professora Rosa. Ou seja, apesar da necessária organização das atividades em uma sequência, a professora não se furtou a ouvir o estudante e, principalmente, efetuar juntamente com ele uma reflexão sobre sua questão.

A evidência e/ou percepção de que docentes com posturas de intelectuais e críticos-reflexivos adotam em seu fazer diário. Valorizam as participações dos estudantes, pensam juntos e instigam o pensar. Aceitam o desafio de questões e abrem espaços para os diálogos. Vejamos o trecho,

Estudante: (trechos inaudíveis) *Eu tenho uma opinião. A Luzia foi o primeiro fóssil a ser encontrado num é? A Luzia foi encontrada morta, não foi? Eu posso pensar que às vezes foi o pai ou tio dela.*

Professora: *Mas a diferença é muito grande, mais de dez mil anos. Uma diferença de dez mil anos dava para ser de pai para filho?*

Estudante: *Mas, tem que ter pessoas mais velhas do que ela, porque tipo, ela nasceu de onde? Do ovo?*

Professora: *Lógico, tem pessoas mais velhas que a Luzia, lógico. Mas qual que é o vestígio?*

Estudante: *A Luzia*

Professora: *O vestígio é A Luzia. A Luzia é um vestígio fóssil.*

(Trecho de aula na escola A, no dia 02/06/14, p. 2) (Grifos nosso).

Dentro da lógica aqui analisada, a de uma prática educativa a uma ação educativa pela prática, foi possível perceber e constatar que as “janelas abertas” pelo campo-escola em relação com o campo-museu e com literatura possibilitaram uma articulação entre saberes, muitas das vezes, confusos para o educando, mas, lembrando que a professora Rosa efetivou suas práticas sobre a Pré-História do Brasil com uma turma do sexto ano. Momento inicial da caminhada no ensino fundamental II e do ensino de história ministrado por uma docente especialista.

Também devo lembrar que é nesse ano específico que se inicia – nesse segmento o trabalho com os conceitos fundantes da disciplina, como, por exemplo, a noção de fonte histórica, sujeito histórico dentre outros. Portanto, ainda estão em processo de ensino-aprendizagem em relação à disciplina história e que também não se aprende história apenas na escola.

1.6 O Setor Educativo do museu e a educação pela prática

O setor educativo é um dos ambientes do museu da PUC Minas, não o único e nem o maior ambiente do museu. Porém, em relação à temática desta pesquisa, ele ganha outras dimensões. Mas sempre na relação com o MUSEU, com seus objetivos e com o público que o procura, tanto o público escolar quanto o público denominado de espontâneo.

O setor educativo promove a comunicação do museu com seu público, ou seja, não estamos tratando de setor independente do ambiente museal. Ampliemos um pouco mais essa percepção e esse conhecimento desse espaço.

O Setor Educativo do museu da PUC Minas me surpreendeu de diversas maneiras. Primeiro pela acolhida e pela disposição não apenas em fornecer dados, mas de compartilhar experiências, textos e reflexões. Segundo, pela quantidade de dados presentes nos documentos: fichas/planilhas/mapas mentais²¹ que o setor utiliza em suas atividades práticas no momento do espaço do educador. Terceiro, pela postura receptiva aos docentes em relação às suas demandas para com o museu e pela disposição em aprender e dialogar com os professores e o público que por lá circula.

Penso que o museu, a partir desse setor, sempre em conexão com os objetivos do museu e seu acervo, e de sua postura diante das ações que busca desenvolver, pode ser considerado uma

²¹ Catalogamos nesse período de pesquisa cerca de 173 fichas/planilhas (das 408 existentes) que foram preenchidas por professores de história ou por professores que não tendo identificação de sua formação estavam trabalhando a temática desta pesquisa. Ver anexo.

instituição aprendente. Instituição aprendente, conforme já salientado por Pereira e Siman (2009) porque oferecem e oportunizam múltiplas possibilidades de leitura de mundo e das realidades sociais.

Dentro desta perspectiva, nas entrevistas com as coordenadoras do educativo (manhã/tarde) obtive a seguinte resposta para a pergunta sobre **Há quanto tempo existe o setor de educação e qual seu objetivo geral?**

O setor de educação existe desde 2002, desde a abertura do museu, ele não tinha caráter de setor de educação. Eram as biólogas da época que construíram essa (?), a Leticia, a Cacau que agora é da nossa (sic), elas eram biólogas que construíram essa parte de recepção de visitantes, porque o museu reabre em 2002 para receber visitantes com essas exposições.

A comunicação com o público. Não existe isso por escrito, na minha dissertação que foi sobre o museu, (sic) nos artigos que a gente publica, o objetivo geral, principal, é fazer comunicação com o público, é fazer mediação entre conhecimento científico com o público.

(Trecho de entrevista com a coordenadora do setor educativo/museu Puc-Minas/manhã, 04/04/2014, p.1) (Grifos nossos).

Eu não sei quanto tempo existe, mas desde que abriu o museu aqui, foi em 2002, já tinha algum trabalho sobre. E sei das pessoas que já passaram por aqui, mas o ano exato eu não sei. O objetivo é ser mediador, nós temos que mediar as informações que são produzidas, o conhecimento que é o produzidos na academia, e que estão nas exposições. (trecho de entrevista com a coordenadora do educativo/tarde, 04/04/2014, p. 1) (Grifos nossos).

É interessante perceber que a comunicação ganha destaque nas falas transcritas e informa, de certa maneira, bem claro que a função/objetivo do museu somente existe na relação com o público. Ou seja, é na relação que o objetivo do setor educativo pode ser efetivado. Não me foi possível perceber nestes depoimentos a questão da produção do conhecimento, embora, na visão mais ampliada das atividades desenvolvidas pelo setor educativo, a hipótese não pode ser descartada.

O setor educativo recebe e organiza as visitas tanto do público escolar – maioria – quando de outros grupos, chamado de público espontâneo.

Nas entrevistas e conversas – fonte: caderno de campo - me foi possível perceber que o setor trabalha em três vertentes. E segundo a coordenadora/manhã,

O setor funciona em 3 vertentes: o público escolar, os grupos organizados e público espontâneo. Para cada tipo de público tem atividades diferentes. O grupo escolar é o que procura a gente com objetivos pedagógicos, ou não. Ele também se divide em duas vertentes, tem objetivos pedagógicos e tem objetivos só de passeio. Para o público de objetivo pedagógico, a gente oferece encontro com o professor anterior à visita, que se chama Espaço do Educador, e, posterior a isso, tem a preparação da visita. Isso já faz parte, na verdade do Espaço do Educador. Tem todo o trabalho de construção do roteiro baseado nas diretrizes do professor, que ele dá no espaço do educador, junto com os estagiários, e, depois, tem a visita propriamente dita que é a

visita guiada baseada em um roteiro definido previamente com esse professor e com os estagiários do museu. (Trecho de entrevista/caderno de campo com a coordenadora do setor educativo/manhã em 04/04/2014, p.1-2) (Grifos nossos).

Em outro trecho, agora de conversa anotada em caderno de campo no dia 26/03/2013, a coordenadora do educativo nos informa sobre sua percepção do espaço do educador e do setor educativo nas práticas por elas formuladas e no trabalho em conjunto com os professores que por lá atuam,

O espaço do educador foi formulado e idealizado para atrair o professor e, assim, possibilitar um trabalho melhor. Antes, a recepcionista é quem mostrava o museu para os professores e a partir daí, eles, escolhiam o roteiro. Rompemos com essa estrutura. Criamos roteiros mais livres para a escolha do professor.

A minha “menina dos olhos”. Sem esse espaço não ocorre aprendizagem pelos alunos. O museu não sabe as expectativas do professor da Escola. É o momento de conversa entre as duas instituições. O professor muitas das vezes não sabe como o museu funciona. No espaço do educador, ele é levado a repensar e entender melhor como funciona o ambiente. O professor pode falar sobre suas demandas. Faz o diferencial na hora da visita. É nítida a diferença entre quem frequentou o Espaço e não frequentou. (Trecho de relato/conversa – caderno de campo com a coordenadora do setor educativo/manhã em 26/03/2013 p. 1) (Grifos nossos).

Um museu aprendente, dialógico e aberto às demandas dos professores é o que transparece nas narrativas. Um museu que assumiu que não sabia das necessidades, dos interesses e objetivos do corpo docente que os visitava. Que resolve romper que a estrutura paralisante, reprodutivista e talvez até bancária de ensino. Um museu de portas abertas também para seu público e que busca promover o processo do ato reflexivo de pensar sua própria prática enquanto educador em outros ambientes.

Portanto, é possível perceber, nas narrativas, o quanto o setor é organizado e se preocupa com os públicos que visitam o museu, especialmente o público escolar com seus objetivos pedagógicos. Esse cuidado está expresso na indicação de que, para cada público, existem atividades específicas e diferentes para serem desenvolvidas.

Também foi possível constatar nas observações e anotações essa percepção do Espaço do Educador, momento de grande aprendizagem e oportunidade valiosa de troca de experiências e espaço de diálogo entre a escola (professores) e o museu. Fato observável também no zelo para com as práticas e na preparação dos chamados monitores/guias. Todos/as estudantes de graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, geralmente dos cursos de ciências biológicas e de história, mas não exclusivamente.

Zelo porque os monitores sempre estão presentes observando o momento da realização do espaço do educador e estudam as fichas/planilhas preenchidas pelos professores para a orientação de sua visita. Sendo assim, é possível afirmar que os monitores fazem um

acompanhamento personalizado de cada visita que acompanham: 1) Sabendo qual escola estão recebendo; 2) quantos alunos receberão; 3) quais os objetivos da visita; 4) se a mesma está ligada a algum projeto anterior à mesma ou posteriormente à mesma; 5) quais os nichos ou temas dos espaços do museu os professores querem um foco maior ou menor e 6) se algum estudante é portador de alguma necessidade especial.

Observei um desses momentos ocorrido no dia 04/08/14, com a presença da professora Margarida (escola B) e mais 9 docentes, tanto de Belo Horizonte quanto do interior de Minas Gerais. O descrevo agora.

O Espaço do Educador é dividido em três grandes momentos, a saber²²:

1º momento: a coordenação do setor educativo recebe os professores e se apresenta. Informa que aquele espaço visa a atender aos objetivos dos professores, objetivos esses que eles estão trabalhando com seus alunos. Ou seja, “*vocês é que vão escolher a ênfase de sua visita*”, como já exposto no trecho de conversa anterior do dia 26/03/2013. Por fim, é solicitado aos docentes que se apresentem e indiquem seus objetivos para uma possível busca de afinidades entre o grupo. Um momento de socialização inicial dos pressupostos que mobilizaram os docentes a estar no espaço e a empreender sua visita.

Temas/objetivos falados:

- 1ª) Escola B - **A Pré-história brasileira. Projeto envolvendo as disciplinas de ciências, história, geografia e literatura.** “É um projeto grande!!! Apresentação na feira de cultura – fim do ano”.
- 2ª) Colégio Sagrado Coração de Maria – Pará de Minas. **Fósseis e Luzia.**
- 3ª) Colégio São Tomás de Aquino. **Os animais e suas características.**
- 4ª) Colégio Santa Doroteia. **Fósseis etc.**
- 5ª) Colégio Anglo de Nova Serrana. **Fósseis, sistema solar. Feira de ciências.**
- 6ª) Escola Municipal de B.H. **Universo. Dinossauro.**
- 7ª) E.M. Desembargadora L. T. **Fósseis e evolução.**
- 8ª) (não foi possível ouvir os nomes): **história e ciências. Pré-história; início e evolução humana.**
- 9ª) E.I. – rede privada. **Dinossauros e fósseis.**

²² Dados extraídos de nosso caderno de campo e de nossa presença em um desses momentos realizados no museu no dia 04/08/2014 conforme citado no texto.

Foi possível perceber que a temática que predomina no museu da PUC Minas é ligado à questão da Pré-história²³, seguida pela questão – que também está em diálogo com a temática – da evolução humana, o estudo dos fósseis etc.

2º momento: Esse é um momento mais formal do espaço. A coordenadora fala das questões práticas e de acessibilidade ao museu. De como funciona a visita, de quanto se paga e quando se paga. Da conversa no teatro antes do início da visita que os monitores fazem com os alunos, o procedimento de divisão das turmas para o melhor desenvolvimento do trabalho, pois, o setor acredita que exista um número máximo de estudantes por monitor para que a visita seja eficiente e proveitosa. O museu também exige um número de professores correspondentes aos de alunos para acompanhar cada monitor. É preciso que venha 1 professor para cada 25 alunos. A coordenadora avisa que o professor não paga entrada e é necessário que cada escola traga o seu lanche em bolsas pequenas, porque não existe guarda volumes para esse fim. Também são informadas as regras de visita, a) não tocar nas peças por questão de segurança; produtos químicos das peças (embora exista uma caixa com pequenos objetos, réplicas de fósseis, animais empalhados para manuseio dos estudantes); b) a questão do silêncio e c) sobre as fotos (fazer combinados com o monitor). A coordenadora informa que enviará as regras por e-mail para cada escola.

3º momento: Os professores recebem a ficha/planilha para o preenchimento. Apenas o cabeçalho, nesse momento inicial. A coordenadora convida o grupo de professores para uma visita ao museu. Eles subirão ao 3º andar e descerão, visitando o Museu para que possam visualizar o ambiente e pensar nos objetivos de sua visita. No retorno, com um a visão mais amplificada do ambiente, os docentes vão preencher as outras partes da ficha.

Nesse momento, de subida ao terceiro andar, a professora Margarida, – escola B – o grupo de docentes e a monitora que os iria acompanhar no dia da visita, portanto, já se preparando e conhecendo os docentes, ouvindo suas demandas também participa e se forma enquanto educadora em processo de formação inicial.

A monitora foi apresentando as possibilidades de trabalho para o grupo em cada um dos três andares do museu. Muito interessante relatar que pude observar os monitores novatos observando e ouvindo atentamente a monitora que faz a apresentação para o grupo de docentes. Assim, juntamente com as narrativas e na observação efetivada foi possível constatar algumas das indicações das coordenadoras do educativo em relação ao objetivo do mesmo, quando, por exemplo, nos indicam que o setor busca a comunicação com público escolar (educadores)

²³ Esta constatação encontra suporte nas análises das 173 fichas/planilhas por nós catalogadas no museu.

constatado através da abertura para a fala dos docentes, quando o museu (aqui representado pela coordenadora do educativo e da monitora) ouve quais são das demandas e também quando promove a visita guiada no terceiro momento do espaço do educador. Assim, possibilitam ao docente conhecer o espaço museal e, inclusive, alterar seus objetivos.

É dessa perspectiva de observação e triangulação com os dados levantados que o museu, via espaço de educador, pode ser considerado com espaço de formação docente tanto inicial quanto continuada, pois a maioria dos estagiários/as advém de cursos de licenciatura da universidade.

Segundo o trecho de entrevista com a coordenadora da manhã, em relação à quantidade de monitores que o setor possui, a mesma no indica que, “Hoje, dois, três, à tarde 13, vai entrar mais 4, 38 aproximadamente” monitores trabalhando no museu naquela data, 04/04/2014. (Trecho de entrevista com a coordenadora do setor educativo/manhã, 04/04/2014, p. 4).

Ou seja, um número considerável, apesar do enorme público que agenda suas atividades e visita o museu o ano inteiro.

Por fim, a coordenadora falou um pouco das oficinas, também da visita técnica ao C.T.O.²⁴, espaço onde atuam os profissionais que montam tudo no museu e produzem as réplicas expostas não apenas no museu da PUC Minas, mas também para outros museus. Pude observar que os docentes demonstraram enorme interesse nas oficinas e fizeram muitas perguntas sobre os espaços, as próprias oficinas, o tempo de duração dentre outros assuntos.

Nesse momento final, do Espaço do Educador, os professores pediram para tirar fotos, especialmente do 1º e do 2º andar, respectivamente, os dinossauros e o pleistoceno brasileiro. Houve o retorno para o ambiente externo para o preenchimento da ficha, agora, todos mais municiados de informes e com uma visualização da apresentação dos ambientes e das potencialidades de cada andar do museu mais detalhado. Sendo assim, pensado nessa pesquisa, como um espaço que “suscita sonhos”, formula práticas diversas, aprendente em sentido de mão dupla, e que se pode promover atos formativos nos diversos educadores/atores que por lá circulam, flanam e quase sempre, acreditam ser um espaço de portas abertas.

Mas, como essas práticas foram efetivadas? Com qual postura o docente trabalha a relação entre o livro *Os Meninos da Planície* e o museu no pós-visita? Em suas narrativas, após esse processo, como se apresenta o museu? A literatura de divulgação científica, o ensino de história e da Pré-história em ambientes museais amplifica, de alguma maneira, o ensino?

²⁴ Espaço que será objeto de descrição mais detalhado juntamente com o museu e as escolas no capítulo: *Ida a campo*.

Essa prática potencializa outra compressão da temporalidade histórica, relacional, plural e dialética?

Mas, antes disso tudo, algumas indagações se apresentam. Que espaços são esses? Onde se localizam? Como é a estrutura desse museu? Quais os objetos estão em exposição? Quando foi fundado? Quantos profissionais possui? Quantos setores funcionam nesse museu? E as escolas? E as docentes, sujeitos diretos desta pesquisa? Onde se formaram? Quantos anos têm de experiências? Quais as estruturas têm a seu dispor?

CAPÍTULO 2: A IDA A CAMPO

Os outros são outros, juntos é que somos gente.
Mia Couto

O processo de uma pesquisa pode se iniciar muito antes do momento campo. A ida a campo pode se iniciar muito antes do processo propriamente dito de se constituir em uma pesquisa.

A ida a campo, 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.

Nesta pesquisa, se inicia muito antes mesmo de se pensar em efetivá-la. Obviamente que ainda sem sistematização e clareza de objetivos e enfoque. Mas, as experiências docentes com esse tipo de prática e com esse museu, desde 2007, já faziam parte de minhas vivências pedagógicas e educativas, assim como fazem parte do cotidiano de milhares de outros educadores e discentes em nossa cidade e em nosso país, em relação a esses e outros espaços museais e outros ambientes formativos não escolares.

Fiz um trabalho, no período de 2007 a 2010²⁵, juntamente com as professoras de Ciências, Artes, Geografia e Língua Portuguesa que envolvia o museu de Ciências Naturais da PUC Minas. Líamos e discutíamos o livro: *Os meninos da planície* nas disciplinas envolvidas e elaborávamos um roteiro de visita mais amplo, buscando atender às perspectivas interdisciplinares, e ao rico tema desenvolvido.

Nosso roteiro incluía, além do Museu, a Gruta Rei do Mato/Sete lagoas, uma palestra, no teatro da escola com o professor, curador do museu e autor do livro, Cástor Cartelle, versando sobre *Os meninos da planície* e sobre suas atividades como paleontólogo. Palestra essa que se tornava quase um show, devido ao carisma do palestrante, do tema que despertava nos alunos muitas questões e da própria estrutura da obra por ele elaborada.

Vivenciei experiências com outros ambientes formativos, cidades colônias, museus, teatros e projetos que me oportunizaram circular por outros espaços da cidade, do estado e do Brasil: Salvador/BA, Mariana/MG, Petrópolis/RJ, Ouro Preto/MG, Serra do Caraça/MG;

²⁵ É necessário salientar que essa prática já era efetivada no sexto da referida escola antes de meu ingresso na mesma. Em 2011 fui transferido de série, passando atuar no 8º ano do fundamental II, não participando mais do trabalho. Tive notícia de que ele é não é mais desenvolvido na escola em questão.

Asmare/BH; o projeto Assistencial Caminhos para Jesus/BH; o Aterro Sanitário de Belo Horizonte; a Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais dentre outros ambientes educativos não formais.

Também fui muito influenciado por uma experiência marcante em minha formação profissional e pessoal, a inserção no Laboratório de Estudos e Pesquisas no Ensino de História da Faculdade de Educação e Centro Pedagógico da UFMG – Labepeh – em 2005.

O Labepeh²⁶ foi criado em 2003 e constituído por professores da Faculdade de Educação, do Centro Pedagógico da UFMG e professores pesquisadores convidados pertencentes a outras instituições. Ele vem desenvolvendo atividades com a finalidade de ampliar e estreitar as relações entre a universidade e os professores das diferentes redes e níveis de ensino da Educação Básica.

O laboratório tem o objetivo de refletir sobre questões que versam sobre o ensino de História, desenvolver reflexões sobre eixos sustentadores de reformas curriculares, produzir materiais didáticos, promover seminários dentre outras atividades. (RICCI, et al, 2006, p. 7).

Nesse espaço me foi possível ampliar leituras e conhecimentos do campo do ensino de história e da educação. Participar de diversas atividades e estar em contato com pesquisadores desse campo em nível nacional e internacional. Estar em contato com uma rica literatura, com debates e discussões profícuas e frutíferas em minha constituição formativa.

Os grupos de pesquisa/estudo são espaços constitutivos de inúmeras possibilidades formativas de um pesquisador e de docentes. Essas inserções nesses ambientes me auxiliaram muito a pensar essa face da educação ensino-pesquisa de forma muito clara e profunda.

Inúmeras vezes, ao participar de seções dos Diálogos, projeto do Labepeh, que abre suas portas para pesquisadores, professores da rede estadual, municipal e privada em diálogo sobre o campo do ensino de história, fui instigado a repensar inúmeras práticas por mim desenvolvidas. Ampliando, assim, minha visão do campo do ensino e, nesse processo, também do ensino de história nas cidades/museus.

Nesse projeto, um pesquisador apresenta seu trabalho e um docente da educação básica comenta o trabalho apresentado. Após esse processo de apresentação e comunicação, abre-se para um Diálogo entre todos os presentes sobre as questões não apenas do trabalho apresentado, mas das possíveis relações do tema com o fazer docente, das questões vivenciadas por diversos colegas e diversas realidades educacionais.

²⁶ O Labepeh foi criado com a finalidade de ampliar as atividades de pesquisa que já vinham sendo desenvolvidas desde 1998. Grupo esse que iniciou suas atividades desenvolvendo uma pesquisa-ação sobre o desenvolvimento de pensamento histórico pelas crianças na dimensão da temporalidade e da causalidade. A criação do LABEPEH visou ampliar e organizar as atividades de pesquisa. (RICCI, 2006, p. 9).

Experiência essa que, somada às outras advindas das atividades docentes do meu cotidiano, fizera parte dessa constituição de ida a campo, da constituição de pesquisador e de docente.

Campo que se constituiu também no ir e vir não somente entre o museu e as escolas e seus sujeitos, mas também, no Programa de Pós-Graduação, nas orientações, dos momentos de reflexão, de dúvidas, descobertas, das diversas emoções vivenciadas nesse processo e nos processos vividos neste período entre 2012 e 2016.

De uma maior e melhor percepção do museu como processo em suas diversas facetas, nas escolas que me ofereceram inúmeras situações de observação, de convívio e abertura para diálogos frutíferos.

E como nos diz Mia Couto, juntos, em processo, nas idas e vindas desta pesquisa, nos formando gente, imersos, nesse caso, no Museu de Ciências Naturais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, doravante PUC Minas, entre o fim de 2012 e de 2014. Nos diversos momentos e experiências por lá vivenciadas e que me tocaram profundamente em minha sensibilidade, o que veio a me despertar para outras experiências de vida, o que compreende as relações entre a estética, a ética e a educação.

Minha percepção é de que esse museu pode ser um bom lugar para se pensar e repensar a história e a história do Brasil, nossa relação com o tempo, com um ensino esteticamente envolto pela literatura e representações imagéticas constitutivas desse ambiente de educação não escolar.

Essa constituição também se completa com minhas idas e vindas às escolas que participaram desta pesquisa e seus respectivos sujeitos, das entrevistas realizadas no ano de 2014, das gentilezas, dos sorrisos daqueles que generosamente nos recebiam nesses ambientes. Sujeitos que não mediram esforços para nos facilitar o acesso a documentos, às salas de aula, nas conversas com os docentes, no deslocamento do grupo de professores para a efetivação da entrevista caminhante realizada no museu, e da triste notícia do incêndio acometido ao museu no início de 2013.

No dia 22 de janeiro, assisti pela televisão, ao vivo, a notícia do incêndio que destruiu parte do acervo do Museu de História Natural da PUC Minas. O fato foi noticiado pelas rádios e pelas mídias impressas, como, por exemplo, o jornal Estado de Minas que dedicou toda a capa do Caderno Gerais, do dia 23 de janeiro de 2013, com a seguinte manchete: “Incêndio destrói parte do acervo do Museu de História Natural da PUC Minas, o maior do gênero em Minas”.

Já na capa, dessa mesma edição, observei uma foto com o museu em chamas e com a manchete de abertura:

INCÊNDIO NO MUSEU: fogo de grande proporção e causa desconhecida destruiu parte do acervo de réplicas de animais pré-históricos do Museu de Ciências Naturais da PUC Minas. Os fósseis originais, porém, de valor inestimável, estavam em área reservada e não foram atingidos, segundo a universidade. (ESTADO DE MINAS, 23 DE JANEIRO DE 2013, p. 17)

Apesar da notícia da preservação das peças originais, o museu sofreu uma grande destruição em sua parte expositiva, e exatamente no ano em estava sendo programada uma série de atividades para a comemoração dos seus 30 anos.

As notícias eram de que o museu ficaria fechado por seis meses, previsão que não se concretizou. A abertura do museu se deu após 11 meses do fato ocorrido. A reinauguração se deu no dia 17 de dezembro de 2013.

Mesmo após sua reinauguração, o museu ainda, até o presente momento, não conseguiu reestruturar-se. Por exemplo, alguns objetos expositivos ainda não foram recuperados e, portanto, não fazem parte do acervo exposto para o público. A saber, as representações de Aur e Nia, personagens principais do livro²⁷ que faz a mediação do ensino de história e o museu nesta pesquisa e nas práticas por nós observadas e analisadas ainda não foram restauradas.

Figura 3 – Representação de Aur e Nia na entrada do Museu da PUC Minas



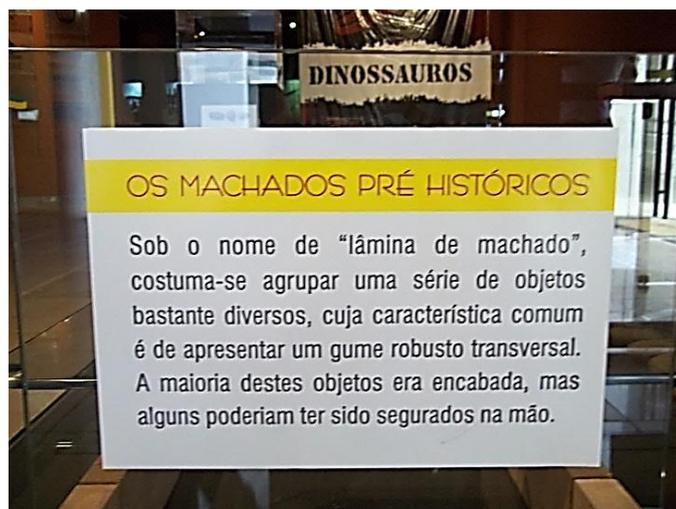
Fonte: acervo do autor. Novembro de 2012.

²⁷ Em conversa informal com curador do museu, o professor Cástor Cartelle, fomos informados da diversidade de escolas e redes e municípios que vão ao museu e fazem trabalho com a obra. O professor nos citou as redes de Contagem (pública e privada) e algumas escolas particulares de B.H. e Nova Lima.

Também não está em exposição outra parte, recente do acervo, que foi danificada pelo incêndio. Uma exposição que havia sido inaugurada há pouquíssimo tempo, e muito interessante, de machados pré-históricos.

Os machados estavam alocados bem na entrada do museu, logo após as representações de Aur e Nia.

Figura 4 – Informação sobre exposição dos machados pré-históricos



Fonte: acervo do autor. Novembro de 2012.

Figura 5 – Cartaz sobre a exposição da Coleção Laborne/Museu PUC Minas.

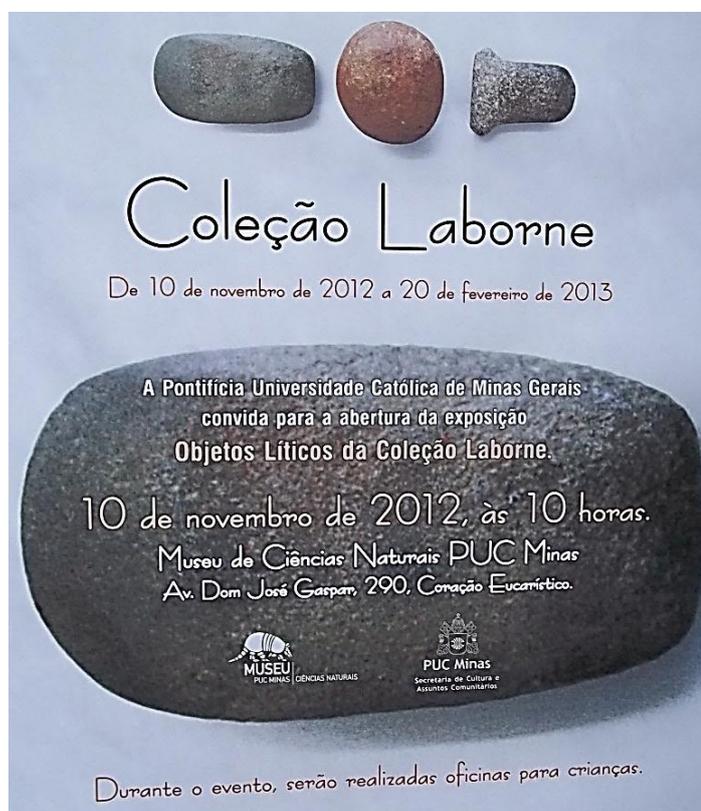


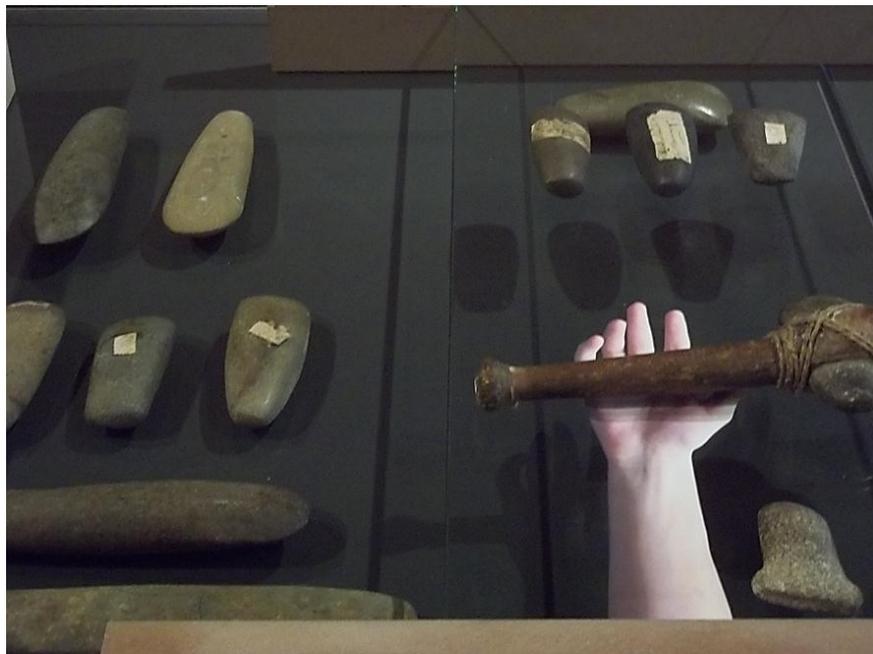
Foto: acervo do autor. Novembro de 2012.

Figura 6 – Machados pré-históricos da Coleção Laborne/Museu Puc Minas.



Fonte: acervo do autor. Novembro de 2012.

Figura 7 – Machados pré-históricos da coleção Laborne/Museu PUC Minas



Fonte: acervo do autor. Novembro de 2012.

Figura 8 – Diretor do museu recepcionando alunos no ambiente da exposição Coleção Laborne/machados pré-históricos à direita.



Fonte: acervo do autor. Novembro de 2012.

Por fim, outro item danificado e ainda não repostado ao seu local de funcionamento era um *totem* interativo sobre a Rota Lund. Rota essa que se inicia no Museu da PUC Minas. A unidade (Museu) é o marco zero da linha Lund. Projeto turístico científico do governo estadual que está integrado ao Parque estadual do Sumidouro, as grutas da Lapinha, em Lagoa Santa, Rei do Mato, em Sete Lagoas, e a de Maquiné, em Cordisburgo. Ao todo, a Rota Lund abrange 120 quilômetros de atrativos.

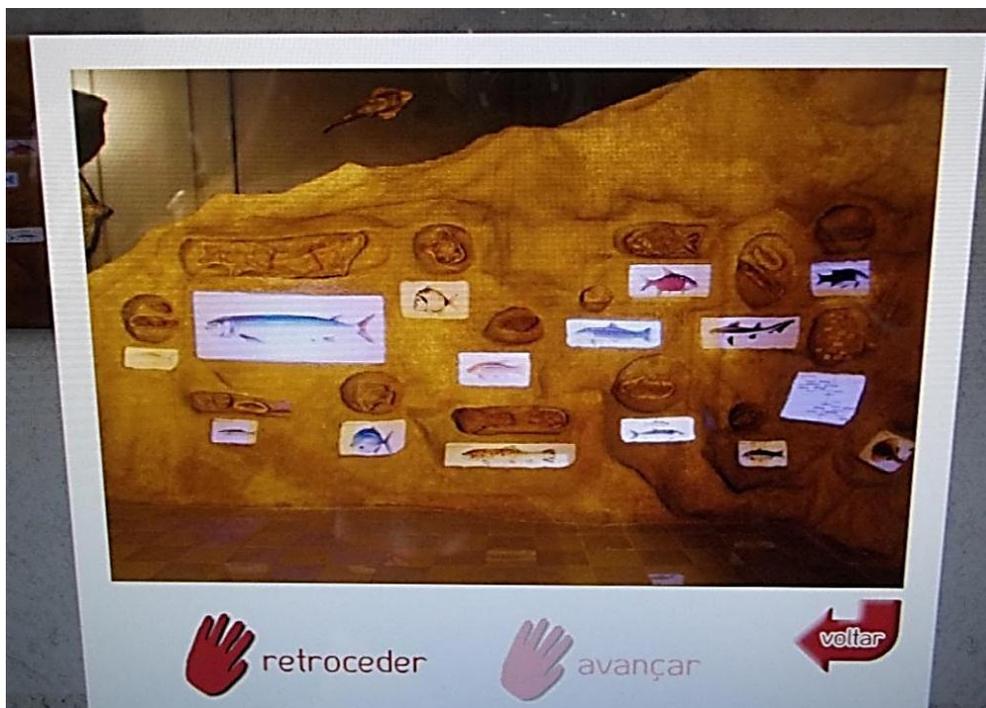
Nesse espaço, os visitantes podiam conhecer esse projeto e também obter mais informações sobre o museu. Foi possível observar que essa opção atraía muitos visitantes, especialmente as crianças e os adolescentes em visita escolar.

Figura 9– Totem informativo sobre o Museu e a Rota Lund.



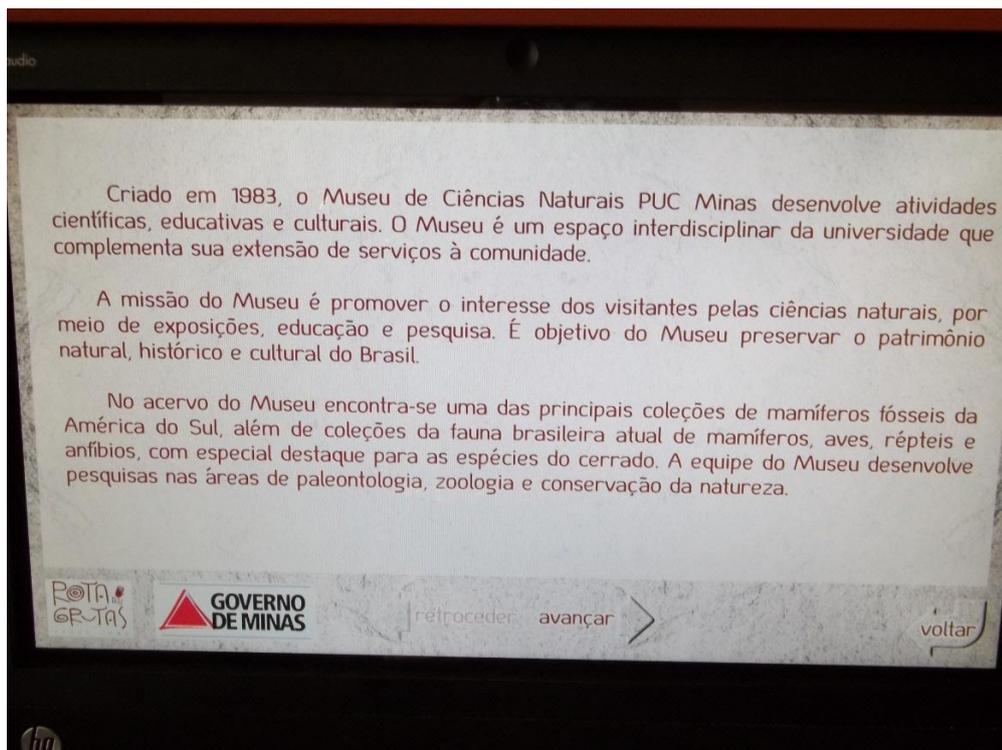
Fonte: acervo do autor. Novembro de 2012.

Figura 10 – Totem informativo sobre o Museu e Rota Lund.



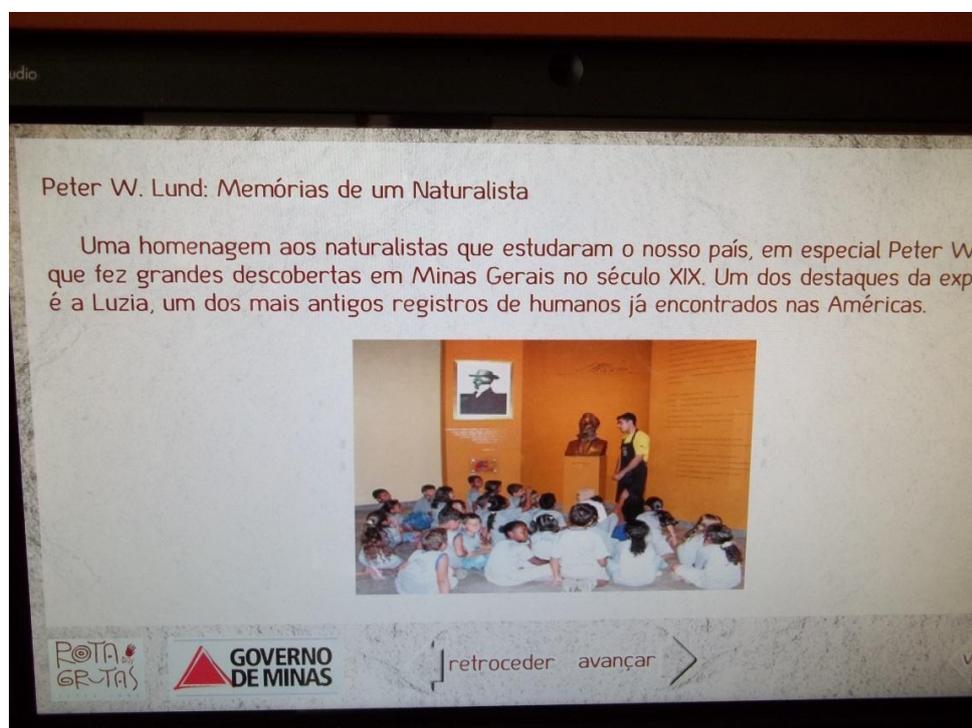
Fonte: acervo do autor. Novembro de 2012.

Figura 11 – Totem informativo sobre o Museu e Rota Lund.



Fonte: acervo do autor. Novembro de 2012.

Figura 12 – Totem informativo sobre o Museu e Rota Lund.



Fonte: acervo do autor. Novembro de 2012.

Diante do acidente, no ano de 2013, nenhuma visita foi realizada, nenhuma atividade desenvolvida com os docentes e nenhuma outra atividade envolvendo a comunidade.

O setor educativo do museu, não sofreu nenhuma avaria, para meu alívio, apesar de minha tristeza para com o fato ocorrido. Os prédios do setor educativo e das reservas técnicas funcionam em um anexo nos fundos do museu, separados dele por corredor/vão, sendo, assim não foram atingidos pelas chamas e nem pela água, que segundo relatos dos funcionários também causaram enorme estrago nos objetos em exposição.

Segundo informes do setor educativo, ocorreu uma sobreposição entre os elementos, a fuligem e a água, procedendo a uma fusão que danificou muitos materiais. Muitas das peças/réplicas são sintéticas, portanto, de puro material químico, que no processo de combate ao incêndio formaram uma camada por sobre muitos materiais em exposição.

Porém, nesse ano, como já salientado, nenhuma escola pode ir ao museu. Diante desse percalço de pesquisa, me debrucei sobre as leituras e sobre o arquivo do Setor Educativo do museu.

Não me afastei do meu fazer docente em nenhum período nesses quatro anos. Pude assim, em muitos momentos, questionar minhas próprias práticas, minhas concepções de educação escolar e em espaços não escolares, de ensino de história, de patrimônio e de vida. Pude também vivenciar momentos de exaustão pela demanda cotidiana do fazer-se docente²⁸.

Nesse processo de fazer-se “gente” fui impelido, muitas das vezes, ao encantamento com as práticas observadas, com os ideais de outros profissionais da docência e da possibilidade da inserção em outras salas de aula. De ocupar uma posição, para mim, privilegiada, de observação de outras práticas, de outras formas de abordar ou formular suas sequências didáticas na relação com a literatura de divulgação científica, ao museu e, sobretudo, ao ensino de história.

Não obstante, também, nesse processo de ida a campo, me deparei com questionamentos, dúvidas e reflexões sobre o campo do ensino de história, como, por exemplo: a) os professores de história têm a noção de que o museu é um espaço educativo diferenciado em relação ao espaço escolar? b) como o campo do ensino de história têm analisado essas práticas educativas: museu-escola, escola-museu? c) o professor de história tem tido oportunidades para se

²⁸ Trabalho em uma escola da rede privada de Belo Horizonte. Ministro 18 aulas por semana no 8º ano do Fundamental II. Também tenho, nas quartas-feiras à noite, duas horas-aula de reunião durante todo o ano letivo. Também, atuei como bolsista CAPES/Reuni com a temática: Ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. Nesse processo, desenvolvi entre 2012 e 2013 uma pesquisa nos sítios dos Programas em Educação avaliados com nota mínima 3 pela CAPES na busca das dissertações/teses (os resumos) que pesquisaram a temática de minha bolsa. Apresentei um relatório com os dados dessa pesquisa após analisar 69 resumos. Também ministrei, em conjunto como minha tutora, uma disciplina optativa na Faculdade de Educação da UFMG com o mesmo nome da bolsa.

expressar sobre suas práticas desenvolvidas em outros ambientes formativos? d) a forma excepcional pela qual fui recebido nesses ambientes é a tônica nesse campo de pesquisa? e, E) os museus e as escolas se abrem em toda sua estrutura, como tive a oportunidade de vivenciar para outros pesquisadores e docentes em suas práticas?

Apesar do trabalho burocrático para efetivação de tais práticas, era nítido, em minhas observações no campo, antes e durante essa pesquisa, o gosto e o apreço dos estudantes por tais atividades. É notório o encantamento que esses “lugares de memória” e de esquecimento promovem em seus visitantes. Penso, desse modo, no espaço museal como um ambiente em processo, polifônico e aberto às inquietudes e inquirições que a ele possam ser dirigidas, mas fundamentalmente como um lugar provocador, mobilizador de prazeres e de gostos e em alguma medida também num lugar iniciático para muitos sujeitos.

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

As percepções de que esse tipo de prática afetava os alunos e docentes em outras dimensões, de que seria possível também estudar e aprender história em outros ambientes não escolares se apresentaram como questões candentes. Por que levar seus alunos a museus? Quais as reverberações dessa atividade no pós-visita? Quais aspectos do ensino de história poderiam ser despertados e ou trabalhados de maneira intencional? A temporalidade? Os sujeitos? A pesquisa histórica enquanto ciência em construção? Como se formam os docentes para abordagem dos museus?

Muitas indagações foram formuladas, algumas com pouca consistência, algumas mais solidificadas, mas em processo. E, nesse caminhar pelo campo, uma pergunta foi se constituindo: os professores de história levam seus alunos aos museus para efetivarem uma prática que atue para além da mera confirmação do que foi visto em aula?

O foco se ajusta nessa tese para a percepção de que o docente não é um mero reprodutor das ciências de referência e não aborda os museus apenas ou simplesmente por que 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. São hipóteses que nos perseguem.

2.1 O museu

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 internacional²⁹. 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 17h³⁰.

Figura 13 – Foto do Museu de Ciências naturais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – BH.



Fonte: <http://www1.pucminas.br/noponto/materia.php?codigo=454&PHPSESSID=5bc384ab86eea5240b44d68e4a6cccd1>. Acesso em 05 out. de 2015.

²⁹ Encontra-se no museu uma das principais coleções de mamíferos fósseis da América do Sul.

³⁰ Informações presentes no folheto Museu PUC Minas Ciências Naturais: Aventura da vida na Terra.

Figura 14 - Foto do Museu de Ciências naturais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – BH.



Fonte: Acervo do autor. Março de 2014

Figura 15 – Foto da lateral e do estacionamento Museu de Ciências naturais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – BH.



Fonte: Acervo do autor. Março de 2014

Figura 16 - Vista parcial dos fundos do museu e do Setor Educativo (segundo andar do prédio em amarelo).



Fonte: Acervo do autor. Março de 2014.

Figura 17 – Vista do Jardim das Borboletas – área externa do museu reservada às atividades de oficinas, lanche e formação no espaço do educador.



Foto: acervo do autor. Março de 2014.

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.

Figura 18 – Quadro de coleções do museu da PUC Minas



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/nponto/materia.php?codigo=454&PHPSESSID=5bc384ab86eea5240b44d68e4a6cccd1>. 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 desta 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, 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) 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)³¹. Essa atividade (3) é denominada de A Pré-História com Aur e Nia.

Nessa atividade, temos um teatro de sombras, uma oficina de escavação, outra de desenho e pintura rupestre.

³¹ Essa obra recebeu apoio da FAPEMIG – Fundação de apoio e pesquisa do Estado de Minas Gerais, sendo assim, o livro é distribuído gratuitamente para as – escolas públicas que visitam o museu. Presenciei esse fato mais de uma vez em minha ida campo-museu.

Figura 19 – Oficina de pintura rupestre³².



Fonte: acervo do autor. Março de 2014.

Figura 20 – Tanque de areia destinado à oficina de escavação de fósseis.



Fonte: acervo do autor. Março de 2014

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, dermestário³³, espaço para maceração, oficina de moldes e réplicas, oficina de taxidermia e

³² Imagem da oficina realizada pelos alunos de uma das escolas por mim acompanhada nesta pesquisa. Porém, é a mesma oficina ofertada no período de férias.

³³ Espaço destinado, dentro do CTO, relativo aos cuidados com a dermia ou derme: camada subjacente à epiderme.

ainda também serve de reserva técnica do museu. É também espaço dedicado à construção, restauro e outros referentes às réplicas em exposição.

As coordenadoras do Setor Educativo do Museu, Ana Cristina Sanches Diniz e Luciene Ávila Leão, me receberam de maneira muito profissional e extremamente solícitas em minhas atividades e demandas. Esse aspecto merece destaque, pois foi sem dúvida essa abertura que me possibilitou ter acesso a fontes de pesquisa, às observações aos processos vivenciados e desenvolvidos no museu para efetivarmos nossas observações e anotações.

Também é preciso mencionar que o diretor do Museu, o senhor Bonifácio Teixeira, me recebeu de maneira solícita e colocou toda a estrutura do museu à minha disposição.

Segundo Ana Cristina Sanches Diniz, em entrevista concedida em 04 de abril de 2014, o setor existe desde 2002 e não possuía, inicialmente, caráter educativo. Ainda, Segundo Ana Cristina Diniz, o setor possui aproximadamente cerca de 38 pessoas envolvidas em suas atividades, incluindo os diversos estagiários da PUC Minas de diversos cursos de graduação: História, Ciências Biológicas, Geografia, Pedagogia dentre outros.

Foi nesse espaço que também muitas questões importantes foram se constituindo. Muitas delas em minhas conversas formais (entrevistas) e informais, no dia a dia.

Frequentei o setor educativo do museu pelo menos duas vezes por mês no período de fevereiro de 2013 a março de 2015. Dividi minhas idas e vindas também em observações no ambiente expositivo do museu, nas atividades do momento Espaço do Educador.

Para minha surpresa, o setor educativo, muito organizado, me trouxe 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.

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 2014. Lembrando que no de 2013, devido ao incêndio, não houve atividade expositiva no museu.

Essa planilha é objeto de análise, nesta tese, do capítulo 3. Mas, resumidamente, ela apresenta o nome do docente, sua formação, a instituição na qual trabalha, o objetivo da visita, quantos alunos, contatos da escola e/ou do docente, se a visita faz parte de projeto desenvolvido anteriormente ou posteriormente à visita e observações sobre o Espaço do Educador.

Essas planilhas/fichas foram um achado valioso para constituição desta pesquisa e de minha formação. Na oportunidade, identifiquei cerca de 408 planilhas, porém, após elaboração

de critérios de pesquisa e categorias analíticas, optei por selecionar para análise os documentos que estivesse em conexão com o meu objeto.

Sendo assim, analisei 173 fichas. Momentos formativos que nunca teria oportunidade de vivenciar sem a colaboração do museu e seus profissionais. Foi-se constituindo, a cada ficha, a cada descoberta um fascinante e rico momento formativo e reflexivo sobre as questões que envolvem o ensino de história.

Da clara percepção, ao final do processo, de que promover práticas educativas em museus pode ser um exercício de construção de identidades, de ampliação do conceito de história e do próprio ato educativo, e dos diversos aspectos que envolvem essas práticas. De que cada visita é um momento único e que abarca uma série de movimentos e práticas educativas no processo: antes, durante e no pós-visita.

Por exemplo, como nesse 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.

Claro que dúvidas, itens ilegíveis, falta de informações de algumas das fichas também estiveram presentes nesse processo de constituição do campo-museu-escolas.

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

Ainda segundo Diniz (2011), com o constante incremento do acervo científico e também expositivo, aliado a problemas de segurança, a PUC Minas limitou o acesso à comunidade científica. Porém, o trabalho se desenvolvia e a necessidade de um espaço maior e mais adequado se torna prioridade. Assim, a partir de parcerias com diversas empresas, foi construído, em 1998, um prédio com cerca de 4.500 metros quadrados, abrindo suas portas ao público em 2002.

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 educativo³⁴, 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, p. 4-5).

O museu também possui uma curadoria, uma coordenação, uma assessoria e auxiliares administrativos, todos sob o comando da administração geral.

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) (Grifos nossos).

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.

Esta 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.

³⁴ Já apresentado anteriormente.

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.

Figura 21 – Exposição “Era dos répteis”. Museu da PUC Minas



Fonte: <http://www.soubh.com.br/pontos-turisticos/museu-de-ciencias-naturais>. Acesso em 05 de out. de 2015.

Figura 22 – Exposição “Era dos Répteis”. Museu da PUC Minas.



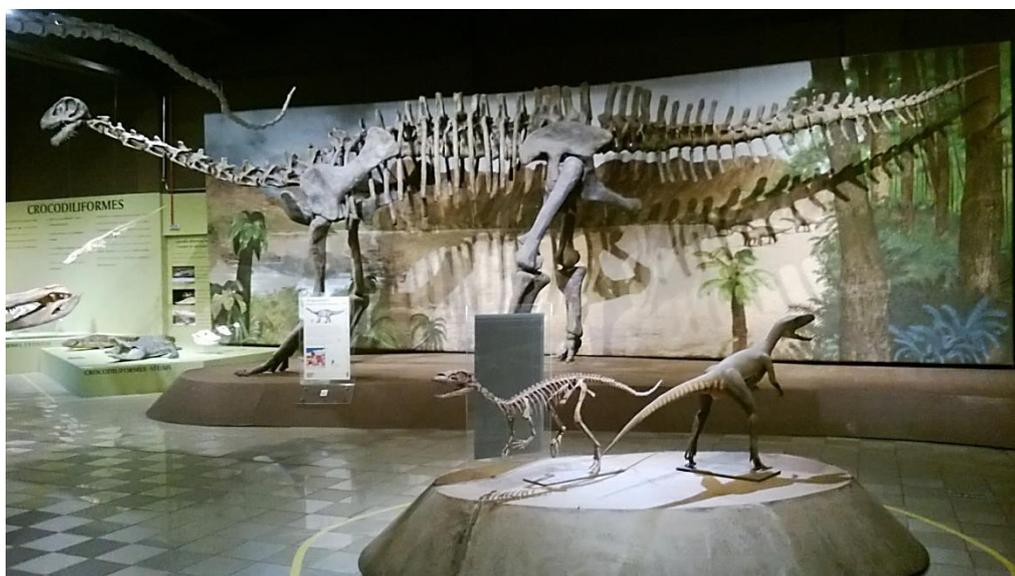
Fonte: <http://padeendo.com.br/programacao-infantil-para-o-final-de-semana-2>. Acesso em 20 out. 2015

Figura 23 – Exposição “Era dos Répteis”. Museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor. Março de 2014.

Figura 24 – “Era dos répteis”. Museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor. Março de 2014.

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 nessa 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.

Figura 25 – Espaço Lund. Segundo andar do Museu da PUC Minas.



Fonte: http://www.pucminas.br/museu/index_padrao.php?pagina=216. Acesso em 05 de out. de 2015.

Figura 26 – Representação do gabinete de trabalho de Peter Lund no segundo andar do Museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor. Março de 2014.

Figura 27 – Réplica do crânio de Luzia e mapa de uma das hipóteses sobre a ocupação da América.



Fonte: acervo do autor. Março de 2014.

Completando a riqueza expositiva do segundo andar, temos também outros ambientes expositivos, como, por exemplo, o **Cerrado** constituído em quatro módulos: o amanhecer, o dia, o crepúsculo e a noite, onde são apresentados animais e plantas dos diferentes ambientes do cerrado. É uma exposição de imersão, onde o visitante entra nos ambientes e faz suas descobertas de maneira interativa.

Também temos **A Grande Extinção: 11 mil anos**. Esta 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.

Todo esse ambiente é retratado na *Obra Meninos da Planície: História de um Brasil antigo*, compondo um cenário em diálogo com o livro, e 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 28 – Tigre dente-de-sabre. Segundo andar do Museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor. Março de 2014.

Figura 29 – Painel do pleistoceno e que retrata os personagens do livro Os meninos da planície. Museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor. Março de 2014.

Figura 30 – Materiais da pré-história mineira. Parte da exposição que contempla a arqueologia. Museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor. Março de 2014.

Figura 31 – Materiais da pré-história mineira. Parte da exposição que contempla a arqueologia. Museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor. Março de 2014.

Figura 32 – Materiais da pré-história mineira. Parte da exposição que contempla a arqueologia. Museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor. Março de 2014.

Também, em minhas idas e vindas aos campos desta pesquisa fui afetado sobremaneira e de forma constante e impactante. Impacto tão visceral que muitas das vezes alterei certas concepções de ensino, de patrimônio, de museu e de vida diante de tantas questões apresentadas.

As surpresas que vivenciei nas escolas e no museu fazem parte integrante deste caminhar pelo campo. No caso do museu, da excepcional condição de trabalho a mim disponibilizada, tanto da direção do museu e do Setor Educativo, nas pessoas de suas duas coordenadoras. Observei as crianças e os adultos que por lá circularam nesse período e pude ver o acesso ao material existente no Setor Educativo, a liberdade para circular pelo museu, e também senti gratamente todo apoio à atividade de pesquisa por mim efetivada no dia 18 de dezembro de 2013 e em todo o período da pesquisa.

Nesse dia, juntamente com um grupo de docentes das duas escolas, desenvolvemos uma atividade de pesquisa denominada de entrevista caminhante. Íamos visitando os espaços do museu e eu fazia perguntas e provocações a esse grupo de professores sobre as possibilidades do trabalho do ensino de história naquele ambiente.

Por exemplo, quando eu indaguei sobre as possibilidades de criação e desenvolvimento de atividades educativas pelo docente de História naquele primeiro nicho (Espaço Lund, segundo andar), obtive 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.* (Entrevista caminhante, 2013, p. 5) (Grifos nossos).

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.* (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 entres as ciências vamos chamar assim, nenhuma ciência pode fica 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, então de cara a gente vai nisso, quais as ciências estão ligadas aqui. Tem a linha de tempo.* (Entrevista caminhante, 2013, p. 4) (Grifos nossos).

Professora 2: *Investigação, a questão da ciência mesmo. A investigação, da coleta, do estudo de cada objeto. A persistência, porque o que a gente sabe de história hoje, o conhecimento que a gente tem é parte de pessoa como Peter Lund, desbravou.* (Entrevista caminhante, 2013, p. 5) (Grifos nossos).

Além da atividade em si, sou tributário a esse grupo de profissionais, e ao museu pela oportunidade. Também aos docentes que se deslocaram ao museu, ao Setor Educativo que não cobrou a entrada e deu suporte à atividade. Essa experiência certamente constitui parte de minha formação enquanto pesquisador, docente e mais além, na percepção de Mia Couto, de que juntos é que somos gente. Tornei-me pesquisador mais experiente, mas também me humanizei no processo por questões que envolveram acolhimento, gosto pela descoberta e prazer pelo encontro.

Por fim, o terceiro andar do museu apresenta uma exposição mais focada no campo das Ciências Naturais. Temos a exposição da **Fauna Exótica** que apresenta animais que não são naturais do Brasil, como elefantes (africano e asiático), rinoceronte e antílopes.

Figura 33 – “Fauna exótica” – Elefante africano.



Fonte: acervo do autor. Março de 2014.

É também neste terceiro andar que temos a exposição, **Vida na Água**. O tema dessa exposição é a diversidade da fauna do meio aquático. Ela mostra desde as formas mais primitivas, como os invertebrados, até os seres mais complexos, como as baleias e golfinhos. A exposição traz ainda uma coleção de conchas de moluscos – cerca de 1.000 exemplares de todos os tamanhos, formas e cores, e de diversas partes do mundo.

Figura 34 – Visão panorâmica do terceiro andar e da exposição “Vida na água”.



Fonte: acervo do autor. Março de 2014.

2.2 A escolas

Na constituição dessa pesquisa e de minha formação enquanto gente, porque juntos, o campo-escola³⁵ constitui-se em outro elemento formativo e integrante deste trabalho.

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

Também me levará a alguns relatos que ultrapassaram a mera observação. Estar em campo, na concepção adotada, constituiu momento formativo muito valioso. Momento esse que envolveu a subjetividade, a emoção, o convívio com outros sujeitos no despertar de minha própria formação humana sem me esquecer do objetivo de minha presença nesses espaços.

Vivenciei muitas surpresas e reflexões nas escolas. Os olhares curiosos e atentos dos educandos, os sorrisos e a disposição em colaborar de cada profissional que me recebeu e que atuam em cada ambiente. Também da curiosidade que despertei por estar naquelas salas assistindo e gravando cada momento das aulas e/ou seminários de história, especialmente, no pós-visita. Também nas falas e reflexões impactantes que ouvi dos educandos e de educadores em cada experiência vivenciada. Por exemplo, nessas situações:

Professora: *O Júlio quer ouvir o que vocês vão dizer.*

Estudante: *Você é da policia?*

Professora: *Tem cara num tem?*

(Trecho de aula na escola A em 28/05/2014, p. 2) (Grifo nosso).

Estudante: *Eu tô com vergonha. Eu acho que a visita ao museu, acrescentou muito para gente, porque a gente não tinha essa visão sobre a pré-história, de como era os animais, e tudo mais, foi fundamental lógico. Estou com vergonha.* (Trecho do seminário na escola B em 22/09/2014, p. 1) (Grifo nosso).

Professora: *Não precisa ficar com vergonha [...]. A conversa que a gente teve com o professor Cartelle o que isso trouxe de novidade para você?* (Trecho do seminário na escola B em 22/09/2014, p. 1).

Estudante: *Querendo ou não, o que aconteceu antigamente, faz parte da nossa, trajetória mesmo, do nosso conhecimento, da nossa história.* (Trecho do seminário na escola B em 22/09/2014, p. 9) (Grifo nosso).³⁶

³⁵ Optamos por uma descrição mais sucinta e sem o uso de imagens/fotos e informes mais precisos da localização e outros para preservar os sujeitos e as instituições envolvidas, haja vista que temos autorização apenas para o uso das gravações das aulas e das entrevistas.

Professora: *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.* (Trecho de entrevista com a professora Margarida em 08/10/2014, p. 1) (Grifo nosso).

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 por mim observada e analisada.

Tive a oportunidade de conversar com os docentes e descobrir quais materiais e abordagens foram e seriam empreendidas e mobilizadas na incentivação 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* (agora na 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 pude observar de maneira concreta como as ações empreendidas e mediadas pelos docentes em relação às visitas ao museu da PUC Minas foram desenvolvidas.

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.

³⁶ Aprofundaremos essas aulas e seminários no capítulo específico sobre as atividades do pós-visita em cada escola.

Cheguei às duas professoras participantes de minha pesquisa a partir de buscas, conversações com colegas de trabalho, de profissionais que atuam no museu e de amigos que estudam comigo na pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG.

Também identifiquei outra professora de história que atua na educação básica, porém, em nível federal, que estava trabalhando com livro do professor Cartelle, mas, na interface com outros ambientes de memória e de história: a Quinta do Sumidouro, lapinha³⁷ e região.

Eu já sabia da existência dessa prática em nossa cidade. O próprio autor da obra: *Os Meninos da planície*, professor da PUC Minas, Cástor Cartelle, me indicou cinco escolas que faziam o trabalho com o livro, visitavam o museu e, ainda, o convidavam para uma palestra nas escolas sobre seu trabalho de paleontólogo e sobre a feitura da obra.

Nessas escolas não consegui retorno e/ou contato com os docentes. Em uma das escolas fui informado que não promoviam mais essa prática educativa.

Estar em ambientes diferentes daqueles que habitualmente vivencio me possibilitou um deslocamento não apenas no tempo, no local, mas rumo a outras percepções, outras concepções e outras práticas educativas.

Fui recebido nas duas escolas de maneira semelhante. Os docentes me receberam sempre de maneira compreensiva, generosa e disposta a participar da pesquisa. Também, é preciso relatar, que em muitas situações os mesmos empreendiam reflexões, trocas de informações e discussões muito frutíferas para o meu trabalho enquanto docente também da educação básica e para minha formação.

Algumas dessas reflexões dos docentes versavam sobre as idas anteriores ao museu da PUC Minas, sobre os textos que utilizavam ou pretendiam utilizar em suas práticas, sobre as atividades que já fizeram e que agora gostariam de inovar. Pediam sugestões de vídeos, de textos e sobre outras questões do ensino de história, de suas atividades diárias e das questões que envolvem a profissão docente.

Também recebi de outros coletivos das escolas a mesma atenção e apreço. Por exemplo, as direções das escolas me deram total apoio e liberdade de atuação, dentro sempre de uma postura ética em relação à atividade de pesquisa nesses ambientes. Esse elemento é digno de

³⁷ **Parque Estadual do Sumidouro** está localizado na região de Lagoa Santa, distante 50 Km de Belo Horizonte. A unidade de conservação foi criada na década de 1980, pelo Decreto 20.375, com o objetivo de preservar o patrimônio cultural e natural existente da região. Com uma área total de mil e trezentos hectares, o Parque Estadual do Sumidouro está inserido na região do carste Lagoa Santa. Possui relevo formado por rochas carbonáticas e com propensões a processos de dissolução em contato com a água. Essas rochas formaram, ao longo de milhões de anos, as cavernas com seus espeleotemas, as surgências e sumidouros, funcionando como uma esponja que é capaz de absorver e drenar a água para córregos e a lagoa denominada de Lagoa do Sumidouro. Dentre os atrativos turísticos, destacam-se as 52 cavernas cadastradas e cerca de 170 sítios arqueológicos históricos e pré-históricos.

nota, mais uma vez. Estar em campo nesse contexto favorável constituiu elemento favorável ao processo.

Para operacionalização de minha investigação, fiz contato com duas docentes de história que atuam em Belo Horizonte e efetivaram práticas educativas no museu escolhido e com uso/apoio ou suporte da literatura de divulgação científica em suas práticas.

O meu contato com as docentes se iniciou em 2012, no mês de dezembro, primeiramente com a professora Rosa e, no decorrer do ano de 2013, com a professora Margarida. Porém, como já salientado, após o incidente do incêndio, o museu ficou fechado para reforma até dezembro de 2013. Sendo assim, esperei sua reinauguração para acompanharmos as docentes nas visitas³⁸.

As docentes participantes desta pesquisa e seus colegas propuseram uma das atividades, a realização de um projeto interdisciplinar, com o envolvimento dos docentes de Geografia, Artes, Inglês e Ciências, atuantes em escolas diferentes, os quais também realizaram os trabalhos com anos diferentes, proporcionando uma rica oportunidade de observação e de uma coleta de dados diversa.

A professora Rosa³⁹, 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.

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 nas quais trabalha: em ambientes de exposição, espaços públicos e apresentações artísticas. Essa docente frequenta o museu da PUC Minas há pelo menos doze anos.

³⁸ Nesse período, cumprimos os créditos necessários das disciplinas do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG e focalizamos nossas atenções entre as fichas/planilhas do setor educativo e nas atividades de nossa Bolsa CAPES/Reuni.

³⁹ Atendendo às determinações do COEPE/UFMG os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios. Adotamos nomes que representam flores nas quais identificamos com as características (gerais) das docentes participantes da pesquisa.

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

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 nesta 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. A professora Rosa⁴⁰, única professora de história da escola, trabalha com todos os anos do segmento fundamental II. Nessa escola, acompanhei a turma de sexto ano, com cerca de dez alunos na visita ao museu e nas aulas posteriores à visita.

A escola foi fundada em 1961 e atende alunos do Maternal ao 9º ano. Trata-se de uma instituição com característica religiosa, pois é gerida pela comunidade judaica de Belo Horizonte e mantém as tradições e os preceitos judaicos no dia a dia. Contudo, a escola recebe alunos e professores não judeus. Atualmente, tem 108 alunos e funciona somente no turno da manhã. Além disso, a escola oferece horário integral para os que se interessam. Possui duas quadras, sala de informática, refeitório, cozinha, sala de professores, sala de coordenação e sala de direção, 13 salas de aula, sala de música e sala de artes. Atualmente, atuam 42 profissionais na escola.

Nessa escola, fiz 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 mesmas foram gravadas e transcritas como fonte de análise de dados. Também realizei uma entrevista⁴¹ com a professora Rosa, no dia 17/09/2014. As duas docentes estiveram na atividade da entrevista caminhante que realizamos no dia 18 de dezembro de 2013.

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

⁴⁰ Idem em relação às determinações do COEPE/UFMG.

⁴¹ Questões nos anexos.

O livro *Adole-sempre: um chat entre tribos* foi um projeto desenvolvido pelas docentes de História e Literatura/Inglês, com participação do professor de Artes, e que tem relação direta com o trabalho realizado com o livro: *Os meninos da planície: história de um Brasil antigo*.

O livro foi desenvolvido pensando em um projeto da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte denominado de Jornada Literária. O objetivo do projeto é despertar nos jovens o protagonismo e autoria de trabalhos.

O coletivo de professores da Escola B, História, Literatura/Inglês e Artes, resolveu participar da Jornada, aproveitando o livro *Os Meninos da Planície*, pois o tema para o ano de 2014 foi o da Juventude. A ideia, segundo relato anotado em meu caderno de campo, era unir o projeto Pré-história brasileira com a temática da jornada. A ideia era pensar a adolescência em vários tempos e épocas.

O livro ou obra participante da jornada poderia ser de qualquer gênero. A escola receberia uma verba para a produção, formatação e impressão da obra. Após essa fase, todas as obras seriam submetidas a uma avaliação – concurso. Fui informado posteriormente, que o livro da Escola B, foi o vencedor do concurso.

A escola B é uma escola pública municipal 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.

A escola foi fundada em 1992 e tem alunos de Ensino Fundamental I e II e EJA em três turnos, além da Escola Integrada que atende alunos no contra turno, totalizando 8 horas por dia. Na escola atuam 78 professores, 5 funcionários de secretaria, 5 de biblioteca. Além desses, há os profissionais de serviços gerais, monitores de Escola Integrada, monitores de alunos com deficiência. A escola tem aproximadamente 980 alunos, sendo 480 do Ensino Fundamental II e EJA. Tem duas quadras, uma aberta e outra coberta; biblioteca comunitária (que atende além dos alunos, a comunidade); duas salas de informática (uma para o turno regular e outra para a Escola Integrada); cozinha e refeitório; salas de professores, coordenação e direção; mecanografia; banheiros com acessibilidade; elevador para cadeirantes; 18 salas de aula em funcionamento no primeiro turno (número máximo que o espaço comporta), 18 no segundo turno e duas turmas de EJA noturno.

Também acompanhei nesta escola dois seminários realizados pela professora Margarida com o valioso auxílio da professora Iris⁴² (literatura/inglês); também estive na escola B, no dia

⁴² Idem em relação às determinações do COEPE/UFMG.

20/08 e 17/09/2014, antes dos seminários e das visitas (cada turma foi ao museu 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/Literatura⁴³.

Também acompanhei a professora Margarida, do grupo da escola B, na atividade do Setor Educativo do museu da PUC Minas, Espaço do Educador, no dia 04/08/2014, fazendo uso de caderno de campo. Também acompanhamos a escola A na visita ao museu no dia 23/04/2014 e a escola B nos dias 27/08 e 03/09/2014.

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 efetivei entre 2014 e 2015 na constituição desta pesquisa e na minha própria constituição enquanto professor, pesquisador e enquanto gente.

⁴³ Disciplinas ministradas pela mesma professora. Professora essa que teve a ideia de produzir um livro a partir da experiência dos alunos no museu, na leitura da obra *Os Meninos da planície* e das atividades desenvolvidas com os textos sobre a pré-história brasileira: “A primeira brasileira”; vestígios da pré-história no Brasil; Sítios arqueológicos mais antigos do Brasil; Arte rupestre; o documentário: mistério do poço azul; da elaboração de fichas – em inglês – catalográficas dos fósseis dos animais presentes na obra que se encontram no segundo andar do museu: pleistoceno brasileiro. O livro foi confeccionado pensando, conforme relato da professora Margarida, para a participação da escola no projeto da PBH denominado “Jornada literária” que ocorre todo ano.

CAPÍTULO 3: O ESPAÇO DO EDUCADOR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE

Não há docência sem discência
Paulo Freire (1996)

Os escafandristas virão
Explorar sua casa
Seu quarto, suas coisas
Sua alma, desvãos

Sábios em vão
Tentarão decifrar
O eco de antigas palavras
Fragments de cartas, poemas
Mentiras, retratos
Vestígios de estranha civilização

Chico Buarque, Futuros Amantes

Considero que a relação museu-escola é orientada por diferentes e intrincados tempos formativos para todos os profissionais envolvidos (especialmente docentes e profissionais vinculados aos setores educativos dos museus). Considero que, em processos compartilhados, essa relação se concretiza por meio de ações, atividades, reflexões e momentos formativos na pré-visita, na visita escolar e no pós-visita.

O que marca o primeiro desses tempos é a criação de expectativas por parte de todos os envolvidos na escola e no museu e o planejamento, que pode ser compartilhado entre sujeitos em diferentes instituições. Trata-se de um momento que, para os docentes, envolverá estudos, pesquisas, planejamentos e orientações. Para os estudantes envolverá a criação de expectativas face a explicações, atos de pesquisa e estudos, o que poderá criar cenários muito significativos de imaginação e de expectativa. Para os profissionais do museu poderá representar uma aproximação com sujeitos e escolas que apresentam projetos diferenciados e, muitas vezes, únicos de visitação escolar, criando-se, por isso mesmo, alguns desafios à lógica de visitação pressuposta originariamente pela equipe institucional. De toda forma, o que marca esse tempo é a afirmação do valor do diálogo e da articulação entre projetos, interesses e proposições diferenciados, realizando-se processos formativos valiosos para todos os envolvidos, com contribuições mútuas.

O processo da visita escolar propriamente dito marca o segundo tempo, em que expectativas são concretizadas, atendidas, superadas ou não e o planejamento é posto à prova. Trata-se de momento sempre aberto à imprevisibilidade, sendo, no caso da visita escolar, em particular, comumente marcado pela interlocução e pelas enunciações (inclusive corporais e sensoriais) que os estudantes expressam no espaço museal.

Em toda prática realiza-se a apreciação da dinâmica vivenciada, com desdobramentos formativos importantes que permitem apreciar na relação docente-estudantes as aprendizagens, sensações vividas, dúvidas, inquietações, com análise de pontos favoráveis e desfavoráveis da visita sob perspectivas diferenciadas pelos sujeitos envolvidos, tanto na escola quanto no museu. Por parte da escola, a articulação desses tempos pode ser de fundamental importância para preparação dos estudantes para a vivência o mais substantiva possível da visita e do pós-visita, com enunciação de cenários prévios de estudo, pesquisa, sensações e imaginações diante do museu. Por parte dos docentes, pode ser momento especial de reflexão sobre o vivido, os desafios do fazer e sobre os conteúdos extra-formais que se expressam nas interações. Para os profissionais do museu poderá ser momento de retorno dos impactos do trabalho realizado, e de reconfiguração de pressupostos, estratégias e roteiros.

No pré-visita pode-se também elucidar algumas das funções sociais do museu, de educar, encantar, proporcionar a vivência de práticas culturais, a ação coletiva, dentre outros, o que pode se estender para o tempo da visita e mesmo do pós-visita. Também no pré-visita pode-se considerar os processos formativos que os professores vivenciam, sobretudo quando se dispõem a conhecer um pouco mais a história do museu a ser visitado com estudantes, suas principais potencialidades, a possibilidade de exploração pedagógica e mesmo de criação durante o tempo da visita. Considero o pré-visita de fundamental importância para a formação docente, sobretudo, se esse momento se realizar sob a forma de partilha de projetos educativos entre as equipes e profissionais da escola e do museu. Além disso, pode-se considerar que o museu tem papel importante para criação de momentos formativos que alimentem projetos docentes inovadores, a ousadia da criação cultural que acompanha a ação docente e o protagonismo docente face ao projeto e ao processo museal. Também na pré-visita o museu poderá coletar e processar projetos de visitação e de ação cultural idealizados por docentes, tornando mais expansivo, dinâmico e criativo o projeto original que sustenta a face pública do museu.

A visita é o tempo da catarse de projetos e de verificação não somente das potencialidades desse encontro formativo escola-museu, mas dos limites de ação, criação e expansão implicados nessa relação, que sabemos fértil e tensionada por uma série de fatores de

ordem prática, pedagógica, cultural, social e política. O que escolas e museus realizam durante a visita dependerá, e muito, da potência criativa que ambos criarem em momentos de formação, encontro, projeção e partilha de projetos conjuntos. Mas dependerá, também, da força expressiva incorporada durante a visita, que pode se realizar como situação povoada de potência imaginativa, convocações ao passado, convites à curiosidade e oportunidades de interação. Afirmo que o momento da visita pode ser marcado por cenários e performances das mais convencionais às mais inovadoras, evidentemente com uma dinâmica que, embora possa ser informada pelo pré-visita, tem seu vigor e conteúdos próprios, conferidos pela imprevisibilidade da vida em curso e da experiência cotidiana, em situação educativa que envolve muitos e diferentes sujeitos.

O pós-visita é também um momento formativo, tanto para docentes quanto para os educadores museais, quando novos encontros podem se realizar no sentido de alimentar a prática educativa em ambos os espaços com impressões, visões, indignações e desejos provocados pelo processo vivido de forma compartilhada. É, sobretudo, um momento de sínteses e pode ser um momento para convocação de novas visitas, autônomas, familiares ou escolares ao mesmo espaço museal ou a outras instituições de memória.

Pode-se considerar que pré-visita, visita e pós-visita são processos que não se expressam comumente em temporalidades estanques ou segmentadas, apartadas. Comumente, realizam-se 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.

Neste capítulo, abordarei as visões de docentes sobre a relação museu-escola, explicitadas em momento especial de formação oferecido pelo Museu de Ciências Naturais da PUC Minas (Brasil) entre 2010 e 2012⁴⁴ considerados, nesse caso, como momento formativo em que se encontram docentes interessados em realizar visitas escolares ao Museu e Profissionais em atuação no Setor Educativo do Museu. Considero para esta análise as narrativas, concepções, imagens e visões expressas por docentes e por profissionais do setor educativo do Museu em questão, por meio da análise documental no Arquivo do Museu. Especialmente no caso dos docentes, considero aqueles que vivenciaram o projeto Espaço do educador, conhecendo, previamente à visita escolar, o museu, e prepararam sua prática profissional neste ambiente socioeducativo.

⁴⁴ As fichas que catalogamos abrangem o período de 2010 a 2014. Porém, devido ao incêndio, já relatado, o ano de 2013 não fornece dados relativos ao Espaço do Educador. Também é preciso frisar que os mapas mentais foram atividades desenvolvidas no Espaço entre 2010 e 2012. Atualmente, a dinâmica relatada permanece inalterada.

Estou interessado no que dizem, projetam, elaboram e relatam como experiência de aprendizagem os docentes de história em processos formativos nesse tempo chamado Espaço do Educador, à luz das propostas educativas concretizadas pelo Museu num dado contexto.

Pretendo abordar como os docentes de História que realizam a pré-visita ao museu da PUC Minas, participando no Espaço do Educador, estabelecem sentidos dessa prática em sua formação docente para um trabalho em ambientes museais. Interessa-me avaliar como esse espaço formativo colabora para uma compreensão mais ampliada da noção de tempos históricos, se as atividades desenvolvidas no pré-visita ao espaço do educador contribuem para compreensão e uso pedagógico reflexivo do museu e se os professores participantes do projeto elaboram visões renovadas acerca do museu e de seu papel educativo, compreendendo-se como profissionais protagonistas na relação com o projeto museal e em dialogia, nessa abordagem, com meus pilares investigativos.

As considerações aqui empreendidas são frutos de minha inserção no campo – Museu de Ciências Naturais da Pontifícia Universidade Católica de Minas (PUC-Minas) desde o fim do segundo semestre de 2012 e o fim do segundo semestre de 2014.

3.1 O Museu de Ciências Naturais: o Espaço do Educador

O Museu de Ciências Naturais foi instituído em 03 de julho de 1983, no campus Coração Eucarístico da Universidade Católica de Minas Gerais. Em sua origem, segundo Sanches (2011, p. 3) o espaço do museu era de 150m² e “o acervo exposto consistia de alguns exemplares da fauna e da flora atuais e de parte da coleção de paleontologia.” Como passar do tempo e segundo Diniz (2011, p. 3), com o constante incremento do acervo científico e expositivo e, associado aos problemas e dificuldade relacionados à segurança e ao espaço, a PUC Minas limitou o acesso ao museu. Com o aumento da demanda, da importância do trabalho que estava sendo desenvolvido, o museu “em parceria com a Cia. Vale do Rio Doce, a FIAT Automóveis S.A. e o BNDES, foi edificada a primeira fase do projeto de construção do novo prédio destinado ao Museu PUC-Minas, com mais de 4.500m²”. (DINIZ, 2011, p. 4).

O público que prioritariamente visita o museu é o escolar que tem – muitas das vezes – no professor o protagonista dessa prática. Considero seu protagonismo ao constatar que, no caso desse Museu, os registros no arquivo do Museu evidenciam que são os docentes que marcam as visitas, vão aos encontros de formação, pela escola, participando do Espaço do Educador, elaboram roteiros de objetivos e de percursos para uso do Museu e trabalham em sala de aula antes e após a visita, articulando sua ação àquelas proporcionadas pelo Museu.

Esse museu desenvolve várias atividades educativas⁴⁵, como a chamada *Trilha da mata*; as *Oficinas de réplicas*; *Pinturas rupestres*; *Projeto Uma noite no museu*; além de oferecer encontros formativos mensais com os educadores, chamado Espaço do Educador. É justamente sobre esse espaço de formação para/com os docentes que me debruço neste capítulo, a fim de identificar quais os sentidos atribuídos pelos docentes de História.

Sobre o Espaço do Educador, Diniz (2011, p. 6) ampliando e esclarecendo sobre essa atividade do Setor Educativo do Museu nos diz que,

O espaço do educador objetiva a aproximação entre os educadores e educadoras das escolas e os agentes que desenvolvem a comunicação com o público no Museu. Neste encontro ocorre a apropriação, pelos educadores do Museu, dos conceitos curriculares, projetos e programas escolares. Por outro lado, os professores acessam informações sobre os conteúdos e as ações educativas do Museu PUC Minas. O encontro tem duas e duas horas e meia de duração e acontece em uma segunda-feira por mês, em dois horários, às 9:30 horas e às 14 horas. Funciona também como momento de esclarecimento de dúvidas e nivelamento de informações inerentes à visita. Durante o Espaço do Educador, os participantes são provocados a discutir o conceito de museu, por meio da construção de mapas de conceitos e de uma dinâmica de grupo. Posteriormente à dinâmica, realiza-se uma breve visita às exposições, para que os professores acessem os conteúdos e visualizem as possibilidades de abordagens. Em seguida são apresentadas as práticas que o Museu oferece, como jogos, oficinas, trilha interpretativa e vivências. Os conteúdos e materiais apresentados objetivam auxiliar os professores na construção dos roteiros das visitas. (DINIZ, 2011, p. 7).

Nessa análise, priorizei como fonte de estudo/análise as fichas preenchidas pelos docentes após as atividades desenvolvidas no Espaço do Educador e mapas mentais que os mesmos produziram na dinâmica formativa instaurada pelo Museu nesse momento de formação. Diante de tantas atividades que esse Espaço oferece e proporciona, acredito que as fichas que são preenchidas pelos docentes são fontes de pesquisa muito pertinentes para problematização da relação museu-escola e para compreensão das expectativas dos docentes face à visita educativa. Também saliento que os mapas mentais podem ser vistos como outra fonte nesta análise, pois sua elaboração se realizou durante as atividades, como salientado por Diniz (2011, p. 7), suscitando reflexões muito interessantes sobre as representações que docentes de história criam em relação ao museu.

Considero de fundamental importância que os Museus realizem arquivamento de registros de processos formativos com docentes. Constatei que muitos museus descartam os

⁴⁵ Nas oficinas de réplica, os participantes aprendem a construir uma réplica de um fóssil, sendo assim, estimulados a entender o processo de elaboração de materiais para exposição, de conservação das peças originais para estudos e pesquisas feitas pelos profissionais da arqueologia, da paleontologia dentre outros. A atividade “Uma noite no museu” consiste em uma atividade noturna, com pouca iluminação em que os participantes são surpreendidos com a presença de personagens como Peter Lund (estagiários a caráter) e outros que aparecem do nada para dialogar com os presentes. Os participantes levam suas lanternas e “descobrem” o museu à noite, percorrendo trilhas marcadas por surpresas e pela novidade da vida noturna do museu.

registros gerados por processos formativos com docentes e estudantes, sendo rara essa prática e cuidado⁴⁶. Essa prática pouco alimenta a pesquisa sobre formação docente e desafios da educação em museus, impedindo que a pesquisa se realize também orientada pelo interesse pelo processo educativo. Assim, considera-se também acervo museal aquela documentação gerada pela ação educativa, considerando-se a educação como dimensão constitutiva da vida institucional dos museus. Sou, portanto, agradecido ao Museu da PUC Minas por ter o cuidado institucional com a documentação gerada na relação Museu-Escola.

3.2 Os museus e sua relação com as escolas

Os museus são marcados pela polifonia, entendida a partir das várias possibilidades de enunciação narrativa, apropriações e usufrutos com vistas à promoção de práticas reflexivas, críticas e formativas inseridas no plano de uma educação humanitária, emancipadora, libertária – dialogando com Paulo Freire (2005) e Henry Giroux (1997).

Os museus são instituições culturais que exercem um grande fascínio no público. Interessa-me entender como os docentes dialogam com os projetos museais em que há evidentemente o fascínio e as intrincadas relações que museu e escola estabelecem, marcadas pela abordagem de conteúdos, temáticas curriculares e pela aprendizagem cultural da experiência museal. Interessa-me saber quais sentidos os docentes atribuem aos museus em sua prática profissional e em sua formação como sujeitos culturais.

O museu não é um espaço/“portal” estático e nem tão pouco um projeto isento de intenções. Posso dizer que o museu se realiza por metamorfoses, como o personagem Gregor Samsa, de Kafka (1997). Não esqueçamos que os objetos museais sofreram, já desde sua inserção em projetos museais e patrimoniais, processos de metamorfose, perdendo sua função original, e adquirindo outras. Os sujeitos também podem ser transformados no contato com os Museus, experienciando descobertas e novos sentidos à história, ao tempo e à memória.

Francisco Régis L. Ramos (2004) adverte que o museu é transformado de fora para dentro, alvo da “sociedade de consumo”, muitas vezes assumindo perfis totalmente diferentes daquele do momento de sua concepção, o que, especialmente para a formação docente, é fundamental, já que caberá, portanto, aos museus, em sua articulação com escolas e centros de

⁴⁶ De acordo com Carina Martins, “Os materiais pedagógicos produzidos pelos museus podem ser um ponto de partida para perceber concepções de história, memória e aprendizagem instrumentalizadas pelos museus históricos com o objetivo de educar, sendo valiosos para análise das concepções postas em movimento na relação museu-escola” (MARTINS, 2008).

formação, articular-se aos profissionais da educação para tornar cada vez mais consistente seu projeto educacional.

Segundo Braga (2011), O Museu de Ciências Naturais já está inserido nas práticas escolares e nas práticas educativas em especial no ensino de história. A investigação desta prática/atividade desenvolvida no Espaço do Educador também ganha relevância, pois,

É desta instituição em metamorfose, inserida na sociedade de consumo, que estudantes e professores de história podem dispor para refletir sobre sua área de conhecimento, uma vez que aos museus comparece uma narrativa histórica ainda indiciária. E são estas instituições que podemos colher como escafandristas da música de Chico Buarque, os vestígios das estranhas civilizações. (BRAGA, 2011, p. 6) (Grifo nosso).

Também acredito que se possa transformar uma prática museal – com objetivos estabelecidos, uma organização didático-pedagógica definida e estabelecida – em outra prática educativa, utilizando outras abordagens, artefatos, reflexões e óticas múltiplas se houver disposições, por parte dos sujeitos envolvidos, à experiência desses atos escafandristas de que fala o autor.

Canclini (2011) considera os projetos museais a partir das experiências de vida, trazendo à baila o quanto é influente o contexto de inserção dos sujeitos nas relações estabelecidas com o passado-presente, por meio dos signos, indícios e artefatos. Relembrando, Canclini (2011, p. 162) nos informa que o “patrimônio existe como força política na medida em que é teatralizado: em comemorações, monumentos e museus.” Disso decorre tanto a força expressiva dos museus quanto, também, as armadilhas e dilemas expressos em seus projetos e na relação dos diversos públicos com suas propostas.

O museu possui fundamentalmente uma face educativa na contemporaneidade. Transforma-se em espaço de produção do conhecimento, de encontro e de aprendizagem cultural por meio de práticas educativas abertas à criação. Como indica Umberto Eco (1997), esse “texto” é “obra aberta”, incompleta – apresentando-se com inúmeras possibilidades narrativas dispostas à também múltipla recepção. Aqui se estabelece um diálogo com Benjamin, ao afirmar as inúmeras possibilidades de criação e interpretação suscitadas na ação educativa.

Embora a ação educativa em Museus tenha lastro na história museal brasileira, remontando aos anos 40/50, um dos desafios mais fortes dos museus na contemporaneidade diz

respeito, contudo, à efetiva articulação entre os mesmos e as escolas⁴⁷. Essa articulação demanda a realização de ações permanentes (não esporádicas), avaliação sistemática do trabalho realizado, com ajustes no processo, formação de equipes educadoras no museu com trabalho articulado em setor educativo marcado pela prática da pesquisa e da reflexão sobre a ação, prática de arquivamento e pesquisa do acervo do educativo e desenvolvimento de propostas de trabalho em comum com docentes, evidenciando seu protagonismo nessa relação e afirmando as possibilidades de formação continuada de docentes, como é o Espaço do Educador do Museu em análise.

Nascimento *et al.* (2009) indica que vários são os profissionais que atuam em museus e que afirmam de maneira categórica a importância social e educativa dos mesmos, sua enorme capacidade de construir conhecimento e de promover a compreensão do mundo.

Nesse cenário em que os museus assumem responsabilidades formativas compartilhadas com docentes para usufruto escolar, os docentes são considerados profissionais, tanto em processo de formação quanto também capazes de ensinar aos museus e a suas equipes acerca de novas realidades socioeducativas interferentes em seus projetos. Trata-se, portanto, não mais de uma relação marcada pela assimetria ou pela transmissão de informações contidas nos museus para assimilação pelos docentes, mas de construção de agendas educativas comuns, de partilha de experiências e de exercício da abertura dos projetos, tanto da escola quanto do museu. Nesse contexto de interseções, que tipos de conhecimento os docentes de história buscam nesse espaço? Quais os sentidos atribuídos pelos próprios docentes de história sobre esse momento de formação para uma prática museal e para usufruto cultural profissional e pessoal?

É comum encontrarmos crianças e jovens em um museu acompanhados de professores, percorrendo as salas onde estão expostos variados objetos em vitrinas com iluminação atrativa. Uma atividade educativa dessa natureza sempre fica a indagação sobre o que efetivamente se aprende nessas visitas, que demandam preparação e envolvimento dos docentes e da comunidade. (BITTENCOURT, 2004, p. 354) (Grifos nossos).

Nesse cenário, os museus assumem funções formadoras, estreitando seus laços com a sociedade não somente por meio da relação com os docentes e escolas, mas como forma de se localizar de modo mais criativo e transformador, marcando sua contribuição em territórios de fronteiras e/ou limiares, não exatamente ou somente no interior de seu projeto institucional.

⁴⁷ Em artigo seminal, Knauss apresenta uma análise histórica da relação museu e educação no Brasil em sua articulação com comitês e movimentos internacionais, a partir dos anos 50, e afirma que a relação entre museus e educação contribuiu para renovar o conceito de museu e o perfil dos profissionais dos museus, trazendo contribuições também para ampliação da relação entre os museus e a sociedade (2011).

É possível pensar e conceber a educação perpassada pelo museu em suas práticas educativas ou nos percursos estabelecidos pelos alunos, pelos profissionais do museu e pelos docentes de história – nesse caso – uma ação eminentemente relacional. Existe nesse processo uma ação educativa mediada pela estética, pela fruição, pelo sonho, pelo espanto e pela curiosidade. Pereira e Siman (2009, p. 7) fazem alusão à natureza relacional da ação educativa em museus: “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)”. As mesmas autoras situam a relação museu-escola em zona de fronteira, num limiar, terceiro lugar em que se realizam encontros, projetos, criações.

3.3 Os sentidos atribuídos pelos professores de história a partir das práticas do espaço do educador

A seguir, apresentarei a ficha que os docentes recebem durante a realização do Espaço do Educador. No arquivo do Museu constam aproximadamente 408 fichas (catalogamos para efeito deste estudo/análise 173 fichas desses quatro anos). Excluí – dentro dos critérios elaborados – as fichas de docentes de outras disciplinas, do segmento fundamental I e do ensino superior (apenas 1 ficha).

Essas fichas foram preenchidas entre os anos de 2010 e 2014. Desse total, 173 foram copiadas e analisadas. Portanto, essa amostra consta de fichas preenchidas exclusivamente por docentes de história e mapas mentais elaborados pelos mesmos durante as atividades de formação no museu.

Vejamoinicialmente a ficha:

Data que veio no Espaço:		Turno:
1. Instituição:		
2. Nome(s) representante(s)/disciplina(s):		
3. E-mail/tel/celular		
a)		
4. Data(s) da(s) visita(s)/turno	5. N^o pessoas:	6. Escolaridade/faixa etária
7. Marque uma opção: Qual o objetivo principal da visita?		
<input type="checkbox"/> Desenvolvimento de projeto antes da visita. <input type="checkbox"/> Desenvolvimento de projeto posterior à visita. Qual o título do projeto?		
<input type="checkbox"/> Aprofundamento de tema trabalhado em sala de aula. Qual o tema?		
<input type="checkbox"/> Outro objetivo. Qual?		

8. Elaboração do roteiro da visita: descreva as exposições e/ou temas que necessitam ser destacados e/ou enfatizados durante a visita:			
9. Observações sobre o grupo: Há pessoas com necessidades especiais? Quais os tipos?			
10. Você classifica o comportamento de seus alunos durante as visitas como:			
<input type="checkbox"/> Muito bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Ruim
11. Há alguma observação sobre os alunos, professores ou sobre a escola, que você considera importante para ampliar o conhecimento da equipe de educadores do Museu?			
12. Em que o Espaço do Educador contribuiu para você como profissional? (utilize o verso da folha)			
13. Em que o Espaço do Educador contribuirá para a visita do grupo? (utilize o verso da folha)			
14. Sugestões, reclamações, comentários... (utilize o verso da folha)			

A análise da ficha me permite apreciar e avaliar os pontos fundamentais destacados pela equipe do museu na interlocução com os docentes: aproximação com o docente, conhecimento de pontos fundamentais de seu trabalho, recepção de sugestões e de necessidades apontadas pelo educador para o momento da visita, avaliação das contribuições do Espaço do Educador para a atuação profissional do docente e avaliação das contribuições do Espaço do Educador para a visita escolar. Permite perceber, por exemplo, que linhas de diálogo o museu visa estabelecer com os docentes no desdobramento de seu próprio trabalho educativo. Há dados relativos às expectativas dos docentes e às expectativas e projeções que os mesmos fazem diante de seus alunos (com ênfase, nesse caso, para as articulações temáticas que docentes e profissionais do museu podem criar). Notei que uma das questões refere-se ao comportamento dos alunos sob apreciação do docente, o que é revelador do peso dado pelo museu a esse aspecto que pode ser determinante de uma visita escolar e também das visões que os docentes constroem sobre o museu ou até mesmo da visualização da extensão de seu protagonismo nessa relação.

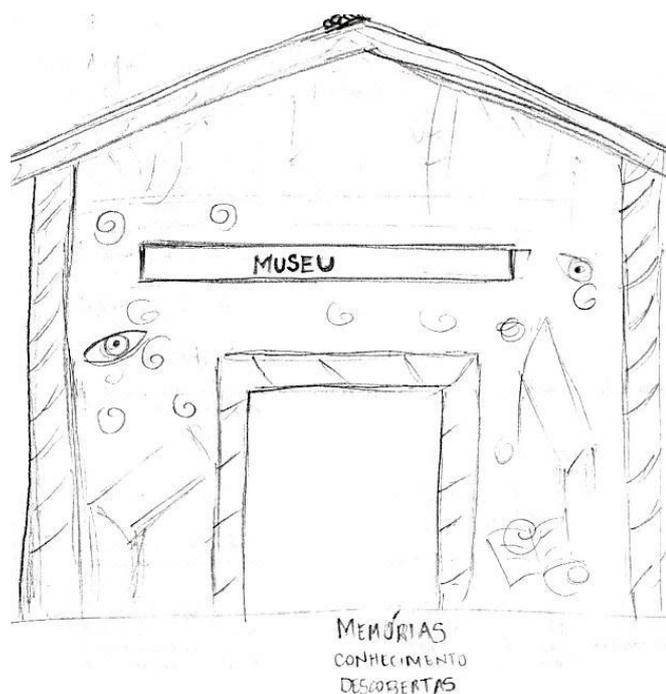
A análise das respostas dos docentes de história é bastante elucidativa. A questão número 7 solicita-se que o professor explicita qual(is) é (são) o(s) objetivo(s) principal(is) da visita, indicando o título do projeto, o tema, se o projeto será desenvolvido antes da visita ou após a visita e se há outros objetivos. Passo à análise das respostas encontradas nas fichas, com foco nas respostas a essa questão, em articulação com o que os docentes expressam visualmente por meio dos mapas mentais.

Um dos docentes responde à questão enunciando um dos pressupostos do projeto Espaço do Educador. Ele informa atuar numa escola de periferia de Belo Horizonte, Estadual. Responde à questão dizendo que o objetivo da visita é “conhecer espaços museais” (Ficha 09, 2012). Essa resposta sinaliza para um dos movimentos importantes na experiência dos docentes

com os museus: a visita a um museu elucida a dinâmica dos espaços museais, proporcionando o conhecimento inicial que auxiliará em visitas a outros espaços museais.

Um dos professores, vinculado a uma Escola Municipal de Belo Horizonte, objetiva que os seus alunos saibam da importância dos museus. Dentre aspectos relacionados aos conteúdos e metodologias utilizadas pela instituição, ele evidencia esse objetivo: “Conhecer a metodologia de trabalho dos arqueólogos; identificar os fósseis encontrados em Minas Gerais; conscientizar os educandos da importância dos museus”. (Ficha 17, 2012). Ressalto, nesse caso, a remissão ao conhecimento dos fósseis de Minas Gerais e ao trabalho de profissionais que precedem ao trabalho do museu, como no caso dos arqueólogos. Em diálogo com a outra fonte de pesquisa mobilizada nesta reflexão, não seria nesse caso, o museu, um ambiente socioeducativo que

Figura 35 – Mapa mental sobre o museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor: 2014

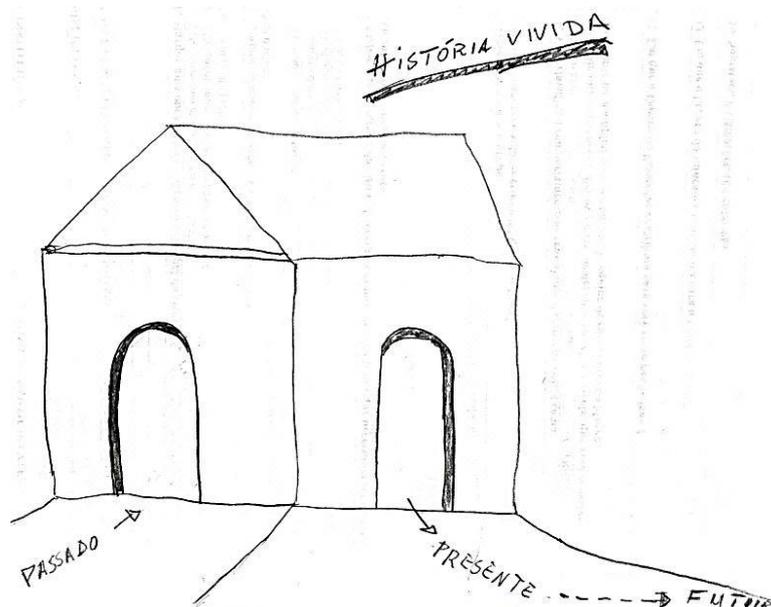
possibilitaria – como na afirmativa da ficha 17 –, “descobertas” e novos “conhecimentos”?

Outros docentes vinculam os objetivos da visita ao aprofundamento temático do trabalho realizado na escola, como o que expressam oito deles vinculados a escolas municipais e estaduais de Belo Horizonte e região (Fichas 12, 13, 14, 19, 21, 23 e 58, 2012): “O objetivo da visita é o aprofundamento do trabalho em sala de aula”. Nas fichas 28, 33 e 34, 2012, consta

uma variante dessa questão. Os docentes anunciam que o objetivo principal da visita é “Aprofundamento de tema trabalhado em sala de aula”, anunciando a pré-história, a diversidade animal e a evolução como temas, além de “o pleistoceno e os fósseis” e “o trabalho do historiador e a pré-história”. Nesses casos, o museu é acionado como âncora para aprofundamento temático do que se aborda em sala de aula, com objetivos vinculados a conteúdos mais convencionais do currículo escolar. Um professor atuante em rede estadual comenta que a visita “reforçará todo o conteúdo ensinado e oportunizará momentos interativos que são importantes para consolidar o conhecimento” (Ficha 26, 2012). Nesse caso específico, embora o professor continue considerando que o objetivo fundamental da visita seja o de reforço do conteúdo, ele leva em conta a oportunidade da interação que, a seu ver, é considerada fundamental para consolidação do conhecimento. Sendo assim, ele compreende que o museu proporciona um dos componentes fundamentais do conhecimento, que são os momentos de interação entre diferentes sujeitos.

Outra variante dessa mesma resposta é encontrada na Ficha 40, 2012, na qual o docente diz que a visita proporciona “O melhor conhecimento dos espaços para os alunos e conseguir dar ênfase ao que já está sendo trabalhado em sala de aula”. Nesse caso específico, chama a atenção o fato de que o docente considera que o museu permite enfatizar conteúdos que já estão em curso. Na ficha 41, 2012, também se verifica mais uma variação, com a consideração de que “O objetivo da escola é propiciar ao aluno o contato com o que ele já estudou no livro didático”. Nesse caso, a visita ao museu é compreendida como o local de contato com o que o livro didático apresenta de forma textual, mas que é visualizado, experienciado no museu de forma mais concreta. O museu, assim, assume um lugar de concretude face aos conteúdos escolares dispostos em livros, textos e explicações. Como se verifica na ficha 43, 2012, a visita permite “**Viver a prática** dos conteúdos trabalhados em sala”, o que é corroborado na ficha 48, 2012, em que o docente diz que “a visita me ajudou a perceber que o mais importante a visitar o museu é a consciência de que a prática é de fundamental importância para a aprendizagem”. Um outro docente, ficha 45, também anuncia essa dimensão, mas completa com uma dimensão experiencial, dizendo que a visita é como “um complemento do conteúdo abordado, como vivência”. Podemos assim pensar, também em diálogo com os mapas mentais elaborados durante as atividades do espaço do educador, que o museu é,

Figura 36 – Mapa mental sobre o museu da PUC Minas.



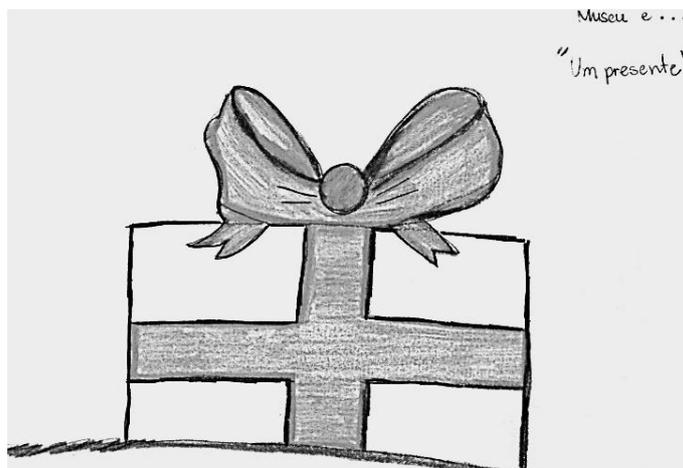
Fonte: acervo do autor. 2014

“história vivida” entre diferentes sujeitos em diferentes temporalidades?

Um dos docentes, frequente também em 2012, vindo de uma Escola Municipal de Contagem, apresentou perspectivas mais ampliadas para a visita ao museu, expandindo, inclusive, a proposição mais frequente de que o sentido principal da visita é aprofundar o trabalho de sala de aula. Em sua ficha pode-se ler:

“A partir do conhecimento empírico por meio de uma visita ao museu, observando a exposição de antepassados, o Estudante terá condições de levantar hipóteses sobre o objeto que ele deseja conhecer, despertar no estudante e professores o interesse pela memória científica; abrir espaço em sala de aula para que outros conteúdos além dos formais possam surgir e ganhar legitimidade. Estimular a criatividade, utilizando uma linguagem diversificada; conhecerem um ambiente fora do contexto de Nova Contagem; promover projetos de investigação científica” (ficha 22, sem data). E, dessa forma, também podemos inferir – sempre em diálogo com os mapas mentais – que o museu pode ser concebido nas apropriações e sentidos dos docentes como um,

Figura 37 – Mapa mental sobre o museu da PUC Minas.



Fonte: autor. 2014.

“um presente”?

Há, nesse texto, várias questões importantes já anunciadas neste capítulo. Um primeiro ponto diz respeito ao que o docente enuncia acerca do museu como um projeto a partir do qual os estudantes terão condições de levantar hipóteses sobre o objeto que deseja conhecer. Considera-se o estudante como sujeito de pesquisa e de desejo face ao museu, pontos fundamentais para criação de uma visita escolar instigante e marcada pelo desejo de conhecimento. O uso das expressões “interesse”, “criatividade”, “hipótese” e “desejo” marcam esse depoimento. Ele considera que o museu proporciona o uso de uma linguagem diferenciada e que é possível abrir o espaço da sala de aula para outros conteúdos “além dos formais”, expandindo a relação museu-escola para além da confirmação ou aprofundamento dos conteúdos convencionais abordados na escola, ou seja, a possível percepção da escola com suas “janelas abertas” para outras dimensões e/ou limiares. Assim, a relação com o museu é também momento do educador realizar expansões na realização curricular, introduzindo outras temáticas e outras formas de aprendizagem e de relação com o conhecimento.

Na ficha 39 o docente explica que um dos objetivos da visita é “a visualização dos alunos”. Nesse caso, o professor enuncia um dos pontos cruciais da relação dos escolares com museus, que é a oportunidade de experimentar cenários de visualização ricamente estruturados. Na ficha de n. 35, o professor enuncia que o Espaço do Educador é importante para ele em função de ser uma oportunidade de sair da escola, sendo aquele, também, o primeiro contato com um museu para realização de trabalho formativo, o que é também confirmando por outros docentes.

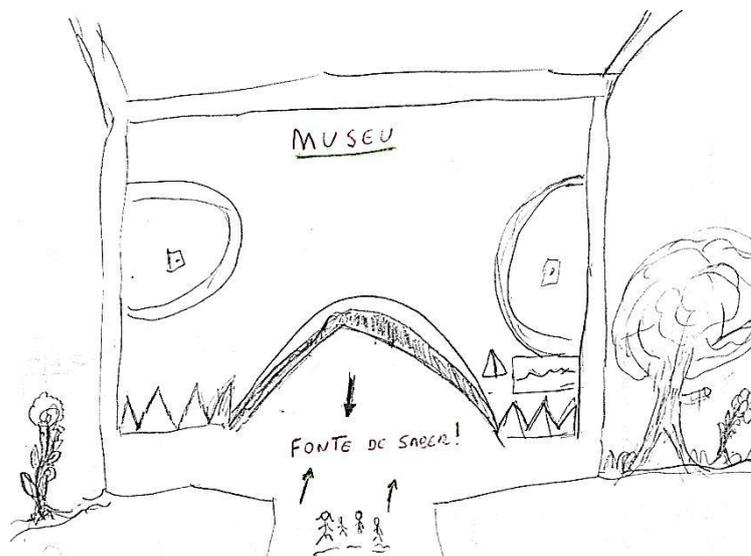
Cabe salientar que, como desdobramento das ações formativas realizadas no Espaço do Educador, além do preenchimento da ficha, os educadores elaboram um mapa mental no qual expressam sua relação com o museu, sua compreensão acerca do papel e função social daquele museu. (Ficha 01, 2010).

No acervo em que se encontram as fichas, há anotações isoladas e também fichas preenchidas sem muitas informações ou dados. Dentre esse material, ao referir-se aos alunos, um docente que frequentou o Espaço do Educador em 2012, expressou “Os alunos ficaram encantados.” Essa face do encantamento é uma das mais tocantes no que se refere a esse museu em específico.

Como já salientado anteriormente, os mapas mentais podem ser vistos como outra fonte de análise nesta reflexão. Sua elaboração se deu durante as atividades, como salientado por Diniz (2011, p. 7), e, portanto, anteriormente ao preenchimento das fichas. Apresento outros mapas mentais que foram identificados nesta pesquisa e, que, de certa forma, dialogam com a noção de polifonia, de uma educação museal em uma via de mão-dupla, de um ensino de história para uma educação crítica e humanística, e nas concepções de epistemologias da prática, não perdendo de vista que os sentidos atribuídos são dos educadores/docentes de história.

Os sentidos atribuídos pelos docentes de história ao museu mais especialmente nos mapas mentais articulam-se ao que eles dizem nas fichas, mas com algumas peculiaridades que também se afirmam em função da linguagem visual dos mapas, um recurso expressivo muito potente. Nesses desenhos, podemos verificar, dentre outras questões, que:

Figura 38 – Mapa mental sobre o museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor. 2014

- 1) O Museu é/pode ser considerado como fonte do saber para os todos os sujeitos envolvidos. Posso supor, pela bi-direcionalidade das setas, que os sujeitos também são fontes de saber?

Figura 39 – Mapa mental sobre o museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor. 2014.

- 2) Os museus são idealizados como ambientes em que se promovem variados sentidos de conhecimento, de saber, como, por exemplo, de “luz”. Esse desenho também expressa expectativas do docente, idealizações e projeções produzidas pela Escola e por sujeitos na vida social, do museu como fonte de iluminação. Posso supor que o sujeito, nesse caso, também seria a fonte de iluminação para o museu?

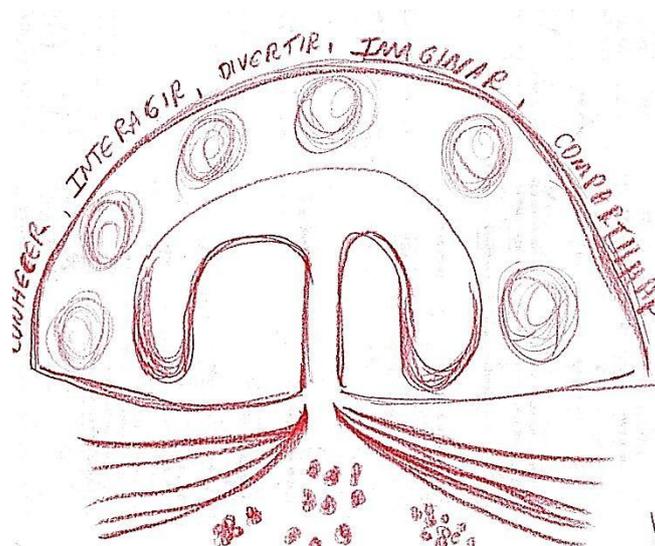
Figura 40 – Mapa mental sobre o museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor. 2014.

- 3) Esse mapa mental expressa sentidos fundantes nesta disciplina/campo do saber que foram experimentados pelos educadores por meio do Espaço do educador e na atividade da elaboração dos mapas mentais. Esse desenho expressa não exatamente o Museu como espaço físico, mas traz à centralidade o sujeito em sua relação com o museu, a partir de três componentes fundamentais da disciplina.

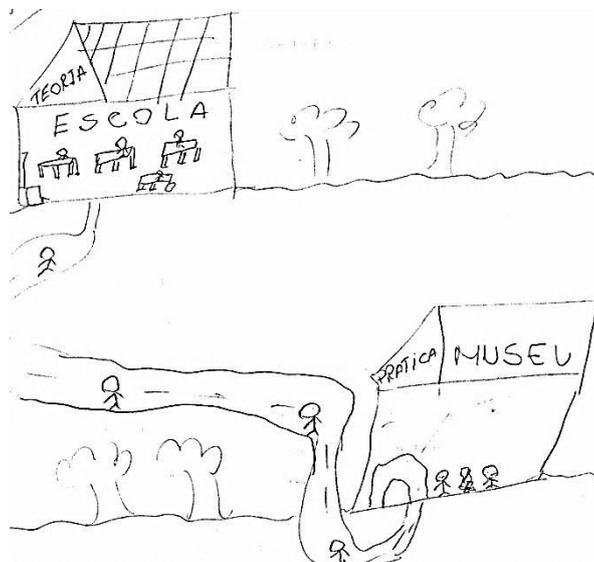
Figura 41 – Mapa mental sobre o museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor. 2014.

- 4) Nos sentidos atribuídos ao museu pelas diversas vias, trilhas e portais que constituem essa prática nesse ambiente polifônico, múltiplo e frutivo onde se realiza o conhecimento, a interação, a diversão, a imaginação e o compartilhamento. Chama à atenção a abertura visual, convidando ao exercício cognitivo e afetivo multirreferenciado, expressando a potência formativa, atrativa e socializadora dos museus. Levando-se em conta o fato de que esse desenho foi elaborado por um docente de história, é digno de nota o fato de que ele apontou um elemento formativo da aprendizagem histórica em sala de aula, como o conhecimento, também evidenciando a interação, a diversão, a imaginação e a partilha como constitutivos dessa relação que os sujeitos estabelecem com o projeto museal.

Figura 42 – Mapa mental sobre o museu da PUC Minas.



Fonte: acervo do autor. 2014.

- 5) O museu como a prática do que foi visto em sala (escola, teoria). Nessa acepção, encontra-se reforçada a noção de que a escola seria fonte de teorias e o museu um ambiente de práticas, concepção que, aliás, expressa-se, também, como observei, por meio das produções textuais dos docentes. Essa identificação do museu como ambiente de prática se, por um lado, expressa a potencialidade visual e tridimensional dos museus, por outro lado, pode ser também um signo de que a escola se distanciou de situações em que a prática também se realiza. De todo modo, esse mapa mental do docente pode ser muito valioso para análise dos desafios da formação docente.

3.4 Epistemologias da prática: o professor como intelectual crítico-reflexivo

Em diálogo com as concepções de epistemologias da prática, adotadas como um de meus pilares investigativos, que buscam perceber/conceber/reconhecer o docente como sujeito de sua ação, de seu saber e fazer docente, como intelectual – Giroux (1997) et all – e como crítico-reflexivo – Schon (1992,2000); busco, à luz dos relatos indicados e dos mapas mentais, estabelecer um diálogo com as fontes de pesquisas já anunciadas.

Algumas dessas noções se afirmam nesse ambiente educativo a partir das experiências vividas pelos educadores, como me informa um deles, afirmando que o objetivo de sua visita é “conhecer espaços museais” (Ficha 09, 2012). Essa resposta sinaliza para um dos movimentos importantes na experiência dos docentes com os museus: momentos de formação oferecidos

pelos museus proporcionam não somente o contato com conteúdos que os museus abordam, mas também o aprendizado cultural, o usufruto e o conhecimento inicial sobre os museus que auxiliará em visitas a outros espaços museais.

Quando, também, em outro relato se identifica que “O objetivo da visita é o aprofundamento do trabalho em sala de aula”, podemos avaliar que, se por um lado há a busca por aprofundamento, poderá o professor encontrar não somente elementos vinculados estritamente à sua prática docente, mas estará, por suposto dessa relação aberta e imprevisível, diante de novos conhecimentos pelo alargamento da noção de ambientes socioeducativos para além do espaço escolar. Assim, me 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.

Nessa mesma direção, foi-me possível também identificar um docente atuante em rede estadual, comentando a que a visita “reforçará todo o conteúdo ensinado e oportunizará momentos interativos que são importantes para consolidar o conhecimento” (Ficha 26, 2012), explicita-se uma determinada compreensão dos conteúdos da relação escola-museu marcada, não somente pela abordagem de conteúdo, mas pelas interações proporcionadas, afirmando-se uma prática educativa marcada por uma estética do encontro, uma educação marcada pelo diálogo dos sujeitos com o mundo.

Assim, pude apreciar relatos, projeções e expressões em desenhos produzidos por docentes de história em sua experiência no Espaço Educador, os quais mobilizaram várias estratégias: 1) elaboração de um projeto de visita; 2) escolha da instituição a ser visitada; 3) o estabelecimento do contato com a instituição; 4) a preparação das turmas; 5) a listagem dos objetivos; 6) a visita ao local da prática e; 7) as atividades efetivadas no pós-visita; 8) a enunciação de critérios bem estabelecidos e de objetivos bem claros. Pude, além disso, também entrar em contato com expectativas geradas pela oportunidade formativa prévia à visita, proporcionando aos educadores um espaço para dizeres e criações em desenho de suas visões acerca da função social do museu e de sua relação com os projetos museais.

Nos dizeres 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.” Postulados esses que dialogam exatamente com as informações anteriormente analisadas e podem se complementadas com as

análises dos mapas mentais, especialmente, o mapa que estabelece a possibilidade de se perceber que o docente atribuiu ao museu um sentido multirreferenciado, quando lista, em seu mapa, que o museu é um espaço de conhecer, de interagir e de divertir. Essa noção de museu assemelha-se a uma “obra aberta”, permitindo a expansão sensorial, afetiva e corpórea, ampliando a relação dos professores e estudantes tradicionalmente marcada por conteúdos e não por processos mais complexos. Trata-se de uma concepção que supera a noção de museu como ambiente repositório de peças que guardam um passado ou velharias sem sentido.

Dessa forma, partindo dos elementos já enunciados, a partir das fichas e dos mapas mentais, pude verificar a potencialidade dos momentos formativos com docentes para valorização da função educadora dos museus, afirmando-se a experiência educativa em outros ambientes, e ambientes museais, considerados por mim socioeducativos.

Essa noção do docente como intelectual, crítico e reflexivo – sujeito de suas ações, que reflete sobre as ações que propõe sobre o cotidiano escolar, suas práticas e promove um diálogo permanente com o mundo ao estabelecer uma prática em um ambiente museal para “além do que foi visto em sala”, que busca promover a fruição, a imaginação, o conhecimento científico, a interação entre os diferentes sujeitos e deles com a cultura, a diversão, enfim, que resignifica o museu como um “presente” provavelmente pelas surpresas que pode descortinar e pelas alegrias e gestos de gratidão que podem se expressar nesse movimento.

Ao buscarem novas metodologias, cursos, reflexões sobre sua prática e novos ambientes para a promoção de uma prática que promova um despertar e que não seja apenas mais um elemento do reino da absoluta certeza, os docentes concorrem para a efetivação de um ensino e um ensino de história para um despertar de consciências críticas e das potências educadoras de processos museais em que se convocam o direito à história, as artimanhas da memória e as aprendizagens do tempo.

Acredito que essas reflexões em consonância com as atividades realizadas na preparação – Espaço do Educador, no momento da atividade prática no ambiente (museu) e no momento após a visita a um ambiente socioeducativo possibilitam novos aspectos que nos levem a refletir sobre o ensino de história perpassado pelos museus.

A percepção é que a prática perpassada pelos museus possa ser construída, elaborada a partir dessa postura de reflexão dos docentes do seu cotidiano, na sua experiência de ensinar e aprender na prática docente em outros ambientes educativos, no contato com outros profissionais, mas, sobretudo compreendendo-se como sujeitos em formação permanente.

3.5 Os sentidos da formação atribuídos por professores na pré-visita

No início de minhas reflexões, levei em consideração que a relação museu-escola seria orientada por diferentes e intrincados tempos formativos para todos os profissionais envolvidos (especialmente docentes e profissionais vinculados aos setores educativos dos museus). Também explicitiei que, em processos compartilhados, essa relação se concretiza por meio de ações, atividades, reflexões e momentos formativos na pré-visita, na visita escolar e no pós-visita. No caso aqui analisado, em momentos formativos no pré-visita – Espaço do Educador e os sentidos atribuídos a esse momento pelos próprios docentes que o frequentam. A partir das análises das fichas que foram preenchidas pelos professores e os mapas mentais – por eles elaborados nessa atividade – foi possível traçar um panorama dessa relação – agora ampliada para – docente-museu-escola. Fica-me a percepção de que este ambiente socioeducativo ou espaço museal – nos diversos tempos imbricados que proporciona, efetivamente – possibilita outra apropriação, usufruto e reflexões que permitam perceber – nos múltiplos sentidos conferidos pelos docentes de História em formação – uma pluralidade de percepções, de um ambiente multirreferenciado – de interação, diversão e de imaginação, e como nos salienta Chagas (2006), que os museus são “moradas que suscitam sonhos”, pois encantam, e permitem a enunciação de múltiplas narrativas, sendo também processos marcados por gotas de sangue, conflitos e arbítrios sociais (CHAGAS, 2006, p. 45). Permitem perceber, nesse sentido, as diversas temporalidades que este espaço pode encerrar, como no mapa mental que estabelece para o museu a ligação com o passado, o presente e futuro. E, em outro mapa mental, que atribui ao museu as noções de tempo/história e memória.

As fichas aqui analisadas em diálogo com os mapas mentais me possibilitam também pensar outros elementos desse momento de formação. Por exemplo, o despertar no estudante e nos docentes pelo interesse pela memória científica; o descortinar/abrir espaço em sala de aula para que outros conteúdos além dos formais possam surgir e ganhar espaço ou legitimidade na escola; o estímulo à criatividade via linguagem diversificada; o conhecer um ambiente fora do contexto onde habitam, dentre outros.

Também foi possível perceber que o postulado de Paulo Freire (1996) de que “não há docência sem discência”, encontra eco na realidade empreendida na prática educativa oferecida pelo Museu aos docentes, em especial, nesta análise, dos docentes de história, quando os dados das fichas me informam que, por exemplo, na ficha de n. 35, “o Espaço do Educador é importante para ele, em função de ser uma oportunidade de sair da escola, sendo aquele, também, o primeiro contato com um museu” para realização de trabalho formativo, o que é

também confirmando por outros educadores nos relatos. A saber, na ficha 48, 2012, em que o professor diz que “a visita me ajudou a perceber que o mais importante a visitar o museu é a consciência de que a prática é de fundamental importância para a aprendizagem.”.

Todas essas enunciações levam-me a pensar sobre o momento preparatório para a visita e que os momentos de formação docente, mais específicos, são valiosos, sobretudo, porque potencializam uma noção de ação educativa em que estão articulados teoria e prática, dimensões físicas e imateriais da cultura. Além disso, pude verificar que os docentes requerem, como pressuposto de seu exercício profissional, uma articulação efetiva da escola com outros espaços, fazendo expandir a noção de território educativo para ambientes, corredores, ruas, e muradas extra-muros na perspectiva aqui adotada em relação à escola e ao museu: janelas e portas abertas.

Dessa forma, e em diálogo com os pressupostos estabelecidos para minha leitura do campo, foi possível identificar múltiplas apropriações e usufrutos do museu; as reflexões docentes que inseridas em uma prática crítica e reflexiva que sustentam e observam as possibilidades que o ambiente museal pode descortinar em sua própria prática educativa; que também, na ótica do Museu, o Espaço do educador alcança seu objetivo de estabelecer uma aproximação entre os educadores e educadoras das escolas e os agentes que desenvolvem a comunicação com o público no Museu. Trata-se de uma polifonia de vozes, em que os diferentes sujeitos falam, expressam-se e projetam suas expectativas e horizontes de interpretação em relação ao papel do museu face à escola.

Talvez, como pensa Marcel Proust (1987)⁴⁸, porque existe uma relação de prazer em ficarmos imóveis diante de telhados, reflexos de sol ou pedras, se carregamos os sentidos de uma colheita ou do trabalho do escafandrista ao desvendar palavras através de ecos, e uma antiga cidade entre desvãos em ruínas, reafirmamos a potência formativa das relações abertas entre profissionais e o valor de um trabalho educativo marcado pela processualidade das ações, pelo compromisso profissional para com a aprendizagem de conteúdos e conceitos e pela força inigualável dos encontros. Parecem-me essas as lições dadas pelos registros dos docentes de história.

Dessa forma, instigados pelas reflexões e questões que foram despertadas a partir dos elementos da pré-visita, analisados neste capítulo, e a partir dos dados aqui utilizados, me indago, como os docentes, sujeitos diretos desta pesquisa, trabalharam no pós-visita? O que os

⁴⁸ Em referência e conexão a um pensamento deste autor quando, em sua Obra: *Em busca do tempo perdido* - No caminho de swann, ele nos indica que algum elemento de determinado contexto, como “um telhado, um reflexo de sol em uma pedra, o cheiro do caminho, faziam-me parar pelo prazer único que me davam [...] Como sentia que aquilo se achava neles, eu ficava ali imóvel”. (PROUST, 1987, p. 175).

docentes pensam acerca do museu da PUC Minas? Este pensar está, em suas narrativas, de alguma maneira em sintonia com as narrativas de outros docentes – aqui avaliados pela ficha e outras tantas fichas – que frequentam o museu? A literatura de divulgação científica – ampliando meus olhares sobre o objeto – potencializa e/ou desperta outras questões para o ensino de história no museu? O ensino de história mediado pelo ambiente museal e pela literatura potencializa outra relação com as temporalidades históricas?

CAPÍTULO 4: DIALOGIA E RESSONÂNCIA ENTRE ESCOLA E MUSEU: OS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS

“[...] 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)

A prática educativa, em qualquer circunstância, é por si só, um ato complexo, fruto de um processo, e que certamente não pode ser apreendido em toda sua significação. Mas, creio que seja possível uma aproximação desse processo que é cotidianamente efetivado em milhares de escolas e salas de aula de nosso país.

Especialmente aqui retratado nas aulas e em entrevistas de docentes de história que trabalharam com o ensino da Pré-História brasileira na interface com a visita pedagógica ao museu de Ciências Naturais da PUC Minas e da leitura da obra *Os Meninos da Planície: Histórias de um Brasil antigo*.

Acredito 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. Creio também que mobilizar essas práticas torna a escola um espaço de mais possibilidades, como já salientado, 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 creio que os estudantes não são e estão passivos nesse processo.

As escolas pesquisadas ofereceram nas práticas empreendidas e nas diversas áreas envolvidas “janelas” abertas para o despertar de outras “paisagens”, a partir da leitura da história em diálogo com a geografia, com o inglês, com a literatura, com as ciências e artes. E também expectativas criadas nos estudantes e todo trabalho formativo envolvido nessa relação que se concretiza por meio de ações, atividades, reflexões e momentos formativos na pré-visita, na visita escolar e no pós-visita.

Penso que é na dinâmica da visita que se realiza a apreciação da prática que foi vivenciada e com desdobramentos formativos importantes que 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.

Compreendo que essa prática deve começar na sala de aula, antes da visita, com diversas atividades, com os mais diversos materiais possíveis e com vistas a provocar questionamentos e buscar promover o despertar para questões que estejam em consonância com as relações sociais cotidianas.

Considero 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 da cultura.

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.

Considero que a pré-visita, a visita e o pós-visita são processos que não se expressam comumente em temporalidades estanques ou segmentadas, apartadas. Acredito 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.

As práticas educativas em suas múltiplas determinantes possuem objetivos os mais diversos, tendo suas justificações baseadas em parâmetros institucionais, em tradições metodológicas, nas possibilidades reais (materiais e formativas) de cada docente e em cada região do Brasil e sem contar com sua fluidez e com os diversos elementos que a ela comparecem: ideias, valores, hábitos pedagógicos e outros. (ZABALA, 2010. p. 16).

Dentro desta lógica, Zabala (2010) ainda nos esclarece que,

[...] os estudos da prática educativa a partir de posições analíticas destacaram numerosas variáveis e enfocaram aspectos muito concretos. De modo que, sob uma perspectiva positivista, buscaram-se explicações para cada uma destas variáveis, parcelando a realidade em aspectos que por si mesmo, e sem relação com os demais, deixam de ter significado ao perder o sentido unitário do processo ensino/aprendizagem. Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microssistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm.

Mas desde uma perspectiva dinâmica, e desde o ponto de vista dos professores, esta prática, se deve ser entendida como reflexiva, não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula. A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O

planejamento e avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. (ZABALA, 2010, p. 16-17).

Neste capítulo, abordarei o momento pós-visita, não esquecendo que ele está imbricado aos momentos de pré-visita e visita escolar, nas diversas mobilizações efetivadas para que essa prática pudesse ocorrer e que também se trata de momento formativo não apenas para os estudantes, mas também para os docentes envolvidos. Além disso, esse momento também mobiliza as expectativas criadas por uma prática para além dos tempos escolares.

As práticas educativas são múltiplas, envolvem vários aspectos e elementos diversos em sua configuração. E corroborando com os pressupostos de Zabala (2010), anteriormente descritos, especialmente na posição e crença de uma perspectiva dinâmica da prática como momento de reflexão e não reduzido ao momento da sala de aula.

Meu foco recairá em especial sobre as entrevistas, considerando as possíveis intenções e avaliações que mobilizaram a feitura dessas práticas.

Considerarei para esta análise os dados referentes às práticas docentes realizadas nas escolas participantes desta pesquisa, conforme indicado no capítulo: **Ida a campo**. Também serão utilizadas para efetivação dessa análise, conforme indicado, as entrevistas com as docentes participantes. Essas entrevistas compõem esse processo educativo, pois narram concepções de ensino, as intenções mobilizadas em cada prática efetivada, esclarecem outros elementos que constituem o ser docente em sua intencionalidade educativa.

Estou interessado no que dizem, refletem, questionam os docentes sobre o ensino de história especialmente no pós-visita. Também estou interessado nas questões despertadas nos estudantes sobre o processo vivenciado, sobre as práticas estabelecidas e sobre o ensino e estudo da história.

Quais os objetivos e/ou pressupostos de ensinar a Pré-história brasileira em dialogia com um museu e com a literatura? Como reverberaram, em sala de aula, essas práticas? Em que ponto essa prática pôde promover alguma reflexão do próprio fazer docente?

Também pretendo abordar as concepções de história e museu expressos pelos docentes de história que promovem práticas em ambientes museais, identificar suas concepções de história e ensino de história, e analisar qual a colaboração do livro: *Os Meninos da planície* – na abordagem da pré-história brasileira nesta prática educativa.

E, por fim, pretendo observar e identificar através das narrativas e da prática dos docentes de história se a natureza do saber evocado e/ou construído pelo ensino de história perpassado

pelo museu e mediado pela literatura de divulgação científica esclarece o sentido do conhecimento histórico produzido por essas práticas no que se refere ao tratamento das temporalidades.

4.1 Ensino, ensino de história e os museus na prática docente no encontro com o outro

Estar em campo foi oportunidade de vivenciar experiências e situações que me tocaram de diversas maneiras. Estar em campo também me levou a pensar que o “encontro com outro” não se resume apenas aos sujeitos participantes desta pesquisa.

Até que ponto eu também não me encontrei com o outro nesse percurso? Encontrei-me com docentes em diversas situações e em espaços diferentes; encontrei-me com os profissionais do museu por um longo tempo; encontrei-me com as escolas no museu; encontrei-me com *os meninos da planície* em novas aventuras no livro: *A história de Aur e Nia*⁴⁹ e creio que me encontrei com outras faces do ensino de história.

Nessa caminhada, fica mais claro que a cada passo se cristaliza o pensamento de Mia Couto em minha mente, *Os outros são outros, juntos é que somos gente!* O pesquisador é tributário do campo que o recebe, daqueles profissionais que são extremamente generosos em partilhar suas experiências, dividir seu precioso tempo.

Como já salientado, estive em duas escolas da educação básica em Belo Horizonte para efetivar minhas observações, coletar os dados e acompanhar também o momento da visita escolar ao museu da PUC Minas.

Estive em campo-escolas durante o ano de 2014 em momentos diferentes entre os meses de maio a setembro. Já as entrevistas que fiz com as docentes foram realizadas entre os meses de setembro e outubro de 2014.

Conforme já indiquei no capítulo: **Ida a campo**, na escola A, fiz a observação e gravação de 5 aulas de história no momento posterior à visita ao museu na turma do sexto ano. Nos dias 28/05 (2 aulas/90min.); 02/06 (1 aula/45min.) e 11/06/2014 (2 aulas/90min.). Posteriormente, convidei a professora Rosa a me conceder uma entrevista, fato ocorrido no dia 17/09/2014.

Já na escola B, além do encontro na própria escola com os docentes que estavam envolvidos no projeto da Pré-história brasileira, assisti e gravei duas aulas/seminários no dia 22/09/2014 nas turmas D e E do oitavo ano (45 minutos cada aula). A entrevista com a docente ocorreu no dia 8/10/2014.

⁴⁹ Livro lançado pelo professor Cástor Cartelle com ilustrações de Lor, inspirado nos personagens do Livro: *Os meninos da planície*. Projeto financiado pela FAPEMIG e lançado pela Editora PUC Minas.

Acredito que os docentes sejam profissionais reflexivos, críticos e autônomos em seu fazer docente, mesmo sabedor das limitações de diversas ordens que recaem em seu cotidiano. Sei que o fazer docente sofre enormes interferências de uma rede de ensino para outra: pública e privada.

Creio que os professores mobilizam muitos recursos e estratégias que somente eles podem determinar em seu fazer. Suas escolhas muitas das vezes são baseadas em seus valores, suas crenças e são capazes de promover atividades que sejam mobilizadas por seus objetivos.

Meu diálogo e concepção exposta se ancoram nas concepções de epistemologias da prática que foram adotadas como pilares investigativos nesta pesquisa e já anunciados. Essas epistemologias buscam perceber/conceber/reconhecer o docente como sujeito de sua ação, de seu saber e fazer docente, como intelectual – Giroux (1997) et al –, como crítico-reflexivo – Schon (1992,2000), à luz das práticas docentes.

À luz dos estudos acima apontados os docentes são vistos como intelectuais capazes de moldar os modos nos quais o tempo, o espaço, as atividades e o conhecimento organizam o cotidiano escolar. São considerados profissionais criadores de condições para atuarem coletivamente com vistas à criação curricular, extrapolando os espaços fronteiriços da escola e atuando de forma a articular a escola à sociedade, comprometendo o processo educativo à ruptura da opressão e das injustiças. (GIROUX, 1997, p. 29).

Sendo assim, minhas questões sempre buscaram ouvir e/ou instigar o docente a falar de suas experiências, respeitando sua posição e deixando sempre espaço para complementos e/ou considerações.

Eu entrevistei as docentes participantes desta pesquisa, intencionalmente, após todo o processo realizado: pré-visita, visita e pós-visita. Eu também as convidei somente após esse processo efetivado. Minha intenção era tentar não provocar nas participantes ansiedades ou práticas que pudessem ser alteradas em função dessa outra etapa da pesquisa. A intenção era causar o mínimo possível de interferência, embora, a minha presença nas salas de aulas e em outros momentos, como, por exemplo, acompanhando as visitas ao museu, por si só já era um elemento “perturbador” daquela atividade.

As duas docentes me receberam de maneira muito solícita e prestativa. Eu me desloquei às casas das duas participantes por opção das mesmas. A minha intenção era oferecer o mínimo possível de trabalho as duas e lhes permitir estar em um ambiente no qual as entrevistadas pudessem se sentir à vontade.

Optei por perguntas mais objetivas, porém, também, busquei atender meus objetivos de pesquisa. Assim, sempre permitia, quando necessário, às participantes complementar com

outros elementos e deixei ao final do processo, tempo aberto para qualquer comentário ou questão que não foi contemplada nas perguntas sobre as práticas desenvolvidas.

Com a professora Rosa, da escola A, eu fiz a entrevista no dia 17/09/2014. Esta entrevista durou aproximadamente 25 minutos. Já com a professora Margarida, da escola B, a entrevista foi realizada no dia 08/10/2014. O tempo foi de aproximadamente 14 minutos. O clima, como já indicado, foi de cordialidade e respeito. Optei por deixar as participantes bem tranquilas quanto às suas respostas.

Em um desses momentos, a professora Rosa me pediu para parar a entrevista e buscar um caderno com suas anotações sobre as atividades e as questões que havia formulado. Atendi sua solicitação de maneira muito tranquila. Paralisei o gravador e a professora pode proceder à procura do caderno. Retomamos a gravação tranquilamente. Assim, fui construindo uma entrevista, uma conversa, baseado em um clima de confiança e de respeito.

Por fim, nas entrevistas, respeitei sempre o que foi dito, não me manifestei em relação às falas e mantive a postura de total respeito pelos silêncios, pelas demoras, pelos pedidos de repetição das perguntas. Também busquei não interferir em nenhuma fala ou lembrança por elas proferidas.

Foi desta maneira que procedi a cada passo, e, sendo assim, quando perguntei à professora Margarida e à professora Rosa, 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, obtive 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 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. (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 diversas⁵⁰.

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 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.

Da percepção de uma mudança de postura em sala de aula pela própria docente já durante o processo. A presença do outro na relação professor-aluno e sua disciplina.

Ressalto 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, destaco a fala da professora Rosa, quando a mesma 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, p. 18), “a chamada “cultura material” participa decisivamente na produção e reprodução social. [...] Os artefatos, por exemplo, são não apenas produtos, mas vetores de relações sociais.” 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).

⁵⁰ Apenas a título de lembrete, conforme anunciado no capítulo – **Ida a campo**: 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.

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.

É também, segundo Meneses (2005, p. 19), função documental do museu garantir a democratização da experiência e do conhecimento elaborado pela humanidade e fazer com que esse capital cultural possa ser inteligível. São, os objetos musealizados, segundo Meneses (2005, p. 25),

Semióforos, expressão rebarbativa forjada por Pomian (1977) para identificar 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 espaço e tempos, outras faixas de realidade. (MENESES, 2005, p. 25) (Grifos nossos).

As práticas acima revelam questões que extrapolam a visão de “museu-templo” e inserem a prática educativa em outra gramática, a do “museu-fórum”. Para além das questões meramente enaltecidas, sacralizadoras e da perpetuação de uma visão sobre a história como campo de interpretação unívoca, essas práticas denotam o conceito de história diferente de uma visão totalizante e fechada e aberta às possíveis interpretações, a partir de novas questões do tempo presente.

Estão inseridas em outra gramática, porque trabalham com o lúdico, com o concreto, instigam o pensar e deslocam o sentido da atividade. Os estudantes passam a ser os sujeitos das ações empreendidas que agora podem e devem ser interpretadas, problematizadas e com questões mais profundas, sempre a partir da percepção crítica sobre o estar no mundo.

É possível entender e analisar 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. Acredito que possa ser uma experiência/travessia e uma prática pedagógica que também e, não exclusivamente, venha a promover uma educação para a sensibilidade, para uma postura mais crítica e reflexiva de nossa presença no tempo, ou como nos esclarece Murilo Cisalpino, “*nos tempos*”, e, como nos afirma e esclarece Pereira (2009),⁵¹ ser uma oportunidade para uma leitura/usufruto do mundo, como afirma também Freire (2009).

⁵¹ Em “Viajando através da carne” – História, rastro e esquecimento na educação em museus, Júnia Sales Pereira (2009) faz uma andarilhagem por essa temática e nos adentra em um universo novo no ensino de história e extremamente instigante. A autora nos leva por uma viagem no tempo – e não é apenas na visão do olhar apenas para o passado – e sobre a problemática do rastro e do esquecimento nos museus. Assim, a autora aborda o desafio de se efetivar uma educação sensível para a aprendizagem histórica em museus.

Compreendo que as ações docentes envolveram uma relação direta com a estética, com a fruição e outra acepção de história. Acepção na qual, segundo Pereira (2009), coadunam com as ideias acerca da história no museu e partem dessa prática educativa em seus desdobramentos, defendia nessa tese, da educação museal e suas potencialidades educativas no ensino de história e da Pré-História brasileira.

Concepção que parte do pressuposto de que o passado ainda é atuante na história e, assim, percebendo e assumindo que a “(...) História em que o passado está ainda atuante – o ser do ente como presença do presente –, visitar museus, nesse sentido não significa ausentar-se do tempo, ou voltar nu ao passado, mas “presentar-se” (PEREIRA, apud HEIDEGGER, apud RICCEUR, 2009, p. 4). É a presentificação do passado em nosso tempo presente.

Seria a possibilidade de uma educação em diálogo com o mundo, na leitura do mundo, como afirma Freire (2009,2005) e sendo visualizada como obra “aberta”, conforme Eco (1997). É um estar no mundo dialogando com o mesmo, desconfiando e assumindo uma postura crítica e autônoma frente às questões do presente. Ao contrário de outras acepções do termo história, esse tipo de ambiente lança desafios, propõe reconfigurações, desperta curiosidades e interesses antes não percebidos. Aqui o museu não se apresenta como tela fixa e nem apresenta a história como a “*mestra da vida*”.

A fruição estética e teatralização do poder – que, conforme Canclini (2011), indica esse ambiente educativo como um ser metamorfoseado, dependendo de cada opção, de cada experiência de vida e de cada objetivo ali empreendido. O sujeito do presente que evoca, constrói e faz uso do passado por meio dos signos, indícios e artefatos – “objetos geradores” – presentes no ambiente museal.

A professora Rosa indica que qualquer experiência diferente da sala de aula promove a relação com a temporalidade. Assim, me parece que o encontro com outros espaços se torna efetivamente um momento de deslocamento e de outras percepções para a prática educativa do ensino de história. Como, por exemplo, neste trecho, da professora Margarida, “*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*”.

Provavelmente, o tempo pré-visita também esteja imbricado nessas narrativas efetivadas pelos estudantes. Também há o destaque da oportunidade que essa prática proporcionou aos estudantes de conhecerem um museu pela primeira vez em suas vidas.

Esse tipo de prática além de toda a preparação envolvida, das expectativas do corpo discente por uma saída da escola, apresenta esse outro elemento marcante para muitos dos

estudantes. Será a primeira vez que muitos, ou talvez até mesmo para a maioria, terão a oportunidade de ir a um museu em sua vida.

Quantas questões essa ação pode despertar no imaginário de cada educando? Como cada um se percebe nessa ação? Como será? Onde fica? Quais as exposições ou exposição veremos? Os personagens do livro estarão em exposição? Que ambiente é esse afinal de contas?

As escolas além da tarefa do ensino-aprendizagem que efetuam e que muitas das vezes recebe destaque pela sociedade, também promove esse mesmo processo e oportuniza, a muitos estudantes, experiências únicas em suas vidas em outros espaços, espaços esses, que, como ressalta a docente, serão conhecidos pelos estudantes pela primeira vez.

As falas das docentes, nos trechos anteriores, me permitem também perceber que nas práticas efetivadas após toda a preparação e a visita em si, que elas instigaram de alguma maneira a fala de seus estudantes sobre a experiência elucidando a percepção de que a experiência retornou à sala de aula e foi potente para os trabalhos posteriores.

Ressalto também que essa prática promoveu o encontro com o museu, que era desconhecido para os estudantes, com as “janelas” da escola se abrindo para outras experiências e provocando práticas vivenciais.

Em outra situação, agora nas aulas assistidas e gravadas, pude 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.

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 de 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*

(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 levarmos 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 minha análise e para minha 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, conforme exposto por Zabala (2010, p. 17).

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, no vídeo e nem na visita, só poderia ser formulada uma resposta após considerações pessoais à luz de conhecimentos dos próprios respondentes.

A professora promoveu um seminário nas duas turmas que participaram do projeto: Pré-História brasileira. Sendo assim, ela fez a mesma pergunta em outra turma. As respostas foram as seguintes.

Professora Margarida: *Grupo da Sula, uma palavra.*

Estudante: *Descoberta*

Professora: *Grupo da Jac?*

Estudante: *Conhecimento*

Professora: *Grupo da Aninha?*

Estudante: *Evolução*

Professora: *Grupo do Gabriel?*

Estudante: *Paleontologia*

Professora: *Grupo do Felipe?*

Estudante: *Fósseis*

Estudante: *descoberta*

(Trecho de seminário na escola B – turma E - no dia 22/09/2014, p. 9-10).

As palavras escolhidas 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 *evolução*, *descoberta*, *conhecimento 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 neste 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.

Ser humano racional, mas subjetivo, estético, emotivo e múltiplo. E, para além desses quesitos e desta mesma lógica argumentativa, Eco indica que,

[...] todavia, no ato de reação à teia dos estímulos e de compreensão de suas relações, cada fruidor traz uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gostos, tendências, preconceitos pessoais, de modo que a compreensão da forma originária se verifica segundo uma determinada perspectiva individual. No fundo, a forma torna-se esteticamente válida na medida em que pode ser vista e compreendida segundo múltiplas perspectivas, manifestando riqueza de aspectos e ressonâncias, sem jamais deixar de ser ela própria. (ECO, 1997, p. 40).

Em outra pergunta às docentes, solicitei que falassem sobre o que elas ressaltariam de relevante para os estudantes na prática educativa mediada por outro ambiente, no caso museu e por uma obra de divulgação científica.

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. (Trecho de entrevista com a professora Margarida em 8 de outubro de 2014, p. 3) (Grifos nossos).

Professora Rosa: A melhor forma de aprender é no diferente, então, eu podia fazer isso mesmo com o texto informativo na sala de aula com estudo dirigido numa aula expositiva. A experiência do museu com a experiência literária, ela é muito mais efetiva para a compreensão de um menino especialmente nessa idade que eles ainda estão desenvolvendo essas estruturas cognitivas para realizar abstrações mesmo para ele chegar a níveis de abstração.

A literatura e o museu, eles são formas concretas para ele lidar com essa experiência abstrata que é a história. A história é uma experiência abstrata, então o museu e literatura eles trazem para esses meninos de 11, 12 anos essa possibilidade. (Trecho de entrevista com a professora Rosa em 17 de setembro de 2014, p. 3) (Grifos nossos).

A análise das falas das docentes expressam, de certa maneira, muitas das questões por elas desenvolvidas em suas práticas. Apresenta também o processo ensino-aprendizagem efetivado e que as mesmas promovem práticas com uma grande percepção do porque estão fazendo.

Também me foi possível perceber nas falas questões que envolvem o direito à cidadania, o direito à cidade, do usufruto do patrimônio e uma ampliação da percepção do aprender em outros ambientes não formais ou extra-formais.

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. Também desperta

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 deslocamento pelo mundo.

Também no trecho citado, a docente expressa a possível potencialidade da prática por ela desenvolvida juntamente com o coletivo de sua escola quando afirma que ela poderá resignificar o conteúdo de um ano inteiro. Ela não se restringe ao conteúdo desta temática, vai além. Muito além de uma ideia de “museu-templo” e de práticas que vão a outros ambientes para confirmar o que foi visto em sala de aula.

Já a análise da resposta da professora Rosa indica outros pontos e amplia a reflexão para outros elementos constitutivos de sua prática e/ou de práticas docentes no ensino de história. Indica uma percepção muito grande e uma reflexão sobre seu trabalho quando enuncia que “*eu podia fazer isso mesmo com o texto informativo na sala de aula com estudo dirigido numa aula expositiva*”. Porém, a docente afirma que a experiência em outro ambiente, mediada pela literatura para seus alunos naquela determinada faixa etária, seria muito mais efetiva para compreensão.

Nessa perspectiva adotada pela docente, “a literatura e o museu, eles são formas concretas para ele lidar com essa experiência abstrata que é a história”.

A promoção da atividade teria, portanto, a concepção de que o espaço da sala de aula não poderia proporcionar as condições pedagógicas necessárias para aquele conteúdo e sua abstração.

Por fim, as docentes nos relatam suas percepções e concepções sobre o museu, do porque levar seus alunos a esse espaço para estudar e aprender história.

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 muita 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. (Trecho de entrevista com a professora Margarida em 8 de outubro de 2014, p. 4) (Grifos nossos).

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.*

E essa experiência de museu, sou curiosa de museu. A gente visita (sic) eu particularmente visito museu sobretudo, eu levo minhas filhas para visitar museu sobretudo e os meus alunos também. Então não tem preconceito de ir num outro tipo de museu que não seja de necessariamente um museu histórico.

Porque na verdade ele sempre vai trazer alguma leitura do que a gente espera da história.

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.

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.

E o museu, ele cria essa possibilidade independente de ser um museu histórico, mas quando você fala que o museu guarda cultura, guarda experiências, o museu guarda a própria história, ele está falando da sociedade, ele está falando da sociedade e tempo ele está se referindo ao espaço, então sempre ele pode oferecer uma coisa.

(Trecho de entrevista com a professora Rosa em 17 de setembro de 2014, p. 4) (Grifos nossos).

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 referirem, 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-me que não se trata mais de saber o que simplesmente aconteceu, mas saber o que aconteceu e amplificar o conhecimento sobre nós mesmos, sobre nosso estar no mundo, ou seja, sobre nossa historicidade.

Esta reflexão me remete também aos argumentos de Stephen Greenblatt (1991, p.248) – em seu artigo sobre o novo historicismo: ressonância e encantamento – quando o mesmo 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, p. 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 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 em minha pesquisa e na análise do trecho anterior, no qual a professora Margarida destaca uma interessante questão, centro as atenções apenas no conceito de ressonância.

É destaque na fala da docente que quando um estudante vai ao museu de história e vê uma coisa que pertenceu ao passado, isso pode promover mudanças em seu olhar. Pode provocar uma alteração de percepção sobre determinada questão. Ou seja, o objeto que pertenceu ao passado pode ressoar sobre o estudante de maneira impactante.

Haveria uma ressonância nesse ato e nessa experiência. 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, p. 250).

Ou seja, o museu nessa prática empreendia 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. Ou seja, o museu, seus objetos e ou experiências poderiam ser considerados uma potente fonte de ressonância.

A partir desse conceito, dos argumentos de Greenblatt, dos dados que coletei e das experiências que pude visualizar nas atividades que acompanhei, fico a pensar que essa ressonância poderia também estar presente na leitura e nas possíveis recepções do livro? Na leitura do livro conectada com a visita e com o pós-visita?

Figura 43 – Estudantes da escola B na preparação para a oficina de pintura rupestre nas dependências do museu da PUC Minas.



Foto: álbum de foto elaborado pela professora Margarida (escola B) em seu Facebook. 2014.

Figura 44 – Observação de fotos, juntamente com a monitora do museu, de pinturas rupestres no momento de incentivação para a oficina no museu da PUC Minas.



Foto: álbum de foto elaborado pela professora Margarida (escola B) em seu Facebook. 2014.

Figura 45 – Observação de fotos de pinturas rupestres no momento de incentivo para a oficina no museu da PUC Minas.

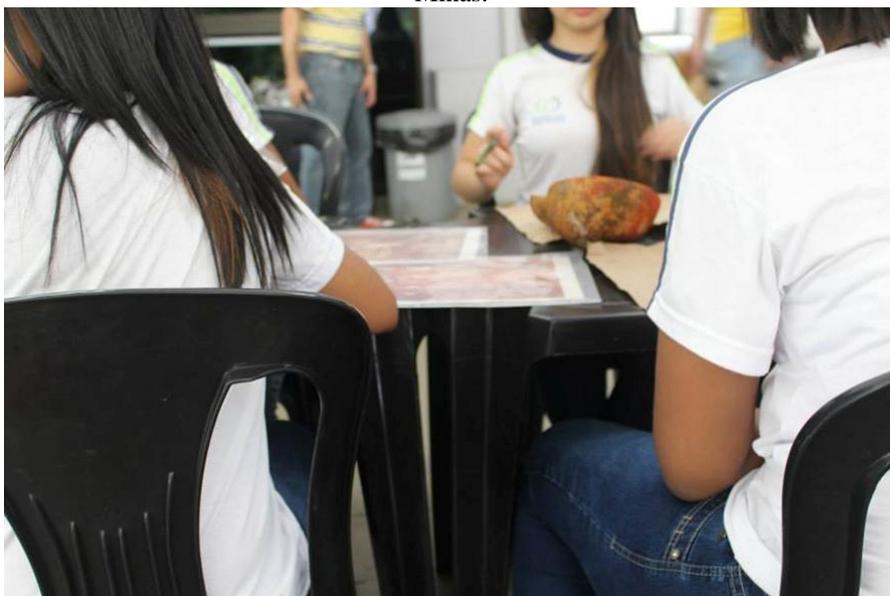


Foto: álbum de foto elaborado pela professora Margarida (escola B) em seu Facebook. 2014.

Figura 46 – Alunos no tanque de areia do museu da PUC Minas realizando a oficina de escavação de réplicas de fósseis.



Foto: álbum de foto elaborado pela professora Margarida (escola B) em seu Facebook. 2014.

Figura 47 – Alunos no tanque de areia do museu da PUC Minas realizando a oficina de escavação de réplicas de fósseis.



Foto: álbum de foto elaborado pela professora Margarida (escola B) em seu Facebook. 2014.

Figura 48 – Alunos no tanque de areia do museu da PUC Minas realizando a oficina de escavação de réplicas de fósseis.



Foto: álbum de foto elaborado pela professora Margarida (escola B) em seu Facebook. 2014.

Figura 49 – Os trabalhos finais da oficina de pintura rupestre realizada pelos estudantes da escola B no museu da PUC minas.



Foto: álbum de foto elaborado pela professora Margarida (escola B) em seu Facebook. 2014.

Figura 50 – Os trabalhos finais da oficina de pintura rupestre realizada pelos estudantes da escola B no museu da PUC minas.



Foto: álbum de foto elaborado pela professora Margarida (escola B) em seu Facebook. 2014.

No primeiro bloco de fotos, preparo para oficina de pintura rupestre, fico a pensar quais questões estão sendo mobilizadas em cada participante quando percebo a total atenção na organização da atividade; a atenção focada dos estudantes no momento de escolha das fotos que seriam reproduzidas logo depois?

Penso também, como aquela prática inserida no momento da visita e logo após a leitura do livro pôde ressoar na escolha das cores, da própria pintura, da história que poderia ser retratada e ou imaginada por aquela reprodução/foto que cada participante escolheu? A escolha levou em consideração o contexto do cerrado estudado no livro? O contexto de cerrado visto na exposição no segundo andar do museu? Nos textos trabalhados em sala de aula no momento pré-visita?

Parece-me que há uma atenção e um grande interesse na fala da monitora da atividade, nos possíveis gestos, na própria disposição adotada por cada estudante ao redor da mesa. Os olhares de alguns convergem para as explicações mobilizadas. Objetos como pincéis, tintas confeccionadas à base de materiais orgânicos podem ter despertado outras questões naquele processo? Naquela primeira visita a um museu?

Algum dos participantes esperava encontrar tudo isso em um museu? Esperavam uma experiência que pudesse ressoar através de objetos do passado? Ressoar pela escolha de uma imagem? Da busca por objetos em uma simulação arqueológica? Das opções das cores que fizeram? Do papel que amassaram para criar um aspecto envelhecido?

As fotos apresentam tantos gestos, olhares, posturas interativas que provavelmente repercutiram no momento pós-visita. Na *descoberta*, na *história*, no *conhecimento*, na *criatividade* e, com, provavelmente, observando o resultado das pinturas por eles produzidas, na *imaginação*.

Nas fotos temos o destaque também daqueles que se jogaram no tanque, que retiraram seus calçados, que de alguma maneira vivenciaram as oficinas com todas as possibilidades que as mesmas poderiam oferecer. A provável alegria da descoberta de cada réplica de fósseis escondidas.

Das possíveis relações com os capítulos do livro que explicam com se processa o trabalho do arqueólogo e do paleontólogo. Dos possíveis momentos de deslocamentos tempo-espço-materialidade que as oficinas possam ter de oferecido, dentro obviamente, das múltiplas possibilidades de direção que cada participante pode vivenciar.

Dos também possíveis deslocamentos no momento de elaboração da pintura rupestre como os personagens Aur e Nia ou outros, como Luzia; fazendo uma escavação como Cartelle, de possíveis ressonâncias como na fala já descrita pela professora Margarida: “e eu notei uma relação mais próxima com a história a partir do museu”.

De outro tipo de ressonância, também mobilizada através do cruzamento com os dados das entrevistas, agora especificamente no momento do pós-visita, imbrincada nos tempos da prática desenvolvida: livro-museu-seminário em destaque na fala, novamente, da professora

Margarida: “que ele pode participar e pode aprender para além da escola”. Ressonância de outra ordem. Destaque na fala da docente que pode remeter a uma ressonância mais geral, das percepções que a mesma pode constatar em sua sala de aula em outro tempo da prática.

Enfim, essas experiências imbricadas nos tempos da prática educativa, não poderiam também promover e/ou despertar ressonâncias? “Alcançar um mundo maior e além de seus limites formais”? Especialmente para aqueles que visitam um museu pela primeira vez em sua vida?

Antes de prosseguirmos, também em relação ao trecho que dá destaque a essa seção, sobre as percepções e concepções sobre o museu das docentes, é preciso salientar que pensar que o museu é vida pode ser uma visão romântica desse espaço. Visão de um espaço museal sem conflitos, sem disputas, espaço que também promove silenciamentos e sem “gotas de sangue”.

Sendo o museu, também, nas percepções das docentes, lugar de vida e que a história não tem que ser o estudo do passado apenas pelo passado, constituindo um estudo de memorização de nomes e datas poderiam estar presentes a percepção de que o museu atualmente, não teria como pressuposto mais a celebração de personagens ou a classificação enciclopédia da natureza, e, sim, a reflexão crítica, conforme já salientado por Ramos (2004).

Percebo que essas reflexões se aproximam de minhas concepções de professores como intelectuais, críticos e reflexivos. Que buscam desenvolver suas práticas não meramente como atos mecânicos e sem percepção de sua realidade. Que esse processo, como já salientado por Giroux (1997), “moldam os modos nos quais o tempo, o espaço, as atividades e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas”.

Também percebo nesses trechos aproximações com as ideias de que o museu não é a sala de aula continuada. Que ir a museus pode ser ir muito além do que foi visto na escola, em seus tempos engessados, em sua estrutura disciplinar e muitas das vezes estanques nos tempos escolares. Que há um destaque na materialidade disponível no museu, para a professora Rosa, na questão e percepção de que há uma diferença temporal entre a vida dos estudantes e a dos objetos. Diferença e experiência promovida apenas por esse espaço de educação informal.

Que há também nesse espaço e nessa prática desenvolvida outra percepção ou abordagem da história via uma aprendizagem visual e material. Essa aprendizagem presente no visual do próprio espaço museal, como já indicado no capítulo: **Ida a campo** e também através da experiência com os objetos tocantes. Possíveis atos estéticos possibilitados apenas nesse tipo de prática e que podem promover, somados a essa única experiência para muitos estudantes, outras questões ligadas às maneiras de sentir, aprender e viver.

Também foi possível perceber que as docentes diferenciam museus de história de outros museus. Embora, a professora Rosa tenha salientado que, [...] *na verdade ele sempre vai trazer alguma leitura do que a gente espera da história.*

Em outros trechos, foi possível perceber também a dinamicidade do espaço museal nas práticas efetivadas e, portanto, indícios dos pensamentos das docentes sobre esse espaço de educação informal.

Outras dimensões que envolvem o tempo, o espaço e sociedade em suas dinâmicas e que esses elementos podem ser materializados ou operacionalizados com maior facilidade no museu do que na sala de aula.

Destaque para a percepção da docente de que esses elementos constitutivos do museu fazem e fizeram, no caso em especial da escola B, uma escola pública, um diferencial na prática. Que os estudantes quiseram e puderam tocar, quiseram fotografar e puderam fotografar. Ou seja, uma experiência muito além do cotidiano, uma experiência de deslocamento para outro ambiente de aprendizagem, que a escola pode oportunizar e dialogar posteriormente com essa experiência. A possibilidade da interação direta com o ambiente museal.

Foi perceptível também nesse trecho certa visão dos museus como guardiães de determinado quesito ou item ou mesmo sociedade. As fraturas e seleções que são realizadas, os objetos excluídos ou descartados parecem não estarem presentes nessa percepção.

E, por fim, há também a percepção de que o museu cria a possibilidade de transitar pelo tempo, pelo espaço e pela sociedade, conforme o relato da docente.

4.2 A literatura, o ensino de história e os museus mediando as reflexões e as reverberações na prática de ensino

As práticas desenvolvidas pelas docentes no momento do pós-visita foram diferentes. Enquanto, como salientado, a professora Margarida promoveu seminários e feitura de livro *Adole- sempre: um chat entre tribos*, a professora Rosa promoveu uma plenária a partir de algumas questões sobre o museu e o livro, depois, atividades de pintura rupestre⁵² em cartolinas, de fósseis⁵³ em moldes de gesso além de uma avaliação (prova).

⁵² Nessa atividade, a professora utilizou tintas naturais confeccionadas pelos próprios alunos. A professora entregou um roteiro (receita) de como as tintas poderiam ser elaboradas a partir de flores, carvão, terra e outros elementos.

⁵³ A escola A não fez as oficinas ofertadas no museu no dia de sua visita. Assim, a docente resolveu levar os exemplares de fósseis que são utilizados na oficina e realizá-la na própria escola. Porém, com algumas alterações.

As carteiras na sala de aula foram reorganizadas para um formato em círculo. Essa atividade teve início no dia 28/05/2014.

Professora Rosa: *Sim, tudo que vocês fazem é avaliado.*

Isso aqui dois momentos (sic) o primeiro momento escrever, boca fechada, sem um dar palpite para outro, segundo momento nós vamos dividir as ideias é o momento da plenária.

Então, antes de vocês começarem a parte da escrita eu vou explicar cada item das perguntas, das questões, para gente poder acompanhar.

Parou. Todo mundo acompanhando as quatro questões. Leo, sem conversa, agora é o momento do silêncio.

No dia 23 do 4 de 2014 fizemos uma excursão no museu de Ciências Naturais da PUC Minas, nessa ocasião tivemos oportunidade de conhecer o acervo e o sobre o trabalho desenvolvido pelos pesquisadores do museu. Vamos lembrar nossas experiências respondendo as questões abaixo e essas questões, elas são pessoais e cada um pode achar uma coisa diferente do outro.

Número um, identifique cinco conhecimentos, ou informações que você aprendeu lá no museu. Essas cinco coisas, vocês observaram que eu pus cinco itens.

(Trecho de aula na escola A no dia 28/05/2014, p. 4) (Grifos nossos).

Professora Rosa: *Segunda pergunta, essa é para pensar mais ainda, que vestígios, objetos, fontes, aquelas fontes históricas, que a gente já falou tanto aqui na sala, presentes no museu podem ajudar a reconstituir a história de grupos primitivos como as de Aur e Nia.*

(Trecho de aula na escola A no dia 28/05/2014, p. 5) (Grifos nossos).

As atividades, embora tenham focos diferenciados, turmas em idades variadas e em escolas de redes diferentes, buscam desenvolver atividades no momento do pós-visita nas quais o ensino de história não seja um mero amontado de dados e cópias feitas no museu e sobre o museu.

Na escola A, no pós-visita, cada aluno, com sua experiência, sua recepção, que provavelmente foi diferente da de seus colegas, da visita efetivada, foi instigado a escrever e posteriormente partilhar na turma. Falar sobre aquele momento vivido, rememorar as trilhas percorridas e sem a preocupação do certo ou errado. Pois segundo a docente, “*essas questões, elas são pessoais e cada um pode achar uma coisa diferente do outro*”. Ou seja, somos sujeitos em processo, estamos nos conhecendo e vivendo processo da historicidade, aprendendo fazendo e vivendo. Que, segundo Ramos (2004, p. 24) [...] Estudar a história não significa saber o que aconteceu e sim possibilitar a ampliação do nosso conhecimento sobre a nossa própria trajetória.

Da necessária importância de saber que o ser humano é um, sendo campo de possibilidades historicamente condicionado e abertura para mudanças.

As percepções podem ser diferentes, a experiência, pela fala da docente, esclarece aos educandos, pode se mostrar de maneira diversa. Parece-me que a história se apresenta ou poderá se apresentar nesse contexto em sua multiplicidade de leituras e interpretações. Ou seja, a experiência e a história não são trabalhadas nessa sala de aula em uma única possibilidade de vivência e interpretação.

Na segunda questão da atividade, a docente instiga mais ainda seus estudantes, ela apresenta a segunda questão que segundo a mesma, “*essa é para pensar mais ainda*”. Muito interessante poder perceber que as docentes mesmo em espaços diferentes e em realidades diversas instigam seus estudantes a sujeitos do fazer. O ensino de história é provocativo de reflexões. O museu e literatura mediando a experiência do ensino da Pré-história brasileira.

Já nas entrevistas, ainda com foco na literatura e o ensino de história, obtive as seguintes respostas, que aqui utilizo em diálogo com os trechos acima descritos.

Quando perguntei: **De que forma a literatura pôde auxiliar no ensino de história? E a relação entre a literatura os museus e o ensino de história, obtive a seguinte resposta.**

Professora Margarida: *A gente aqui na escola tem uma parceria muito grande com a literatura, é uma professora que se dispõe a dar esse material e a gente faz um trabalho já há quatro anos, literatura e história. Então, todo assunto que a história está trabalhando a gente elege alguns para trabalhar com a seleção de livros pra literatura.*

Então esse ano a gente trabalha a parte do livro, parte da proposta do livro [...], o nosso foco com três turmas foi o livro do Cartelle e eles leram o livro e fizeram todas as análises literárias a partir do livro e na história a gente tentando dar um embasamento teórico sobre o cenário retratado no livro e o museu, para poder puxar esse gancho mais concreto da literatura e da história.

Então o que eu percebi, que muitos meninos não iam ao museu e tinham começado a ler o livro e após ir ao museu, quando eles leram o livro eles tinham outra visão, eles conseguiram imaginar, por exemplo, a questão do cerrado, toda a descrição do cerrado eles remeteram ao museu e também a questão dos fósseis, a questão de tudo isso, então essa nossa discussão a partir do livro ela foi muito rica e eu acredito que pra muitos meninos fez uma diferença muito grande e muitos falaram que querem ser pesquisadores

(Trecho de entrevista com a professora Margarida em 8 de outubro de 2014, p. 2) (Grifos nossos).

Professora Rosa: *A literatura e a arte, elas são frutos da história, então toda expressão de arte e toda expressão de literatura é um retrato do tempo que se vive.*

E essa literatura do Aur e Nia, ela não é uma literatura produzida naquele tempo, mas ela foi produzida a partir de pessoas experientes de pessoa pesquisadora que é o professor Cartelle ele sabia sobre o que estava dizendo, consegue através da literatura uma linguagem que ela é mais palatável para um menino especialmente os menores do 6º ano.

E a construção da história de duas crianças, que em certa medida se aproxima um pouco da experiência de ser criança ou de ser adolescente e de como que se vivia, como que crianças ou pré-adolescentes viviam naquela época, então isso foi emblemático pros os meninos eles ficaram curiosos, eles já não queriam ler aquela parte que especificava as questões mais no sentido da pesquisa. Eles ficavam querendo pular pra ler a história do Aur e Nia;

Então significa que a parte da literatura ela construiu talvez até mais do que aquele momento que estava o relato do que seria o processo científico, sobre a construção daquela literatura, então a literatura foi importantíssima e é em outras experiências da sala de aula também ela continua sendo muito importante.

(Trecho de entrevista com a professora Rosa em 17 de setembro de 2014, p. 2) (Grifos nossos).

Percebi que a marca destas questões ultrapassam o trabalho com a literatura para o mero complemento e para além de uma simples ilustração. Embora, ilustrar, como no caso de estudantes do sexto ano faça muita diferença no processo ensino-aprendizagem.

A imaginação, destaque presente na fala da professora Margarida, instigada pela literatura pode ser percebida ou entendida como elemento dentro da prática desenvolvida e dos tempos dessa prática: pré-visita, visita e no pós-visita, como quesito fundamental a uma educação por meio dos museus.

A obra *Os Meninos da Planície: história de um Brasil antigo*, na fala da docente, possibilitou a conexão entre os tempos imbricados na prática e a imaginação incentivada pela leitura dos elementos apresentados e pode ser conectada posteriormente, no momento da visita e no momento do pós-visita.

A literatura, segundo Ítalo Calvino (1997, p. 19-20), sempre se abre a outros caminhos a explorar, e, segundo o autor, pode mudar nossa imagem do mundo. A imaginação no relato em destaque possibilitou uma interligação entre elementos do museu, da própria obra, e do que considero essencial ou central na prática aqui analisada, a busca pela promoção do ensino da história por meio do conteúdo da Pré-história brasileira.

Ainda, segundo Moraes (2013, p. 2-3), a inserção de textos literários, de orientação diversa dos textos historiográficos, dos didáticos ou daqueles que foram formulados por meio da cultura histórica ou da memória, “podem vir a produzir *insights*, ou dito de outra maneira, crescimento da experiência cognitiva sobre os padrões ou fórmulas de interpretação do passado”, às quais acrescento também a potência desenvolvida pelo ato imaginativo proporcionado por tal literatura.

Dentro dessa concepção que adoto nesta tese, devo salientar que creio também que a literatura, como enuncia Sevcenko (1989), não é considerada aqui uma ferramenta inerte com

que se engendre ideias ou puras fantasias somente para um deleite do leitor. Para o autor, a literatura é um ritual complexo que, se devidamente conduzido, teria o poder de construir ou modelar simbolicamente o mundo.

Pude identificar também que se trata de uma prática que já é realizada há algum tempo, como os relatos indicam. Realizada com apoio de outros docentes, de literatura e/ou apenas com a docente de história. Trabalho que busca fazer a conexão da prática que estava sendo elaborada e foi desenvolvida.

Em outra parte, as conexões se apresentam e reverberam além dos espaços da sala de aula e provavelmente para além das expectativas das docentes e de minha própria expectativa.

Imaginava práticas muitas ricas e que poderiam possibilitar outras leituras através das “janelas” abertas pela escola e das “portas” pelo museu, mas nunca havia pensado que essas práticas pudessem despertar o interesse e desejo pela pesquisa como mote para um desejo profissional.

Reverbera também quando a professora Rosa destaca em sua fala que os estudantes ficaram curiosos e pularam as partes do livro que tratavam de questões específicas sobre a ciência e foram para os capítulos que tratavam exclusivamente dos *Meninos da Planície: Aur e Nia*.

Ou seja, as recepções são diversas, as leituras e releituras também podem ser. Para alguns o interesse foi mais sobre o aspecto científico da construção do saber, talvez mais pertinente com a faixa etária do oitavo ano, ou não. Já com outros sujeitos, o que marca mesmo é aventura de crianças, a curiosidade e o enredo em si.

Em outro trecho dos dados coletados, identifiquei outros elementos que cotejam aspectos semelhantes aos desta seção. As reverberações 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 deles tinham, a opinião que eles tinham.* (Trecho de seminário na escola B – turma D - no dia 22/09/2014 p. 1).

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.

Em outros trechos do seminário, na escola B, obtive outros elementos analíticos ainda dentro desta seção sobre os impactos da literatura, o ensino de história e os museus mediando as reflexões e as reverberações na prática de ensino. Por exemplo,

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!

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

As práticas, dentro da lógica de análise aqui adotada e dentro dos suportes epistemológicos desta pesquisa, se apresentam em diferentes pontos desta 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 nesta 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 reverberação dessa atividade. De uma possível consciência despertada ou ampliada deste 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 Heidegger, apud Ricceur, 2009, que o passado ainda está atuante. É a mais pura expressão do passado em nosso tempo presente, e explicitado por um aluno do oitavo ano do fundamental II.

Por fim, outra questão interessante, foi identificar 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!*

Mais uma vez me 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 quero frisar é que eles podem estruturar-se em outras bases.

Um seminário interativo entre os grupos, entre os suportes de informação mobilizados para essas atividades nos tempos nela imbricados. Numa prática que mobilizou, não somente 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.

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.

Acredito que outra reverberação desta prática se apresenta nesses trechos analisados e aqui apresentados. Penso que a relação com o saber se apresenta nos dados desta pesquisa para além de uma concepção bancária. Penso 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, p. 63).

4.3 A reflexão do próprio fazer docente sobre questões de memória

Conforme salienta Zabala (2010), o planejamento, a avaliação dos processos educacionais são partes inseparáveis da atuação docente. Desta feita, finalizando as entrevistas que fiz com as docentes, busquei interrogá-las sobre alguns aspectos, que creio, dialogam com esses pressupostos do autor. E que, dentro dessa concepção, poderá me informar mais sobre as práticas que foram desenvolvidas, sobre certas concepções que mobilizaram os docentes e que podem me elucidar mais todo esse complexo ato de educar.

Também da certeza de que não se podem ser separados da prática docente, conforme a perspectiva positivista buscou promover. Deixando de lado em suas análises as relações com os demais elementos constitutivos do complexo ato da prática pedagógica. Da própria experiência enquanto experiência formativa e alto-formativa.

Conforme já indiquei, creio que o processo pode promover experiências formativas para todos os envolvidos, inclusive, os docentes. Docentes que mobilizaram diversos materiais nessas práticas, que organizaram toda uma estrutura de saída da escola, que alteraram disposições de conteúdos, como no caso da professora Rosa, que esperou a compra dos livros por parte da escola.

Da professora Margarida que, após um período de greve escolar, de espera também pela compra dos livros, da aprovação do projeto pela rede na qual trabalha, da verba para os ônibus,

alterara dentro da lógica linear do ensino de história, devo frisar, o momento de abordagem desses conteúdos no ano letivo.

Dessa maneira, nas últimas perguntas para as docentes, procurei abordar os seguintes aspectos: a) como o livro *Os meninos da planície* **pode contribuir para o ensino da pré-história brasileira?** b) Quais foram **os objetivos e perspectivas** que lhe mobilizaram? c) Qual é em sua opinião a **principal contribuição do museu no ensino de história para reflexões da questão da memória e do patrimônio?**

Apesar de não ser objetivo explícito do capítulo, eu creio que questões que abordam a temática do patrimônio nessa prática sejam de grande importância. Primeiramente, porque ao se identificar as visões sobre a relação história-museu-literatura-escola, acredito que a questão patrimonial possa me indicar como e quais questões foram mobilizadas.

Tentar identificar como a prática estabelecida foi pensada também por outras questões que envolvem o ensino de história e seus suportes de informação, e mais ainda, em quais perspectivas esses suportes e/ou patrimônios adentram esta complexa atividade.

Vejam as respostas à pergunta sobre como o livro pode contribuir para o ensino da pré-história brasileira.

Professora Margarida: *Eu acho que primeiro a aproximação, quando eles leram o livro e perceberam que eram duas crianças, dois pré-adolescentes, igual a eles com poucos anos de diferença e perceberam que eles tinham as funções sociais deles, eles tinham, as tarefas, os afazeres e eram meninos de uma área próxima. Quando eles perceberam que eram da grande BH isso teve um certo impacto.*

E a relação familiar do livro, apropriação do espaço que os meninos têm do caminhar, do andar, do ter sua aldeia, de ter seu pertencimento e ter seus sonhos a sua história ali, então eu acho que eles eram jovens, com sonhos, com história, com dificuldades. Eles até em uma discussão que a gente fez, eles chegaram até falar que se eles tivessem uma máquina do tempo e eles voltassem lá, que eles iam ficar loucos e os meninos iam pirar aqui porque, uma coisa, em pouco tempo para a história, mais uma evolução tamanho e os sonhos eram praticamente os mesmos, eles chegaram a fazer a reflexão, os meninos podiam não ter celular podiam não ter nenhum acesso à tecnologia mais os meninos tinham praticamente os mesmos sonhos que eles têm hoje, que é viver, ser feliz, essa busca da felicidade, viver em harmonia, do cuidado com o mais velho. (Trecho de entrevista com a professora Margarida em 8 de outubro de 2014, p. 5) (Grifos nossos).

Professora Rosa: *Olha, o fato dele ter construído, que a gente não tinha falado sobre isso especificamente eu acho.*

O livro construiu a partir do cotidiano dos meninos, quais eram as experiências, os perigos o que era naquele dia a dia. Na forma da história das crianças foi assim, foi fenomenal em relação à ação dizer para o menino, ah quando a gente lida com uma sociedade primitiva os grupos eram nômades viviam da caça, da pesca e coleta e o Aur e Nia eles apresentam essa experiência de porque que muda de lugar, o que aconteceu, aparece uma dolina, aparece não sei o que, esta se movimentando, teve um incêndio teve não sei o que.

E aí você transformou isso numa coisa dinâmica, ele tornou dinâmico a partir da literatura, esse estudo ficou dinâmico, de como é que era a vida das pessoas nesse período, ficou muito mais dinâmico que ler um texto, ou que ler um texto sobre Luzia, ou ler outro texto qualquer.

(Trecho de entrevista com a professora Rosa em 17 de setembro de 2014, p.5) (Grifos nossos)

As falas apresentam muitas questões instigantes, por exemplo, o destaque da aproximação. Da aproximação por faixa etária, por características físicas, gestuais e posturais no tempo presente. De uma aproximação surpreendente do reconhecimento que aqueles personagens viveram próximos à nossa cidade. De que obra narra uma história vivida ou recriada bem próximo a nós. Não estamos falando do distante, daquilo que não tem relação conosco.

Parece que a leitura da obra, na percepção da docente, promoveu uma possível identificação entre leitores e personagens. Identificação que pode possibilitar um despertar maior para a leitura e conseqüentemente, para as práticas desenvolvidas.

Ou seja, *Os meninos da planície: histórias de um Brasil antigo* possivelmente assumiu alguns aspectos destacados por Calvino (1997, p. 19-20) quando o autor afirma, em relação à literatura, a possibilidade de abertura a outros caminhos a explorar, e, segundo o autor, a possibilidade de poder mudar nossa imagem do mundo. A imaginação como potência de despertamentos outros no ensino da Pré-história do Brasil, ou seja, de nossa história.

Também pude identificar na narração de um diálogo entre a própria professora e seus estudantes a questão das permanências e das mudanças. Outros conceitos centrais no processo de ensino e aprendizagem da história. A percepção de que os leitores possam ter desenvolvido noções de que a história não é uma construção linear, em direção a um progresso contínuo e que apresenta apenas evoluções e desenvolvimento. Existem as rupturas e as permanências.

Seria uma possível percepção de que história não trabalha com narrativas totalizantes. Seria uma possível compreensão da processualidade da ciência história e de nossa própria existência.

Já a professora Rosa, apresenta um destaque de outra ordem em seu depoimento. Ela apresenta outra questão do uso da literatura, a dinamicidade. A dinamicidade da obra, que na minha concepção, sendo aberta, pode promover e despertar essa dinamicidade. O enredo permite reflexões, a escrita não elimina uso da imaginação, das ressonâncias, pelo contrário, parece que as instiga.

Também é possível perceber, nessa questão, um indício de que o ensino de história possa apresentar momentos de pouca dinamicidade em sua execução. De que talvez mais práticas com outros suportes informativos, conforme indica Circe Bittencourt (2004, p. 296) não apenas a literatura, mas outros mediadores do e para o processo de aquisição de conhecimento sejam necessários.

Mais uma vez, percebo nas informações coletadas e nas reflexões analisadas aproximações com as questões postas por Ramos (2004) em sua reflexão sobre o ensino de história, no caso específico, do ensino de história mediado pelos “objetos geradores” contidos nos museus e, aqui, nesta análise, ampliada para uma prática que inclui a mediação da literatura de divulgação científica.

Na sequência das entrevistas e finalizando os trabalhos, perguntei sobre os objetivos das docentes em promoverem aquelas práticas. Quais as perspectivas que lhes mobilizaram nessa opção de prática pedagógica? Porque investir tanto numa atividade que poderia ser vista, para outros profissionais, como mais uma tarefa burocrática presente no currículo escolar? Vejamos as respostas,

Professora Rosa: *Eu já tinha essa experiência de fazer essas visitas. Então a gente, sempre, eu já tinha ido várias vezes ao próprio museu de ciências naturais da PUC alguns anos. A gente vai ao Horto, Horto florestal da UFMG que também apresenta alguns materiais, numa organização diferente dessa.*

A visita que a gente faz também nas grutas, que não necessariamente trazem essa questão da presença humana, quando a gente vai numa gruta clássica, exemplo, a gruta da lapinha, ela não é visível, essa presença não é visível. Tem mais o aspecto natural, mas ela chama atenção para história do Peter Lund, ela chama atenção da presença da Luzia naquela região e a mesma coisa na gruta rei do mato, na gruta rei do mato ainda tem os desenhos rupestres então isso chama atenção dos meninos.

E eu sempre procuro aproveitar todas as oportunidades de tirar os meninos da escola. Principalmente quando se trata de temas tão remotos que podem ser tão curiosos, tão interessantes para eles e daí essa possibilidade de conhecer o livro associado à própria estrutura do museu ao trabalho que é desenvolvido no museu foi um achado. Foi muito especial em relação às experiências que a gente tinha tido anteriormente.

Mas sempre que a gente sai o principal objetivo é em relação que a gente vem falando o tempo todo, que é conseguir viajar no tempo, eu conseguir voltar no tempo estando hoje, mas voltando no tempo e fazer outras leituras do que era possível naquele passado. (Trecho de entrevista com a professora Rosa em 17 de setembro de 2014, p. 5) (Grifos nossos).

Professora Margarida: *Esse conteúdo, ele é pouco trabalhado principalmente por mim que trabalha no 3º ciclo que é o 7º, 8º e 9º ano, então a gente não trabalha a pré-história e no momento que foi apresentado esse projeto a gente abraçou mesmo. Eu e a professora de literatura, uma oportunidade, uma extensão mesmo com o conteúdo, trabalhar algo palpável, uma coisa pouco trabalhada para eles, é uma coisa muito distante.*

Então foi uma oportunidade muito grande e eu acho que eles, muitos desconheciam mesmo essa questão da pré-história brasileira, algo que estava muito distante da história deles, então eu acho que foi um incentivador. Foi assim, a questão da gente ir ao museu, de trazer essa discussão pra sala de aula. (Trecho de entrevista com a professora Margarida em 8 de outubro de 2014, p. 3) (Grifos nossos).

Nessas outras questões, percebo um destaque na saída para outro espaço de aprendizagem na relação com a obra lida pelos estudantes. A professora Rosa indica a possibilidade de que esse tipo de prática educativa possa vir a promover outras percepções. Como, por exemplo, quando narra que há a “*possibilidade de conhecer o livro associado à própria estrutura do museu ao trabalho que é desenvolvido no museu foi um achado*”.

Não consegui perceber nos depoimentos muitos dos objetivos das docentes, embora existam dois objetivos bem explícitos:

- 1) *O principal objetivo é em relação que a gente vem falando o tempo todo, que é conseguir viajar no tempo, eu conseguir voltar no tempo estando hoje, mas voltando no tempo e fazer outras leituras do que era possível naquele passado.*
- 2) *Foi assim, a questão da gente ir ao museu, de trazer essa discussão pra sala de aula.*

Os objetivos das docentes se apresentam a partir de dois elementos: da possibilidade de instigar o uso do pretérito na busca por uma possível ou maior compreensão do presente, da própria existência; e no segundo caso, parece ser uma proposta que buscar trazer as potencialidades do ensino de história via espaço museal para o espaço escolar.

Viajar no tempo, mas sempre com os pés no presente. Tentar promover uma prática de deslocamentos e/ou de reconhecimento dessa necessária percepção de nossa identificação com as trilhas percorridas pela humanidade até o presente.

Da intenção de através das ressonâncias de objetos do passado promover outras práticas em sala de aula, de tentar instigar um trabalho a partir das possíveis interrelações estabelecidas nos tempos imbricados das práticas: na pré-visita, visita e no pós-visita.

Saliento que é preciso levar em consideração que cada docente trabalha em realidades diferentes, com estudantes de condições sociais bem antagônicas e que suas faixas etárias e suas séries são diferentes. Creio que os objetivos se adequam, especialmente falando, à faixa etária de cada série. De certa percepção que para o sexto ano, e isso não exclui nenhuma outra série, que a possibilidade de viajar no tempo, claro, estando no presente, possa ser um mote, um incentivo a mais para essa faixa que tem na imaginação e na fantasia um elemento que pode ser agregador para a promoção do ensino de história. Série onde possivelmente a estética da obra e do museu tenha causado um grande encantamento.

Pensando no oitavo ano, identificamos um objetivo talvez mais prático. Tentar trazer elementos desse espaço, dessa experiência para as aulas. É claro que também envolvidas em ressonâncias, despertamentos, dúvidas e deslocamentos. Não me esquecendo que essa visita pela primeira vez a um museu pode ter tocado os estudantes pela via do sensível também. Mas, para uma faixa etária que pode exercer movimento de empatia, do reconhecimento da importância do conhecimento, do querer se profissionalizar no trabalho de arqueólogo, paleontólogo etc.

Adentramos agora, nas questões trabalhadas com as docentes sobre o teria sido na visão delas, a contribuição do trabalho mediado pelo museu da PUC Minas no ensino de história para reflexões ligadas às questões do patrimônio e da memória? Existe alguma relação mais próxima a uma noção mais ampliada de patrimônio? De memória como possível potência na mobilização de um ensino em múltiplas possibilidades? De uma possível noção de memória e de patrimônio para um usufruto de nossas vidas no presente?

E também será foco de minha análise trechos dos comentários finais das participantes. Trechos da fala associadas ao momento de livre fala que possibilitei às mesmas ao final da entrevista.

Vejamos as questões sobre o patrimônio e a memória.

Professora Rosa: O legal seria se a gente conseguisse olhar para memória e para o patrimônio sem depender do museu, porque aí a gente podia ter isso em todos os lugares, a cidade podia ser um museu vivo. Olha que maravilha né, um patrimônio vivo, um patrimônio presente.

Acho que a gente ainda vive, ainda tem uma necessidade muito grande nesse país especificamente, de ter esses lugares de memória, esses lugares preocupados em preservar a memória, em dar o título de patrimônio para que as coisas sejam preservadas.

E aí o museu acaba tendo esse papel, mais ele é legal e quando eu adotei o viés do patrimônio e eu às vezes não sou muito politicamente correta, talvez muito atrelada a conceitos de como deve ser feito.

Mas você deve poder olhar até para o seu patrimônio pessoal para história dentro da sua família, do que você gostaria de preservar o que isso representa, que memória que isso está carregando e como que eu posso pensar isso com relação à cidade que eu vivo, porque que eu vou olhar para determinados pontos da cidade e não vou desdenhar daquilo, porque aquilo tem uma memória aquilo tem uma história para contar.

Então, é ir além, além do museu mais quando ele vê no museu e fala olha, lá na fazenda do meu avô tinha igual parecido com isso.

Isso na história, ele nem dava importância para aquilo. Mais ele vê e fala 'olha tem isso mesmo'. E tem menino contando história de coisas que foram encontradas, um lá que tem uma fazenda, um lá que é muito rico e tudo (sic), então ele sempre fala dessa fazenda. Que achou objetos de pedra, que podiam ser mesmo objetos de pedra lascada ou de pedra polida de que tem desenho rupestre, que isso está presente aqui e aí chama atenção deles, que eles achavam que não era nada e aí passa a ter importância, então é por aí. (Trecho de entrevista com a professora Rosa em 17 de setembro de 2014, p. 7) (Grifos nossos).

Professora Margarida: Acho que a primeira coisa é a preservação. Quando o menino vê que algo está sendo preservado há milhões de anos, milhares de ano, centenas de anos, dezenas de anos, eu acho que ele começa a perceber até a responsabilidade dele perante objetos, algo que foi construído ontem.

E um exemplo que eu falo muito para os meninos é a questão da tecnologia hoje, a tecnologia está mudando tanto se a gente começar a jogar fora, jogar fora, que história a gente vai ter para contar disso então.

O museu como uma guarda mesmo do patrimônio da humanidade, então está ali objetos que talvez você só vai ver ali. (Trecho de entrevista com a professora Margarida em 8 de outubro de 2014, p. 6) (Grifos nossos).

A professora Rosa salienta um ponto interessante. Do quanto seria salutar e benéfico para as práticas de ensino e provavelmente para outras práticas cidadãs, fico a pensar, se o nosso olhar, em relação ao patrimônio, fosse amplificado para a cidade. Não apenas restrita ao museu.

Parece uma noção de patrimônio ampliada para os vários espaços que constituem a cidade e nos constituem. Circulamos por esses espaços, vivenciamos experiências que poderiam ser compreendidas, com mais clareza, que são também educativas, porque o são. Que, talvez, a docente pense na educação para além dos muros da escola.

A docente também fala que mesmo tendo essa percepção, é muito legal que o museu também tenha o papel que tem.

Em outro trecho, a professora Rosa amplia o conceito de patrimônio incluindo no mesmo os objetos pessoais, as descobertas nas fazendas de seus alunos, os materiais que produzimos ao longo de nossas vidas.

Parece existir uma dessacralização de certos objetos que são escolhidos como únicos semióforos de uma sociedade e que não haveria história fora dessa lógica. Parece ser uma reflexão muito interessante e que mais uma vez dialoga com os pressupostos das epistemologias da prática aqui adotada. Também parece uma aproximação com uma certa percepção de ensino de história que não congela no tempo os sentidos de nossa existência.

Já a professora Margarida, parece focar em uma questão que apresenta íntima relação com o conceito de ressonância Greenblatt (1991). Com o poder do objeto exibido, e que seria preservado como patrimônio que, por apresentar essas possíveis características, deveriam ser preservados e conservados.

Na verdade, parece-me que a professora vai além dessa questão. Porque para ela, essa conservação conseguiria despertar nos estudantes a noção de responsabilidade pela conservação daquele patrimônio.

Porém percebo que a docente também, de certa forma, e talvez no caminho contrário da concepção da professora Rosa, pensa o museu como o guardião desse patrimônio. Sugere uma visão de sacralização desse espaço, talvez uma visão que mantenha uma certa relação “museu-templo”.

Creio, de certa forma, que o museu realmente tenha essa função, mas não apenas essa função. Porque ele também deve comunicar e fazer pesquisa. Deve, ou deveria permitir que sua exposição fosse provocadora de uma história que pudesse trabalhar com problemáticas, com outras percepções entre os tempos.

Dentro desta lógica argumentativa, Pereira (2010), salienta que,

[...] o museu não é, deste ponto de vista, depositário de um passado único, sólido ou de uma história inteiramente salva. Podemos pensá-lo, o museu e o seu trabalho sobre a história, a partir da fina tensão entre a desconcertante suposição da totalidade pressuposta nas coleções e pluralidade de vivências e salvaguardas da vida social influentes também na estruturação de museus. (PEREIRA, 2010, p. 509).

Finalizando esse capítulo, trabalharei com os depoimentos livres das docentes. Chamo de depoimentos livres, pois, como já salientei, ao final das entrevistas, permiti e disponibilizei às participantes espaço para complementarem alguma informação, falar de alguma questão que não tenha sido contemplada em minhas questões ou mesmo apresentar alguma reflexão que fosse pertinente para as participantes naquele momento.

Professora Rosa: Acho que tem uma coisa que é bacana quando a gente se dispõe a contribuir com uma experiência desse tipo. Primeiro é uma reflexão da prática, porque a gente pratica e não reflete, não faz registro, eu tive lapsos de memória aqui, eu falei opa tenho registros.

Com a prática docente, a gente envolvido com mais de 20 anos de sala de aula, a gente já está de cor e salteado nisso, mas aí quando a gente fala assim, vamos desenvolver um projeto, e a gente faz muita coisa legal, eu faço muita coisa legal, e às vezes nem pára para dizer isso foi bacana, isso valeu a pena, quando a gente para, e quando eu falei vou abrir o espaço da sala de aula. Vamos desenvolver esse projeto, que não alterou minha rotina, não teve nada, muito diferente do que eu fazia, e essa troca ela me ajuda a refletir sobre a prática, e até pensar o que poderia ser diferente em outra situação. Nesse sentido foi muito bacana, eu agradeço por ter me ajudado a pensar sobre minha prática. Foi muito legal. (Trecho de entrevista com a professora Rosa em 17 de setembro de 2014, p. 6) (Grifos nossos).

Professora Margarida: Eu acho muito interessante, eu gosto muito de sair com os meninos como eu já falei varias vezes e eu acho que a gente nunca lembra muito da questão da pré-história. Eu acho que a gente sempre parte de uma história mais próxima dos meninos. Então foi uma experiência muito boa pra mim. A gente esta até pensando em manter esse projeto e nas séries iniciais talvez no 7º ano. Começar no 7º ano aprendendo a história brasileira e com

essa visita ao museu fazer algo dentro do projeto da escola, já colocando como possibilidade a partir do ano que vem, e foi muito bom. (Trecho de entrevista com a professora Margarida em 8 de outubro de 2014, p. 8) (Grifos nossos).

O primeiro destaque que identifiquei na fala da professora Rosa é sobre a postura de disponibilidade que ela se apresenta. Ela mesma conclui que acha bacana essa condição, essa postura diante da atividade. Creio que como o trabalho na escola A foi desenvolvido com total apoio da direção da escola, ela possa estar se referindo a essa questão. Do apoio recebido.

Do apoio recebido no aluguel do veículo de transporte, na compra dos livros por parte da escola para que o trabalho pudesse se realizar. Mesmo sendo uma escola da rede particular, a direção fez questão de comprar os livros e emprestá-lo aos seus estudantes.

Quero ressaltar que essa postura também ocorreu na escola B. A direção da escola apoiou o projeto, não apenas incentivando. A direção da escola também comprou os exemplares dos *Meninos da Planície* para a efetivação do trabalho, solicitou verba junto ao órgão responsável para o aluguel dos dois ônibus que fizeram o traslado escola-museu-escola. Também houve a confecção do livro: *Adole- sempre: um chat entre tribos*.

Segundo elemento, e não mesmo importante, é o destaque da docente sobre a reflexão da prática. Postura que dialoga diretamente com a concepção de um profissional intelectual, crítico e reflexivo, e conforme indica Paulo Freire, no prefácio da obra *Os professores como intelectuais* de Henry Giroux (1997, p. 19), é capaz de reconhecer que a pedagogia é uma prática que também envolve a política e a ética, que ela não se restringe à sala de aula, que a mesma envolve uma construção historicamente e socialmente situada, que é capaz de influenciar a produção e construção de significados, de conhecimentos e de relações sociais.

De que também, conforme Oliveira e Serrazina (2012) indicam, se interrogam sobre suas práticas, que essa postura oportuniza momentos de desenvolvimento e alto-formação. De que sua reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, da possibilidade das pessoas em aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses, dando assim, forma a esses problemas, descobrindo, construindo e concretizando soluções.

Outro destaque na fala da professora Rosa é sobre o quanto sua prática não foi alterada pela opção do trabalho com a mediação da obra e do museu. Creio que o alterada signifique que essa prática não perturbou um andamento da disciplina, das tarefas e do próprio calendário escolar. Afirma que foi bom até para ajudar a pensar, creio que agora, no momento da entrevista, o que poderia fazer de maneira diferente para o próximo ano.

A professora Margarida faz uma reflexão ou um depoimento mais descritivo de suas opções, como, por exemplo, o gosto pela saída com os estudantes. Da possível intenção em manter o projeto para o ano seguinte, mas em outra série dentro do ciclo no qual trabalha. Finaliza de maneira semelhante à professora Rosa, reconhecendo que foi bacana, que foi bom.

O meu encontro com essas docentes possibilitou a evidência do gosto e do prazer no exercício da prática docente mobilizando o significado social da profissão com vistas à criação de situações lúdicas, instigantes, criativas e prazerosas. Os conteúdos da entrevista com a professora Rosa são reveladores do quanto o trabalho da escola com o museu pode proporcionar a expansão da noção de território educativo compreendendo, no caso, a cidade como um museu vivo. Além disso, o destaque feito por ela ao patrimônio pessoal de cada um para a interpretação da memória também permitiu superar uma percepção ingênua que localizaria o trabalho com a memória como exclusividade dos museus.

Na relação escola e museu as entrevistas com as docentes também sinalizaram para o quanto poderá ficar amplificada a dinâmica educativa com a introdução de artefatos culturais significativos tal como ocorreu com o livro de divulgação científica. No mais, cabe destacar que as professoras entrevistadas vem revelar ter consciência e prazer em perceber o valor da caminhada, do andar e das trocas que os estudantes fazem no deslocamento entre a escola e o museu. A metáfora da máquina do tempo utilizada pelos estudantes é muito potente, já que ela permitiu a eles a expressão da loucura “*e da piração*” em terem encontrado cenários no museu que confrontaram o ser jovem na pré-história e o ser jovem no mundo contemporâneo.

Essa constatação das dimensões da loucura e da viagem temporal empática chegou a mim, por meio da narrativa de uma professora, ao mesmo tempo em que ela própria tornava visível os significados de sua profissão, o quanto o seu exercício profissional proporcionava aos seus estudantes o direito à experiência no mundo. Nesse exato ponto situa-se a discussão acerca da potência de educação pela prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho, no qual busquei identificar e analisar os usos do passado – em relação ao ensino de história através do conteúdo da Pré-História brasileira - nas narrativas elaboradas e/ou evocadas pelos docentes de história da educação básica em Belo Horizonte mediados pela prática educativa em ambientes museais e 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 outras vias 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 via literária que as narrativas docentes permitiu revelar, já que mobilizadoras de suas práticas.

Travessia 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 percebi 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 evidenciei 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. Como, por exemplo, práticas que oportunizaram o processo de empática histórica e uma reflexão do pretérito com os pés no presente.

Questão que me faz lembrar de uma citação na parte inicial desta tese. Citação na qual Jorge Luiz Borges (2007) afirma que,

Depois refleti que todas as coisas sempre acontecem precisamente a alguém, precisamente agora. Séculos de séculos e só no presente ocorrem os fatos; inumeráveis homens no ar, na terra e no mar, e tudo o que realmente acontece, acontece a mim.... (BORGES, 2007, p. 81).

Ou seja, é possível pensar que o deslocamento temporal é um ato sumamente necessário para a compreensão da história, porém, esse ato se dá ancorado no presente. O ato é um questionamento que fazemos ao tempo pretérito, mas de questões que estão no tempo presente e na relação com o tempo futuro.

Acredito também que as observações que efetivei, dos dados que coletei, em sua grande diversidade: 1) fichas/planilhas do setor educativo do museu; 2) entrevista caminhante com os docentes envolvidos nas práticas; 3) fotos; 4) entrevistas com os profissionais do museu; 5) gravação das aulas e 5) entrevistas com as docentes, indicam que essas práticas imbricadas nos tempos pedagógicos: pré-visita, visita e do pós-visita foram momentos nos quais houve uma ampliação, por parte dos estudantes, de uma consciência dos tempos históricos ou das temporalidades.

É claro que esta percepção não se aplica de maneira genérica a todos os envolvidos, porém, como muitas das atividades do pós-visita buscaram instigar e incentivar a fala dos discentes nos seminários e na plenária, esse despertar pode ter alcançado outros participantes via diálogo e interações dialógicas no pós-visita.

Outra questão de pesquisa que ficou evidente nas análises foi o impacto nas 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 os 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.

Foi perceptível nessas interações, e que também ocorriam entre os alunos, a produção de noções ampliadas da história para além do mero ato decorativo de datas, nomes e fatos. De reflexões sobre a importância do conhecimento, do quanto as questões do passado pertencem a questionamentos do presente.

Nas narrativas das professoras também pude evidenciar 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.

Acredito também 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.

Há ressonâncias do museu. Há presença dos personagens do livro em vários trechos e interações dialógicas mantidas com as professoras. Há evidências de que ler a obra promove recepções diversas, dentro de um mesmo enredo e temática, para estudantes do sexto ano e do oitavo ano.

Ou seja, há evidências de que o museu e a obra: *Os Meninos da Planície: histórias de um Brasil antigo* comportaram diversas interpretações.

Trata-se de “Obras abertas” porque permitiram outras vias interpretativas para o ensino de história, permitiram ao museu personalizar cada visita mediante objetivos dos docentes, promovendo um processo de formação contínuo de seus monitores, múltiplos questionamentos por parte dos estudantes e uma relação interativa dos docentes com o projeto educativo.

Os monitores novatos acompanham os monitores com mais experiência, ouvindo e observando. E assim, os monitores são orientados a questionar os estudantes sobre seus saberes prévios. Sobre possíveis hipóteses sobre determinadas questões anunciadas.

Os estudantes são convidados a se assentarem no chão. Contemplarem com cuidado cada objeto e recebem tempo para a livre circulação pelo espaço. O museu permite o toque em peças, especialmente feitas para esse fim. De peças tocantes a peças tocáveis, os objetos permitem uma relação sensória, corpórea, introduzindo algo diferente na significação histórica.

O museu não determina qual será e como será sua visita. É possível visitar um andar, dois andares e os três andares. Pode-se escolher a oficina, levar as réplicas de fósseis para promover a oficina na escola.

Mais uma vez recorro a Jorge Luis Borges quando o mesmo, em suas narrativas, nos proporciona o contato com o fantástico, com o metafísico, e está sempre a desafiar seu leitor.

É dessa forma que penso que o trabalho em campo revelou-me também que o ensino de história mediado pelo museu e pela literatura pode se estabelecer e se relacionar. Se estabelecer e se relacionar através da presença do fantástico, do metafísico e do desafio constante ao leitor

do mundo a partir das temporalidades erigidas nesse ambiente e em conexão com a vida, com a sociedade em seu contexto mais amplo possível e sempre em relação.

A presente pesquisa também me possibilitou inferir que a existência de práticas educativas no ensino de história da Pré-história brasileira mediada pelo museu e pela literatura faz referência e instiga o pensar sobre a sociedade atual; estabelece elos mais fortes com o nosso processo identitário.

O trabalho me revelou também 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 um docente, realizar reflexões em relação à formação continuada dos mesmos.

Dessa forma, pude 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, me 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 nesta pesquisa de considerar e reconhecer o professor como sujeito de sua ação, de seu saber e de seu fazer docente, como intelectual como crítico-reflexivo.

Ao realizar minha trajetória investigativa, também percebi que as escolas podem ser consideradas espaços com “janelas abertas” para o mundo na contribuição efetiva de uma prática educativa crítica, reflexiva e voltada para a ampliação da noção de história, educação, memória e também de patrimônio.

Metaforicamente, “janelas abertas” para outros espaços educativos, para a promoção de uma aprendizagem com deslocamentos pela temporalidade, pelo reconhecimento ao direito à cidade, para uma percepção de patrimônio cultural mais amplificada e que considera em sua análise objetos museais, a cidade na qual habitamos e os objetos pessoais dos estudantes e ou encontrados por estes em suas propriedades e que o ensino de história pode se apropriar de outras fontes, no caso a literatura, e suportes de informação para sua efetivação.

Esta pesquisa também contribuiu para outra constatação que não era foco da mesma. Nas diversas leituras sobre o campo do ensino de história, da museologia e da educação encontramos pouquíssimas referências sobre o papel, as atividades e as possíveis contribuições do setor educativo dos museus nas práticas ali desenvolvidas.

Para minha surpresa, o setor educativo do museu da PUC Minas, para além da recepção e disposição em auxiliar a pesquisa, foi um achado nesse processo. Essa percepção do campo de pesquisa somente foi possível graças a um processo investigativo vivenciado a partir de uma imersão mais longa, a saber, o museu e seu setor educativo, no período de novembro de 2012 a dezembro de 2014, catalogando as inúmeras planilhas/fichas/mapas mentais e conceituais do setor educativo utilizados nas diversas atividades promovidas com o corpo docente que por lá atua e desenvolve suas práticas educativas.

Eu tinha em meu objetivo específico identificar nas narrativas dos docentes que eu acompanharia algum elemento que pudesse indicar contribuições do setor educativo na formação continuada desses docentes.

Mas, não fazia a menor noção de que o setor pudesse contribuir sistematicamente com as práticas por lá vivenciadas e que pudesse ser espaço tão organizado, no sentido de guarda de materiais ligados às diversas práticas que o setor realiza durante o ano.

E o mais importante, que contribuísse para a efetivação de diversas ações pedagógicas dentro do museu e, em especial, com os docentes antes e durante as visitas. Que pudesse promover no Espaço do Educador reflexões sobre o museu, sobre as práticas que serão ali desenvolvidas, as concepções de exposição e oportunizar trocas de ideias entre os docentes.

Dessa forma, em nenhum dos meus objetivos de pesquisa havia feito alguma menção à análise desse espaço. Mas, como já salientado na parte inicial desta tese, acredito mais do que nunca, neste instante de escrita e reflexão final, de que *“o que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”*.

Essa descoberta foi tão impactante, que mereceu um capítulo nesta tese. As fichas/planilhas existentes no setor, sua organização por ano e mês e seu conteúdo foram descobertas fascinantes de outra face deste espaço que agora é concebido por mim como espaço de múltiplas aprendizagens. Considero, dessa forma, que

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).

Dessa forma, não o percebo apenas como lugar de encantamento, de “espaço que suscita sonhos”, conforme salienta Walter Benjamin (2005) e outros tantos. Acredito que o seja sim, mas, creio, que a partir das constatações desta pesquisa, que possa ser mais, especialmente a partir das experiências identificadas nesta tese que indicam a compreensão do museu como espaço que oportuniza a problematização da memória e potencializa o estudo da história na sua relação com os tempos e espaços desta prática, juntamente com os objetivos propostos pelos docentes que promoveram essas atividades educativas.

Dentro dessa mesma lógica analítica, pude verificar que a memória e a literatura foram trabalhadas como potências que podem alimentar a própria história na busca por uma compreensão dos processos de valorização, de usufruto e de conscientização de uma identidade cultural brasileira e como nos dizeres de Siman (2005), da adoção do conceito de “múltiplas memórias” no ensino de história e não de uma memória unívoca pertencente as “elites ou de um passado homogêneo” (SIMAN, 2005, p. 350).

E acrescentaria de múltiplas avenidas e ou portais possibilitados por essa ação educativa no processo de reconhecimento de nossa história, da significativa noção de que “a vida, ela muito antiga”! Conforme diálogo estabelecido entre diretor do museu e um jovem em situação de risco que estava visitando o museu. Múltiplas avenidas e inúmeras ressonâncias.

A pesquisa também apresentou momentos de tensão e dúvidas. A própria pesquisa em si foi posta em suspensão quando da ocorrência do incêndio no museu em janeiro de 2013. Como ficaria a pesquisa? Como seria a reforma? Demoraria? As docentes manteriam suas práticas naquele museu? Desistiriam das práticas? As reformas extrapolaram os seis meses previstos inicialmente. A reinauguração foi feita em dezembro de 2013 ainda com algumas ausências de objetos e exposições.

Para minha alegria, as docentes mantiveram suas intenções e atuações nesse museu, com esse intervalo de ano, e retomaram suas práticas a partir de 2014.

Neste processo de reflexão, foi possível evidenciar que essa prática desenvolvida pode romper com certas perspectivas ou preocupações apresentadas por certa parcela de pesquisadores do campo do ensino de história. De que ir ou desenvolver atividades em instituições museológicas serviria apenas para confirmar ou complementar o que foi visto em sala de aula. Que essas práticas seriam meramente um ato ilustrativo para uma determinada aula e apenas isso. (Bittencourt, 2004, p. 354).

Realmente, muito professores sinalizam nas fichas que vão a ambientes museais para complementar o que foi visto em sala de aula, porém, muitos indicaram que promovem prática em museus para visualizar e ilustrar o que foi trabalhado em sala, porque a materialidade do museu auxiliará no ensino de uma disciplina que trabalha muito com o abstrato, com a questão da temporalidade que muitas das vezes carece de algo concreto para auxiliar o desenvolvimento cognitivo do estudante.

A pesquisa também me revelou que as potencialidades do museu não ficaram tão esquecidas quanto às preocupações apresentadas pelo campo. Revelou-se certas potencialidades quanto ao encantamento, quanto ao deslocamento temporal, quanto à vivência de experiências estéticas e lúdicas em conexão com a literatura de divulgação científica, quanto à possibilidade de práticas personalizadas, reflexivas e em consonância com pressupostos de uma história que não encapsularia o tempo, e assim, toda uma potencialidade como afirmam outros pesquisadores, por exemplo, PEREIRA e SIMAN *et al.* (2006), FERNANDES (2010), BITTENCOURT (2004), NASCIMENTO (2005) em relação ao espaço museal não se anularia.

Essa percepção se amplia quando da análise dos trechos das aulas e seminários analisadas e que indicam, que no tempo do pós-visita, a presença tanto da obra quanto do museu se fizeram presentes e atuantes. Presença que foi capaz de mobilizar questões, promover reflexões de nosso estar no mundo e deslocamentos temporais e empáticos.

Esta pesquisa revelou, por outro lado, que muitas das questões apresentadas no momento do pós-visita extrapolaram as atividades da pré-visita. Questões formuladas no seminário sinalizam para uma nova realidade que buscou articular livro-vídeo-visita-seminário. Extrapolaram quando os participantes sinalizaram que havia despertado interesse pela profissão de pesquisador, de que o conhecimento é muito importante, de que temos ligações com nossos antepassados.

Da extrapolação evidenciada na fala da docente da escola B que constatou que a partir daquela prática desenvolvida e a partir do retorno apresentado por seus próprios estudantes, ela percebeu uma aproximação maior dos mesmos com a sua disciplina.

Também ficou evidente em certas análises que nessa prática analisada e nesse museu foi possível a aplicação da categorização de “Museu-fórum”, no qual, segundo Ramos (2004), o seu objetivo não seria mais a promoção ou celebração de personagens ou acontecimentos. Mas sim, a adoção de uma postura de reflexão e crítica. Nesse mesmo sentido, o autor ainda afirma que “para assumir seu caráter educativo, o museu coloca-se, então, como o lugar onde os objetos são expostos para compor um argumento crítico.” (RAMOS, 2004, p. 20).

Seria a adoção de uma postura sobre o mundo do qual todos nós fazemos parte, e temos o direito ao usufruto desse patrimônio, dessa cultura na promoção de uma percepção mais crítica de como podemos atuar no mesmo.

Diante do exposto, parece correto pensar que “os usos do passado” evocados e/ou mobilizados pelos docentes nestas práticas foram processos educativos pautados na perspectiva de que o presente mobiliza um dado relacionamento com o passado, a exemplo da relação empática entre ser jovem no mundo contemporâneo e ser jovem na Pré-história brasileira. A constituição identitária humana é reconhecida pelos participantes do processo educativo quando o mesmo tem possibilidade de participar, sentir, intuir, elaborar conhecimentos e dialogar no processo. Estar no mundo é um exercício de alteridade, de imaginação e deslocamentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS; Camilo e Mello. **Por que visitar museus.** In. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.) **O saber Histórico na sala de aula.** 11 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p.104-116.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ALLARD M, LAROUCHE. M. C.; LEFEBVRE, B. MEUNIER, A. VADEBONCOEUR, G. (1996), **la viiste au Musée.** In: Réseau. Canadá, p. ‘4-19, décembre 1995/janvier,.

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. **Magia e técnica; arte e política; ensaios de literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas v.1) p. 197-221.

_____. **Espaços que suscitam sonhos, museu, pavilhões de fontes hidrominerais.** IN: REVISTA DO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO NACIONAL: museus. Brasília, 2005. p. 132-147.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. **Visitas técnicas ao Museu Imperial: impressões de graduandos de história.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História ANPUH, julho de 2011.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções** (1944). Trad. Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o novo milênio.** São Paulo: Cia das Letras, 1997.

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

CARTELLE, Cástor. **Os meninos da planície: história de um Brasil Antigo**. Ilustração Sandra Bianchi. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

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

_____. **Casa e portas da memória e do patrimônio**. Em *Questão*, Porto Alegre. V. 13, n.2, p.207-224, jul/dez 2007.

_____. **Memória Política e política de memória**. In: CHAGAS, Mário; ABREU, Regina. *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos (Orgs.) – 2ªed.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p.136-167.

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.

CISALPINO, Murilo. **O tempo é feito de muitos tempos**. Ilustrações de Marcelo Lelis. Editora: formato editorial, 1996.

COSTA, Carina Martins. **A escrita de Clio nos temp(l)os da Mnemósime: olhares sobre materiais pedagógicos dos museus históricos**. *Educação em Revista (UFMG)*, v. 47, p. 217-240, 2008 acessado em 30 de junho de 2013. disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100013.

CURY, Marília Xavier. **Educação em museus, cultura e comunicação**. In: NASCIMENTO, S.S. (ORG) DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola.. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 357-369.

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.

ESTADO DE MINAS, 23 DE JANEIRO DE 2013, p.17

FERNANDES, Antônia Terra de Calazans. **Visitas a museus e o ensino de história**. *Didática e Prática de Ensino*. Autêntica, 2010. p.467-484.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Educação como prática da liberdade. 14. ed. ver atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FUNARI, Pedro Paulo; NOELLII, Francisco Silva. **Pré-História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006 (repesando a História).

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. p.129-150

GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. IN Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 143-179.

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

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **Os museus e a cidade**. In: CHAGAS, Mário Chagas, ABREU, Regina (orgs.) 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p.171-186.

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

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Anais do Museu paulista**. São Paulo. N. Sér. V. 15. N.2. p. 11-30. Jul-dez. 2007.

KAFKA, Franz. **Metamorfose**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Cia das letras, 1997.

KNAUSS, Paulo. **A presença de estudantes: o encontro de museus e escola no Brasil a partir da década de 50 do século XX**. *Varia Historia*: Belo Horizonte, vol. 27. nº46. p.581-597, jul/dez 2011. Acessado em 30 de junho de 2013, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-87752011000200010&script=sci_arttext.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LARROSA; Jorge; SKLIAR; Carlos. **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença.** Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAVILLE, Christian; DIDONE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas;** tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: editora UFMG, 1999.

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

MARANDINO, Martha. **Museus e educação discutindo aspectos que configuram a didática museal.** In: DALBEN, Ângela *et al.* (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 389-400.

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

_____. **A exposição museológica e o conhecimento histórico.** In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves, VIDAL, Diana Gonçalves. (Orgs.) *Museus: dos gabinetes de curiosidade à museologia moderna.* Belo Horizonte, MG: Argumentum; Brasília, DF: CNPq, 2005. p. 15-84.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORAES, Dislane Zerbinatti. **Aprender História com textos literários: entre modelos de interpretação e construção de significados históricos em sala de aula.** In: XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social, 2013, Natal - RN. XXVII Simpósio Nacional de História - ANPUH. Natal - RN: ANPUH - Nacional ANPUH - RN, 2013. p.1-11.

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: Argumentvm; Brasília, DF: CNPq, 2005. V.1 p. 221-239.

_____ et al. **As práticas educativas em museus de Minas Gerais: considerações iniciais do projeto Museu e Escola: um duplo olhar sobre a ação educativa.** XI Reunión dela Real POP red de popularización de La Ciência y La tecnologia em América Latina El Caribe – UNESCO. Maio de 2009.

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

OTTE, George, *et al.* **Limiars e passagens em Walter Benjamin.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 279 p.

PEREIRA, Júnia Sales. **Aprendizagem histórica como prática social: lições poéticas e éticas em “A Danação do Objeto”: “O museu no Ensino de História”.** Educação em Revista, Belo Horizonte, N 47, jun. de 2008.

_____. **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 Labepenh, outubro de 2009, Belo Horizonte e no VII Encontro Nacional Perspectivas para o Ensino de História, novembro de 2009, Uberlândia.

PEREIRA, Júnia Sales. **Arbítrio e sensibilidade na aprendizagem histórica atravessada pelos museus.** In: NASCIMENTO, S.S. (ORG) DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola.. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 509-528.

PEREIRA, Júnia Sales ; SIMAN, L. M. C. ; COSTA, C. M. ; NASCIMENTO, S. S. **Escola e Museu - diálogos e práticas.** 2. ed. Belo Horizonte: Superintendência de museus /CeforPuc Minas, 2006. v. 1. 128 p.

PEREIRA, Júnia Sales; SIMAN, Lana Mara de Castro. **Educadores em zonas de fronteira - Limiars 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.

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.

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

PINTO, Denise de Souza Silva (Org.) **Adole-sempre: um chat entre tribos**. 2014.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido - No caminho de swann**; tradução Mario Quintana. 10 ed. Ver. – Rio de Janeiro: Globo, 1987.

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

_____. **Uma questão de tempo: os usos da memória nas aulas de História**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 397-411, set.-dez. 2010.

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

RICCI, Cláudia Sapag; SCALDAFERRI; Dilma Célia Mallard; DUTRA, Soraia Freitas (organizadoras). **Cadernos LABEPEH: série diálogos**. Belo Horizonte: UFMGFAE/CP/LABEPEH, 2006.

RIO, João do. **A Alma Encantadora das Ruas – crônicas**. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2007.

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.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SIMAN, Lana Mara de Castro. **Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 348-364, set/dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____; CAMPOS, Edson Nascimento; ANDRADE, João Carlos. **Sentidos do passado no museu: concordância e dissonância de vozes**. Antíteses, v. 5, n.10, p.567-587, jul./dez. 2012

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

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS⁵⁴**Anexo I – Roteiro para entrevista caminhante – museu da PUC-Minas**

- 1) A partir de suas reflexões e práticas educativas em/nos diversos momentos dos percursos formativos em que cada um de vocês vivenciou e vivencia seria possível perceber/conceber o museu também como um ambiente socioeducativo que possibilite o/um trabalho com a temporalidade histórica: passado-presente-futuro na busca pelo despertar de nossa presença no tempo no “combate” ao império do tempo presente?
- 2) Pelo o que você observou aqui hoje, e dentro da mesma lógica – porém com perspectivas outras – que percebemos a escola e sua relação com a Educação, seria possível também pensar no potencial educativo na relação museu-educação?
- 3) Nessa caminhada que efetivamos pelo museu da PUC Minas, quais possibilidades e potencialidades no e para o ensino de história da pré-história do Brasil vocês puderam vislumbrar?
- 4) Em suas observações – iniciais do museu – nesta tarde, o que vocês pensam que uma prática de ensino de história mediada por um ambiente museal poderia colaborar para o ensino desta disciplina e para a Educação nos seguintes aspectos: estéticos, fruitivos, identitários e de uma educação para a ampliação da noção de patrimônio? Ou História, memória e patrimônio?
- 5) Após essa nossa caminhada por este espaço socioeducativo, seria possível identificar algum(s) elemento(s) neste museu que possam despertar nos educandos (mediados pela prática ou não) descobertas, indagações e questionamentos que possam ser mobilizados na prática do ensino da Pré-história do Brasil e do Brasil?
- 6) Na concepção de vocês, o museu e os objetos ali/aqui musealizados tem necessariamente um compromisso com o passado ou com presente?
- 7) Uma visita escolar a um ambiente museal possibilitaria pensar historicamente, e, assim, atender a uma questão presente hoje no debate sobre o ensino de história: ensinar história a partir do pensar e do fazer histórico? Ou, ensinar história como se faz?

Anexo II – Roteiro para entrevista com diretor do museu

- 1) Professor Bonifácio, fale um pouco de sua trajetória, incluindo sua participação como diretor do Museu de Ciências Naturais da PUC Minas.
- 2) Quais são os maiores desafios de uma instituição museal em relação à educação, especialmente, à educação Básica?
- 3) Qual é o papel do setor educativo do museu da PUC Minas? Como senhor avalia a atuação desse setor?
- 4) Quais características mais marcantes do museu da PUC MINAS em relação às questões pedagógicas e do ensino para educação básica que o senhor destacaria.

⁵⁴ A transcrição das entrevistas são partes constitutivas desta tese. Ver CD – encarte.

- 5) Gostaria de solicitar que senhor recontasse uma história que me narrou no primeiro dia que vim ao museu falar com senhor. Sobre um visitante (me parece um adolescente em situação de risco) que estava sentado e não estava, aparentemente, interessado na visita, e, o senhor foi falar com ele.
- 6) Hoje, qual o maior projeto do museu? Esse projeto dialoga de alguma forma com as questões ligadas à educação; à promoção de uma noção de cidadania; de patrimônio; de ensino em outros ambientes educativos e na divulgação do conhecimento?
- 7) Qual é a diretriz do Museu em relação às visitas escolares e aos professores que procuram efetivar suas práticas mediadas pelo museu da PUC-Minas?
- 8) O senhor presenciou ou tomou conhecimento de alguma prática/atividade/visita mobilizada por professores no museu que lhe chamou atenção?

Anexo III – Roteiro para entrevista setor educativo/coordenadora setor educativo/manhã

- 1) Qual seu nome, sua formação, a função e em qual setor você trabalha aqui no Museu de Ciências Naturais da PUC-Minas.
- 2) Há quanto tempo existe o Setor educativo e qual seu objetivo geral.
- 3) Quais ações o SE mobiliza para alcançar seu(s) objetivo(s)?
- 4)

O espaço do educador foi formulado/idealizado para atrair o professor e, assim, possibilitar um trabalho melhor. Antes, a recepcionista é quem mostrava o museu para os professores e, a partir daí, eles escolhiam o roteiro. Rompemos com essa estrutura. Criamos roteiros mais livres para a escolha do professor. Ana Cristina Sanches, 26/02/2013 – notas de caderno de campo.

Essa sua fala, em conversa anterior, nos remete a algumas indagações:

- a) Quais mudanças foram percebidas a partir desta ação empreendida pelo SE nas práticas dos professores que vocês recebem?
- b) Especificamente na questão da Pré-história, do ensino de história, houve alguma mudança ou percepção nova de vocês em relação às práticas educativas?
- 5) Quantos profissionais estão envolvidos nas ações do SE (incluindo os alunos/estagiários da PUC-Minas)?
- 6) A escola é considerada uma visita particular?
- 7) Como o museu/setor educativo se prepara para receber o público, em especial, o público escolar?
- 8) O que o museu pode propor como atividades específicas a uma prática educativa eminentemente pedagógica?
- 9) Como o museu colabora para uma prática/ensino da Pré-História do Brasil e Minas? Exemplifique, por favor!

10) De que maneira as práticas desenvolvidas pelo SE, em especial, o Espaço do Educador, colaboram para sua inserção no espaço museal; na (re)elaboração de sua noção de museu; na futura prática que desenvolverá e na própria noção do conhecimento (histórico e educativo neste ambiente)?

11)

“A *minha menina dos olhos*”. Sem esse espaço não ocorre aprendizagem pelos alunos. O museu não sabe as expectativas do professor da Escola. É o momento de conversa entre as duas instituições. O professor muitas das vezes não sabe como o museu funciona. No espaço do educador, ele é levado a repensar e entender melhor como funciona o ambiente. O professor pode falar sobre suas demandas. Faz o diferencial na hora da visita. É nítida a diferença entre quem frequentou o Espaço e não frequentou.” Ana Cristina Sanches, 26/02/2013 – notas de caderno de campo.

Gostaria que você falasse mais sobre o tudo isso que você já me disse anteriormente.

12) Por fim, gostaria que você falasse partir das práticas estabelecidas no/do SE sobre essa assertiva a seguir:

Não existe a primeira nem a última palavra e não há limites para o contexto dialógico (...). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (...): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. (...) Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2003). RETIRADO DO SÍTIO DO MUSEU EM 12/10/2013.

Anexo IV - Roteiro para entrevista setor educativo/coordenadora tarde

- 1) Qual seu nome, sua formação, a função e em qual setor você trabalha aqui no Museu de Ciências Naturais da PUC-Minas.
- 2) Há quanto tempo existe o Setor educativo e qual seu objetivo geral.
- 3) Quais ações o SE mobiliza para alcançar seu(s) objetivo(s)?
- 4) Quantos profissionais estão envolvidos nas ações do SE (incluindo os alunos/estagiários da PUC-Minas)?
- 5) A escola é considerada uma visita particular?
- 6) Como o museu/setor educativo se prepara para receber o público, em especial, o público escolar?
- 7) O que o museu pode propor como atividades específicas a uma prática educativa eminentemente pedagógica?
- 8) Como o museu colabora para uma prática/ensino da Pré-História do Brasil e Minas? Exemplifique, por favor!
- 9) De que maneira as práticas desenvolvidas pelo SE, em especial, o Espaço do Educador, colabora para sua inserção no espaço museal; na (re)elaboração de sua noção de museu; na

futura prática que desenvolverá e na própria noção do conhecimento (histórico e educativo neste ambiente)?

- 10) Por fim, gostaria que você falasse partir das práticas estabelecidas no/do SE sobre essa assertiva a seguir:

Não existe a primeira nem a última palavra e não há limites para o contexto dialógico (...). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (...): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. (...) Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2003). RETIRADO DO SÍTIO DO MUSEU EM 12/10/2013.

Anexo V - Roteiro para entrevista com a professora Margarida e Rosa.

- 1) 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?
- 2) De que forma a literatura pôde auxiliar no ensino de história? Fale um pouco dessa experiência e o uso do livro do Cartelle também. Fale um pouco se você quiser, e por fim relação entre a literatura os museus e o ensino de história.
- 3) Quais atividades você promoveu na pós-visita e quais trabalhos você ainda pretende realizar durante o ano letivo.
- 4) O que você ressaltaria de relevante para os estudantes na prática educativa mediada por outro ambiente, no caso museu e por uma obra de divulgação científica.
- 5) Quais foram os objetivos e perspectivas que lhe de mobilizaram e empreender essa prática de ensino da pré-história brasileira e mineira no museu com apoio da literatura.
- 6) Você visitou previamente o museu antes da visita educativa? Se sim como a visita auxiliou sua prática em suas atividades e você já acessou em visita virtual?
- 7) Qual a sua concepção de museu de história e porque levar alunos ao museu para estudar e aprender história?
- 8) Qual é em sua opinião, a principal contribuição do museu de história para reflexões das questões da memória e do patrimônio?
- 9) Como o livro *Os meninos da planície* pode contribuir para o ensino da pré-história brasileira e mineira?
- 10) Para finalizar, você gostaria de comentar alguma coisa que não foi tema das perguntas?