

Ensino de história e práticas educativas em instituições museais:

Tecendo diálogos.

Autor: Juliana da Costa Ramos*

A construção deste artigo pretende trazer à baila pertinências quanto ao uso de metodologias da educação não-formal vinculadas à educação em museu e sua interface com o ensino de História. A fim de problematizar a inserção de linguagens alternativas e inovadoras nas escolas, como instrumento transformador de estruturas tradicionais de ensino.

Para isso definimos nossa investigação em alguns aspectos elementares: O que é ensino tradicional de história e quais são os anseios atuais em torno de abordagens metodológicas que possibilitem uma educação inovadora; a ampliação do uso da instituição museu como instrumento pedagógico e as problemáticas em torno da representação do museu como laboratório de História.

As questões supracitadas fizeram parte do contexto de desenvolvimento de atividades realizadas enquanto bolsistas de Iniciação a Docência fomentado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Capes-Cnpq; durante o período de Agosto/2011 à Junho/2013, numa longa trajetória de análise bibliográfica e das práticas realizadas por professores de História em escolas públicas estaduais.

Durante o período de pesquisa buscamos tanto a literatura específica composta por textos de historiadores e demais pesquisadores, cujo objeto de pesquisa é o ensino de história, quanto à legislação naquilo que concerne às práticas pedagógicas e currículos escolares no que tange, principalmente, os PCN'S – Parâmetros Curriculares Nacionais; e a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, utilizados como instrumentos oficiais norteadores, com os quais realizamos o diálogo entre as investigações práticas e teóricas.

Partindo do pressuposto de que as leis são o resultado de demandas e disputas legitimadas pela sociedade e institucionalizadas pelo Estado, verificamos que a legislação mais recente a respeito da educação no Brasil vem atender a democratização da escola, o

*Estudante de graduação do curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Orientada pela Professora Doutora Ana Lúcia do Nascimento Oliveira (UFRPE). Pesquisa Financiada pela: Capes-Cnpq/UFRPE.

movimento hoje marcado pelo avanço da cultura global através da globalização e os novos paradigmas sociais que impulsionam os indivíduos a atuar de modo mais consciente e politizado face à coletividade. Entretanto antes de todas essas questões se tornarem claras, ainda encontram-se difusos e desconexos os discursos em torno de um sistema de ensino tradicional que se pretende superar, e é na tentativa de esclarecer o que é este “ensino tradicional de História” que iniciamos nossa discussão.

O que é ensino tradicional de História e quais são os anseios atuais em torno de abordagens metodológicas que possibilitem uma educação inovadora e crítica

Uma pergunta básica deve ser feita: o que se define como ensino tradicional de História? O senso comum tende a atribuir ao termo tradição, quando associado ao ensino, como algo retrogrado, atrasado em sua natureza, no caso específico do ensino de História, pesquisadores como Circe Bitencourt, Selva Fonseca, Leandro Karnal, Marisa Vorraber Costa, entre outros, observam que este o ensino dito tradicional está vinculado a discussão epistemológica do saber histórico escolar, temporalmente definida e marcada sob a orientação da escola metódica, e/ou positivista, no que diz respeito ao modo de produzir e difundir o conhecimento histórico.

Essa corrente a qual todo o professor de História é apresentado, ainda no início de sua graduação, é marcada pelo uso de fontes oficiais, possui uma construção narrativa, grosso modo, baseada em fatos de natureza estatal, ou religiosa, e como coloca Reis (1996) no século XIX é marcada pela tentativa de legitimação da História e de modo geral das humanidades no panteão das ciências. Essa tendência permanece no Brasil até meados do século XX, como base conceitual do que se deve aprender em História.

Outro elemento que deve ser considerado ao problematizar a questão da tradição no ensino de História diz respeito ao método de ensino. Até meados da década de 1980 o ensino ainda se estruturava no exercício da repetição e memorização dos fatos, entretanto alguns elementos já eram amplamente utilizados em sala de aula, como o uso de produções cinematográficas, de imagens amplamente difundidas, principalmente nos livros didáticos, as visitas guiadas a museus e espaços culturais tais como bibliotecas, teatros, espaços voltados à ciência, entre outros. Nesse momento verificamos que a utilização desses elementos lúdicos e motivacionais no ensino ainda não possuía o aporte teórico necessário, pouquíssimos eram os profissionais

que se debruçam em torno do tema ainda embrionário, sobre o uso de linguagens alternativas ao ensino de História.

Muitas mudanças também podem ser visualizadas nos currículos escolares, após o fim do regime militar que instituiu alterações no sistema de ensino, principalmente no que diz respeito ao ensino de História, durante o governo militar as estruturas curriculares visavam castrar desde a base da educação a formação crítica do indivíduo “descaracterizando as ciências humanas como um campo de saber autônomo, passando a ser transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social” (FONSECA, 2003:20). Esse quadro sofrerá transformações bruscas em meados da década de 1970, e assim com a revisão historiográfica a inclusão de elementos da cultura também passam a ser inseridos nos currículos de história e nas práticas didáticas.

Porém as mudanças nos padrões curriculares só se concretizam de fato na década de 1980. Nos “tempos do repensar” a escola abandona o caráter meramente reprodutivo que reporta os “valores e ideias da classe dominante, e o ensino de história, como mero veículo de reprodução da memória do vencedor” (IDEM). Passando a ser vista como um lugar social, “um lugar de produção socioeconômico, político e cultural [...] um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias” (CERTEU, 2007:66). O ensino de História passa a ser vinculado a preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática e “o novo ensino de história [...] assume a responsabilidade de formar o *novo* cidadão, capaz de intervir e transformar a realidade brasileira” (FONSECA, 2003:92). Ao se formular um novo modelo de ensino de História formulam-se também a inclusão de novas práticas e linguagens.

Verificamos a assim, a difusão do discurso que legitima a construção de uma prática de ensino que permita aos indivíduos agirem de maneira crítica e emancipada e a retomada de propostas já anteriormente realizadas por autores como Paulo Freire, fazem com que essa aparente necessidade caminhe lado a lado com pesquisas que buscam problematizar o modo pelo qual os professores ensinam; já que se formulam novas demandas ao que a educação deve proporcionar, é necessário repensar o quê e de que maneira está se ensinando. Sobre isso:

Os estudos sobre os processos do aprender destacam o papel ativo dos sujeitos na aprendizagem, e especialmente, a necessidade dos sujeitos desenvolverem habilidades de pensamento, competências cognitivas. Isto traz

implicações importantes para o ensino, pois se o que está mudando é a forma como se aprende, os professores precisam mudar a forma de como se ensina. O como se ensina, em princípio, depende do como se aprende. Para Castells, a tarefa das escolas e dos processos educativos é o de desenvolver em quem está aprendendo a capacidade de aprender, em razão de exigências postas pelo volume crescente de dados acessíveis na sociedade e nas redes informacionais, da necessidade de lidar com um mundo diferente e, também, de educar a juventude em valores e ajudá-la a construir personalidades flexíveis e eticamente ancoradas (Hargreaves, 2001:16 – Grifos meus).

Compreendemos assim que o ensinar história faz parte de um processo acima de tudo político, onde as escolhas realizadas pelo educador e a nível maior, pelo Estado, irão interferir na maneira pela qual os alunos se relacionam e produzem o saber histórico, não se trata de rememorar, ou memorizar fatos e personagens históricos, mas perceber as continuidades e descontinuidades históricas e qual o papel dos sujeitos nestes contextos, para que o saber histórico, seja escolar ou acadêmico, permita aos indivíduos atuar criticamente e politicamente no meio em que vivem.

Assim nos debruçamos a pensar como a inclusão de temas transversais, de elementos culturais, problemáticas do cotidiano durante aulas de História correspondem hoje a demandas vistas como frutos de inquietações que vislumbram uma preocupação cada vez mais frequente com a singularidade dos indivíduos e que conjecturam que o uso das diferentes abordagens e metodologias da educação não-formal, ao trazer a tona estímulos que possibilitem aos estudantes se perceberem como agentes sócio-históricos, permite diferentes formas de apropriação do conteúdo histórico escolar a partir da identificação do aluno com as micro-histórias da sua comunidade e escola.

Através desenvolvimento de competências que proporcione aos alunos realizar essa ponte dialógica entre o conteúdo histórico escolar e seu cotidiano, a partir da apropriação das narrativas históricas vistas sob diversos panoramas, além de trazer aos estudantes uma concepção mais crítica e mais próxima a sua própria realidade; sana uma antiga preocupação baseada numa perspectiva de interpretação histórica distanciada na qual os alunos não se identificam e proporciona a construção do conhecimento histórico baseado na fruição, no prazer, na experiência e na troca. A utilização de produções cinematográficas, quadrinhos, imagens, linguagens plásticas em diferentes contextos, são formas pertinentes de abordagem

metodológicas baseadas na prática da educação não-formal, pois este tipo particular de prática educativa

Considera e reaviva a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos, de modo que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente [...] a fim de não somente, valorizar a realidade de cada um, mas indo além, levando essa realidade a perpassar todas as atividades. (VON SINSON Et All, 2007:23)

Aprofundando questões referentes à identidade de grupos que por muito tempo estiveram marginalizadas no que se alude a aquisição e o exercício de cidadania. O enfoque de nossa análise/prática foi possibilitar os diálogos entre “o saber, saber fazer e saber ser” (FREITAS, 2010:191). Buscamos de alguma forma perceber como as práticas em sala de aula poderiam gerar elementos que extrapolassem os muros da própria escola, contudo pouco se desenvolve conceitualmente as competências necessárias e talvez o mais importante, de que modo, de fato, a educação e em particular o ensino de História, podem auxiliar o desenvolvimento de tais competências.

Como concretamente incentivar o criticismo em sala de aula, ou a autonomia? É possível algum tipo de avaliação sobre tais questões, quais são os panoramas de avaliação sobre tais competências? Qual o papel do professor nesse processo? Onde habita o seu limite? Constatando tais reflexões por meio da observação da prática docente, verificamos o peso de tais indagações, percebendo assim que teoria e prática necessitam de muita reflexão e esmero para que possam se realizar de modo desejável. Nesse sentido elementos teóricos presentes nas práticas da educação não-formal foram imprescindíveis ao desenvolvimento dos trabalhos, pois partem fundamentalmente da prática para teoria o que nós permitiu um outro panorama; até mesmo para que pudéssemos compreender nossos limites enquanto futuros docentes.

Ao analisar esse panorama buscamos perceber como o uso da instituição museu pode ser percebido como uma linguagem alternativa ao ensino de história, e como o mau uso desse dispositivo, pode subverter a proposta de utilização das instituições culturais como ambientes de produção de conhecimento autônomos e criativos. Nesse sentido fizemos uma breve prospecção sobre a inserção das práticas pedagógicas em instituições museais, e o amadurecimento de tais práticas, no sentido de problematizar a educação em museus como

um instrumento que possuidor de discursos próprios, mas que nem por isso deixam de interagir com o Ensino de História.

Uso da instituição Museu e as problemáticas em torno da representação do museu como laboratório de História.

As atividades educativas desenvolvidas por museus têm origens históricas bem definidas, ainda na década de 1920 é criado o serviço de atendimento escolar do Museu Nacional da Quinta da Boa Vista, já durante o período do Estado Novo, em 1930 houve não só incentivos à institucionalização de organismos de salvaguarda do patrimônio histórico, mas a difusão das ideias por meio de práticas pedagógicas realizadas em espaços museais/patrimoniais, como ressalta Lopes (1991), o caso da vanguarda idealizada por Roquette Pinto durante sua gestão no Museu Histórico Nacional (1932-1935) na âmbito da criação da Divisão de Educação, acompanhada de serviços de assistência ao ensino.

Já na década de 1950 sob fortes influências das discussões geradas no I Congresso Nacional de Museus (1956), em Ouro Preto, e o Seminário Internacional sobre o Papel Pedagógico dos Museus (1958), verificamos que o “binômio museu e educação sofrerá um redimensionamento e um novo enfoque, em sintonia com a euforia desenvolvimentista”. (Minas Gerais, 2006: pág 58). Esse redimensionamento segundo Magaly Santos (1997) foi responsável por significativas modificações na instituição museal, que não só concernem as atividades organizacionais, mas a estrutura ideológica, filosófica e política das instituições.

Em 1960 a grande maioria dos museus já possuía ou estava em vias de efetivar, os seus setores educativos, com o objetivo de pensar esta interface entre o museu e o público. Entretanto no aspecto metodológico as visitas permaneceram e em alguns casos permanecem até hoje, atreladas à visão factual sobre a discussão do acervo, marcada pela orientação rígida do público e pelo caráter puramente informacional das visitas guiadas, o que cerceou em muitos aspectos a liberdade do público em construir sua própria experiência museal, a partir da relação de maior autonomia com o acervo. Nesse sentido as experiências sensoriais, e já na década de 1980 sob a luz da perspectiva da Nova Museologia Social, é que as ações educativas nos museus serão impulsionadas a abordar o que a museóloga Waldisa Rússio chama de “fato museológico”, que é:

“entendido como a profunda relação entre o homem, ser que conhece, e os objetos de sua realidade e resultado de sua ação transformadora. A abordagem teórica passa a ser direcionada ao estudo crítico dos processos sociais dos quais os objetos se tornam testemunhos de uma memória específica e não mais o estudo isolado dentro de um museu, sacralizados e desprovidos de contexto histórico.” (MATARAZZO Apud BRUNO 2010:15)

Nesse sentido percebemos a recorrência do uso dos museus nas práticas de ensino de história, a maior ressalva que colocamos em discussão é uso dos museus como laboratórios de história, espaços onde os alunos observaram na prática objetos descontextualizados, que remetem a um passado distante com o qual nós não mais nos relacionamos. Nesse sentido Libâneo é pontual ao afirmar que a:

questão crucial que decorre dessa perspectiva é saber que experiências de aprendizagem possibilitam mais qualidade cognitiva no processo de construção e reconstrução de conceitos, procedimentos e valores. Em outros termos: que recursos intelectuais, que estratégias de aprendizagem, podem ajudar os alunos a tirar proveito do seu potencial de pensamento e tomarem consciência de seus próprios processos mentais. Embora essa problemática não seja nova, trata-se, mais uma vez, de buscar os meios pedagógico-didáticos de melhorar e potencializar a aprendizagem dos alunos. A aposta, aqui, é de ensinar a pensar através de uma metodologia direta e sistemática. “É necessário o recurso (intencional, deliberado e sistemático) a estratégias de ensino que estimulem os alunos a aprenderem a pensar”. (apud Libâneo, 1994).

É essa perspectiva apontada que tomamos como tema gerador, pois percebemos a necessidade de possibilitar o diálogo em sala entre alunos e conteúdos históricos de forma a atuarmos como mediadores culturais, na produção do conhecimento. Nesse sentido ao observar uma instalação em uma galeria de arte, um filme a ser exibido na abertura de uma exposição ou um artefato indígena exposto em um museu, o aluno deverá ser instigado a relacionar os objetos materiais a diferentes práticas sociais, ele deverá compreender os museus como espaços de provocação, de dúvidas, de experiências, lugar que desperta a curiosidade do educando, que age no limiar da alteridade e identidade quando o mesmo se identifica com os objetos expostos ou quando frui e tem uma nova experiência estética capaz de lhe emocionar. Esse espaço tem por natureza o aspecto educativo.

“[...] São lugares mais amplos e mais abrangentes, onde a instituição pode conectar-se aos interesses externos [...] De qualquer maneira, o centro cultural é um instrumento e catalisador adjunto da comunidade – um “centro comunitário”. Entretanto, o adjetivo “comunidade” pode ser definido pelo engajamento, diálogo, debate, controvérsia, mas sempre, como descrito pelo saudoso museólogo norte-americano Steve Weil, “um lugar seguro para ideias inseguras”. (W. RICHARD WEST JR. 2010:87 - Grifos meus).

Acreditamos que ao inserir tais espaços de sociabilidade, de cognição e afetividade ao cotidiano escolar estaremos proporcionando aos alunos a ampliação do seu repertório cultural, o educando será provocado a repensar o seu papel social, visto que os museus são locais de interseção entre a instituição cultural, a escola e o mundo social. Locus que possui problemas e discursos próprios, os objetos não falam por si eles dialogam com os sujeitos, de modo a nos questionarmos sobre “como sair da balbúrdia e da confusão de sentidos pró-vocada pelos objetos em estado de museu?” (CHAGAS Apud RAMOS 2004:9 – Introdução).

Buscamos perceber assim por meio da introdução e/ou ampliação do uso de museus, que os mesmos são em essência elementos dialógicos ao ensino de História e às práticas escolares, fazemos aqui a apologia ao uso da pedagogia do objeto, não se engane, pois, está extrapola a materialidade. Esta relação entre homem e objeto faz parte de um processo maior e substancial de conhecimento de si, através da cultura, tanto material, exposta pelos objetos, quanto imaterial por vislumbrar os objetos como receptáculos de práticas sociais.

“do caleidoscópio de sentidos encarnados na própria materialidade dos objetos que fazemos, refazemos ou destruimos, que usamos ou deixamos de usar. A percepção desse caráter de mundanidade que há em nós abre novas relações ecológicas: já não cultivaremos a arrogância antropocêntrica – o objeto emerge em sua trama irreduzível ao pensamento cartesiano. A capacidade de conhecer não é, portanto, uma revelação e sim a relação de experiências humanas com o mundo e no mundo. Ao descentralizar o sujeito, a pedagogia do objeto gerador é um exercício de pensar sobre as próprias razões de pensamento, sobre as possibilidades do ser humano no que ele faz ou deixa de fazer.” (RAMOS, 2004 Pág 59)

Ao legitimar o museu como local de comunicação, exposição e educação, elementos esses essenciais à prática educativa que busca a educação do indivíduo de modo integral, autônomo e crítico, esses elementos devem estar interconectados aos objetivos do ensinar História, pois permite ao sujeito ampliar seu repertório cultural, por meio de práticas que dialogam com espaço escolar e ao mesmo tempo o extrapola. Utilizamos desta forma a concepção freiriana de leitura de mundo, que vislumbra o educando como um ser atuante, que relaciona, critica e problematiza a realidade e os elementos aprendidos a partir da sua experiência. (PACHECO, 2010).

É sobre esse mote nossas análises percebem alunos e professores como pedras-mor no processo de produção e apropriação do passado, assim como no desenvolvimento da criticidade e autonomia, vinculada ao modo pelo qual tais indivíduos atuam e produzem o

presente e suas representações de passado, se o objetivo é formar o cidadão, é necessário (re)pensar a noção que se tem de passado, e ver esse lugar seguro como um espaço em constante e interminável construção.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org). **O saber Histórico na sala de aula.** São Paulo. Contexto, 2009.

----- **Ensino de História fundamentos e métodos.** São Paulo; Cortez, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRUNO, Maria Cristina de Oliveira (Coord. Editorial). **Waldisa Rússio Camargo Guarnieri. Textos e contextos de uma trajetória profissional.** São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria de Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010. Vol 1.

COSTA, Marisa Vorraber. (org.) **A educação na cultura da mídia e do consumo.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da História.** Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2007.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teóricos-metodológicos para o Ensino de História (Anos iniciais).** São Cristóvão. Editora UFS, 2010.

HARGREAVES, Andy. **O ensino como profissão paradoxal.** Pátio, Porto Alegre, ano IV, n. 16, fev/abr 2001.

LIBÂNEO, João Carlos. **O essencial da didática e o trabalho de professor – em busca de novos caminhos.** Disponível em: <<http://fabiojfranco.blogspot.com.br/2008/06/artigo-de-jos-carlos-libneo-sobre.html?>>. Acessado em 15/01/2013.

KARNAL, Leandro. (org) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2012.

LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 6. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados,Edições Câmara, 2011.

LOPES, Maria Margaret. **A favor da desescolarização dos museus.** IN: Educação e Sociedade, v. 40, p. 443-445, dez.1991.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Cultura, **Caderno de Diretrizes Museológicas.** Editora Gráfica, 2006.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A Danação do Objeto: o museu no ensino de História.** Chapecó-Ed. Argos, 2004.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museus e o ensino de história.** Revista Brasileira de História. São Paulo – v.30, nº 60, 2010.

REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência.** São Paulo: Ed. Ática, 1996.

SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. **Lições das coisas (ou canteiro de obras) Através de uma metodologia baseada na educação patrimonial.** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1997. (dissertação de mestrado).

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. 2007. **Educação não-formal: um conceito em movimento.** IN-Visões singulares, conversas plurais. ET al. – São Paulo: Itaú Cultural. (Rumos educação cultura e arte, 3).

W. RICHARD WEST JR. **Reflexões sobre museus no século 21.** Revista eletrônica de museologia e patrimônio, Rio de Janeiro - v.3 n.1 - jan/jun de 2010. Disponível em: <<http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/>> Acesso em: 08/06/2012.