

# Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de história

Lana Mara de Castro Siman<sup>1</sup>

---

## RESUMO

A educação escolar vem buscando cada vez mais estabelecer um diálogo com outros espaços culturais com vistas a explorar o que esses espaços oferecem para a aquisição de conhecimento por meio do emprego de outras linguagens e ferramentas. Ao aproximar os alunos desses espaços a escola espera também que os conhecimentos ali adquiridos e vivenciados contribuam para o desenvolvimento de uma atitude cidadã, ou seja, de problematização dos usos sociais da memória e das ações, relações e produções materiais e simbólicas do homem, ao longo do tempo, em diferentes sociedades e culturas. Neste trabalho, pretendemos oferecer algumas contribuições conceituais e metodológicas que possam orientar a prática educativa de professores de História e de educadores de museus na perspectiva da construção de conhecimentos histórico. No entanto, antes de apresentar essas possibilidades, problematizaremos a maneira como vem se dando essa relação de modo a lançarmos luzes para construção de novas relações.

**Palavras-chaves:** educação escolar, memória, museus, conhecimento histórico

## **Escola e museu: Uma relação marcada pela escolarização?**

Em artigo que se tornou referência para as reflexões dos museus em relação às suas práticas com o público escolar Maria Margaret Lopes (1991) utilizou o termo escolarizar para dizer do “processo de incorporação pelos museus das finalidades e métodos do ensino escolar, cujas manifestações iniciais surgiram com os movimentos escolanovistas e vêm se aprofundando no bojo das propostas de educação permanente para museus”.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Professora de Prática de Ensino de História da UFMG. E-mail: [lmcsiman@fae.ufmg.br](mailto:lmcsiman@fae.ufmg.br)

<sup>2</sup> LOPES, Maria Margaret. “A favor da desescolarização dos museus”. In: *Educação e sociedade*, nº 40, dez/1991, p.449.

Nós diríamos que escola também escolariza os museus ao reproduzir, em suas visitas a esses, as mesmas práticas e rituais que utiliza no seu próprio espaço. No entanto, concordamos com Magda Soares (1999) quando combate o sentido pejorativo que acabamos por atribuir ao termo escolarização, argumentando:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição dos ‘saberes escolares’, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem<sup>3</sup>.

A idéia de uma “escolarização adequada” resolveria, então, a relação entre ambos os espaços? Nós advogamos a favor da idéia de que as relações entre esses dois espaços – da educação escolar e da cultura – deveriam pautar-se tanto em aproximações como no respeito às especificidades de cada um.

Tradicionalmente, a escola interage com os espaços museológicos por meio de visitas esporádicas, não sistemáticas. O aluno é orientado, na maioria das vezes, para estabelecer uma relação de reverência e distanciamento com o acervo ali exposto, limitando-se a uma atitude de passividade e contemplação em relação à história humana e à natureza. Quando não, são levados a ouvir explicações dos guias ou monitores dos museus tomando notas para elaborarem seus relatórios de visita. Pensa-se, em geral, que o ato da visita instaura, por si, um aprendizado, ou que a repetição das mesmas práticas tradicionais do processo ensino aprendizagem escolar (ouvir, copiar/ registrar e devolver ao professor, no caso sob a forma de um relatório), é o que irá assegurar o aproveitamento da visita. Além disso, nossas observações das visitas demonstraram a existência de uma “pedagogia do não” (uma particularidade dos espaços museológicos?): não correr, não brincar, não olhar para outras coisas senão as que são privilegiadas pelos guias, não conversar com os colegas, não se agruparem... (a fila é a maneira cultivada pelos museus para verem as exposições?) Demonstraram ainda que o professor no afã de tornar a visita útil

<sup>3</sup> SOARES, Magda Becker. a escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Brandão, Helena. B. et al. (org) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.18.

aos objetivos escolares exige que os alunos copiem os textos das placas informativas que nem sempre são adequadamente elaboradas ao “público cativo”, o infantil ou de adolescentes. Certa vez, uma criança dirigiu-se a mim numa situação de visita e disse “por que eles não escrevem de um jeito que as crianças possam compreender?” Outra disse: “professora não consigo ler o que está escrito na placa... ela está muito alta”. Observamos ainda que o professor deseja focar a visita exclusivamente nos aspectos ligados ao conteúdo em estudo (não lhes teria sido ensinado que a visita aos museus deve contribuir para ilustrar o que vêm estudando?). Os alunos, por sua vez, ficam mais interessados em satisfazer suas curiosidades despertadas pelo local, em trocar idéias com os colegas a respeito das lembranças e associações que os objetos lhes provocam do que seguir propriamente ao roteiro previamente determinado pelo professor ou pelos monitores dos museus.

Além disso, a maioria das visitas é marcada pela correria e ansiedade para “ver toda a exposição”, passar por todas as dependências do museu. Não há tempo para explorar livremente o espaço desconhecido, descobrir seus esconderijos, suas peças curiosas, seus lugares de prazer e imaginação. Não há tempo para buscar relações entre o já conhecido e o desconhecido.

Não são diferentes as experiências vividas por estudantes de Pedagogia da Fae UFMG (2001) a respeito de suas visitas a museus quando estudantes do ensino fundamental ou médio:

Pouco me lembro da visitas... assim credito não terem sido significativas. Me lembro vagamente da atitude exigida como se o museu fosse distante, inacessível.

Durante a minha vida escolar fizemos muitas visitas a museus. Até mesmo na faculdade. Mas acredito que essas visitas” direcionadas “nos fazem perder um pouco da emoção.

A maioria das visitas feitas com as escolas foram muito chatas e com pouco proveito. Literalmente passeávamos pelos museus em fila com uma pessoa falando sobre coisas e pessoas que não conhecíamos e após a visita continuávamos sem saber. Não era trabalhado em sala nossas dúvidas e curiosidades e sim um relatório para entregar, com o que foi visto e dito pelos monitores.

Esses espaços culturais parecem se instituir no imaginário do aluno como espaços enfadonhos, sem muita relação com seus temas de estudo e, sobretudo, com suas curiosidades, impossibilitando muitas vezes a fruição, o prazer de estar diante do não habitual e a aprendizagem de novos conhecimentos. Pode-se mesmo dizer que práticas pedagógicas e discursivas realizadas nos interior dos museus – quer sejam por parte do museu ou da escola – tendem, na maioria das vezes, a reforçar uma perspectiva utilitarista da cultura e normatizadora das sensibilidades, tendo na disciplinarização do tempo um componente definidor do que poderíamos estar chamando de escolarização realizada por ambas as instituições.

O tempo da contemplação, não deve ser visto, pois, apenas como tempo da passividade. Os indivíduos necessitam deste tempo para que eles próprios vejam, explorem os objetos associando-os ou não a algum tipo de experiência passada, ou coletiva de seus grupos e culturas de referência. Por isso o silêncio do educador dos museus – seja ele o professor, o guia ou monitor dos museus – é imprescindível, uma vez que é por meio do tempo do silêncio que se torna possível instaurar a apreciação do valor estético dos objetos, a surpresa diante do que lhe parece inusitado e estranho, as indagações diante do desconhecido, as relações entre o conhecido e não conhecido. São nesses momentos que sujeito e objetos iniciam a sua interação: objetos se revelam aos seus observadores e observadores expressam seu desejo pela sua revelação.

A minha melhor experiência com os museus foi a ida à Bienal de São Paulo. Poder observar as coisas sem nenhuma ‘obrigação’, sentindo a emoção que a arte provoca (estudante de Licenciatura em História da UFMG, 2001).

Muitas vezes os alunos podem nos parecer desatentos e estarem, no entanto, procurando o significado que aqueles objetos ali expostos podem construir. Perguntas por vezes despropositadas podem nos levar a perceber ao que seus olhares estão atentos. O tempo das perguntas ou de conversas com os colegas podem nos dar evidências de que o processo de produção de conhecimentos se inicia. Certa vez, em visita ao Museu Histórico Abílio Barreto uma criança ao ver o telefone da recepção perguntou se “no arraial tinha telefone?” Outras crianças reconheceram os usos práticos dos objetos da exposição percebendo, muito provavelmente, que os objetos que estão no museu

perderam suas utilidades práticas e assumiram a função de portadores de memórias, de significados, podendo ter nos ambientes sociais valores de uso diversos ou ainda expressando a temporalidade das sociedades e dos objetos da cultura: “professora, lá na casa da minha vizinha, tem um ferro desses de passar roupa que colocava carvão dentro, só que hoje ela usa pra segurar a porta”. “Eu tenho uma tia que mora no interior, que lá na casa dela tem banheiro, mas fica longe, aí eles tem o pinico até hoje...”.

Portanto, durante a visita parece-nos ser necessário que se tenha tempo para que os visitantes percebam quais objetos lhes chamam mais a atenção. Por meio do seu silêncio, o educador de museus poderá notar a capacidade que os diferentes objetos tem para mobilizar imagens, emoções, conhecimentos prévios, lembranças/memórias de outros tempos e culturas, para que possa realizar mediações posteriores de maneira mais significativa para os sujeitos. De que vale uma exposição que nada diz aos seus frequentadores?

Tem-se constatado, ainda, que aprendizagem nesses locais se dá de maneira diferente daquela observada em salas de aula tradicionais. Pesquisas têm mostrado, que as visitas têm a característica de serem altamente social e que a aprendizagem se dá muito mais pela interação entre os indivíduos do que desses com a exposição. Das interações dos visitantes com o ambiente e destes entre si surgem perguntas relevantes, que suscitam discussões em grupos gerando a aprendizagem nesses locais<sup>4</sup>.

Essas breves reflexões nos levam a reconhecer que a dimensão educativa não se exerce nem por meio da contemplação passiva de artefatos e fenômenos da natureza, tão pouco por meio do dirigismo do pensamento. No entanto, o reconhecimento do valor do silêncio para o educador de museus parece-nos ser condição para que a emoção, a curiosidade, a indagação e interação dos sujeitos com os objetos se instaurem.

Certamente que não podemos ignorar as diversas dificuldades existentes quando se trata de pensar num tempo diferenciado para o estabelecimento da relação entre escola e museu. Estas vão desde as condições materiais necessárias a viabilização das visitas, ao tempo que escola e museu costumam dispensar

---

<sup>4</sup> A esse respeito ler QUINTÃO GOMES, Arthur e CASTRO SIMAN, Lana Mara. *Organizando condições de ensino para o desenvolvimento do educando*. MODULO 6. Educativa Instituto de Pesquisas Educacionais/ Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, 2002.

para esse fim, até as mudanças nas nossas maneiras de conceber os processos de aprendizagem dos sujeitos em ambientes culturais. Inúmeras questões surgem na esteira dessa perspectiva: como tornar o espaço do museu e outros espaços culturais em espaços educativos sem didatizá-los? Como a escola poderia relacionar com esses espaços livre de visões utilitaristas ou dogmáticas? Como articular escola e museu nas diferentes dimensões envolvidas nos processos educativos: a educação dos sentidos, a educação do respeito ao patrimônio, a educação científica? Como formar professores sensíveis e capazes intelectualmente de empreenderem ações que não incorram na escolarização inadequada, ou no desconhecimento das especificidades da cada um desses espaços?

### **Especificidades e aproximações entre museu e escola por meio de novas práticas educativas**

No atual momento, poderíamos dizer que tanto a cultura escolar, quanto a cultura museológica encontram-se em processo de transformação. Novas práticas, com bases em novas concepções do que seja o ato de ensinar e aprender e o ato de preservar e comunicar vêm contribuindo para a redefinição do papel de ambas instituições na formação dos sujeitos sociais.

No contexto da atual política cultural, busca-se identificar e preservar a pluralidade das memórias históricas e científicas retratadas pela multiplicidade das experiências humanas, em oposição ao entendimento até então dominante de preservação apenas da memória das elites, do estado-nação, o qual reforçava e perpetuava a representação de uma memória unívoca e de um passado homogêneo. Redefine-se, igualmente, o conceito do que seja patrimônio. Este passa a ser cultural e não apenas histórico, abrangendo os elementos da natureza, do meio ambiente, o conhecimento das técnicas, do saber-fazer. Assinala-se assim um alargamento do conceito de patrimônio histórico que deixa de estar restrito ao patrimônio arquitetônico, passando a incluir o patrimônio documental e arquivístico, bibliográfico, hemerográfico, iconográfico, oral, visual, museológico, enfim, o conjunto de bens que atestam a historicidade das sociedades humanas.

Assinala-se, igualmente, o esforço que a escola tem feito para superar concepções e práticas educativas que privilegiam o processo de transmissão de

conhecimento, a favor de uma relação ativa do sujeito com conhecimento. E nesse sentido os objetos e/ ou artefatos da cultura ganham relevo enquanto mediadores no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Conforme nos aponta BARRETO (1996), o objeto é o ponto de partida, realidade básica da qual se pode depreender um universo de informações e colocações<sup>5</sup>. De forma bastante sintética podemos dizer que os objetos da cultura material, simbólica e estética presentes nos museus além de serem alvo de admiração deveriam contribuir para a compreensão das muitas faces das experiências sociais e históricas dos sujeitos. Esses objetos seriam, assim, *mediadores* na construção do conhecimento histórico, na medida em que os alunos ao interagirem com os mesmos possam, à partir de suas mais diferentes reações – de espanto, de curiosidade, de rememoração, de emoção- ser convidados interpretá-los em articulação com outros tempos de sua história, de seu grupo social, da História da Cidade, do País. Por meio da exploração dos objetos da cultura material e simbólica pode-se tanto favorecer o desenvolvimento de habilidades tais como a observação, percepção, relacionamento de informações, questionamentos e estabelecimento de relações de ordem temporal e espacial quanto promover uma resignificação dos conhecimentos prévios dos estudantes.<sup>6</sup>

A relação do sujeito com o conhecimento se dará, portanto, por meio de interações entre sujeitos, no compartilhamento de descobertas, de indagações, de valores, mediadas por objetos da cultura e pela ação do professor e/ ou educador de museus. Para Vygotsky, a construção e a aquisição do conhecimento (e da própria subjetividade) é mediada pela cultura e pela linguagem, ou seja, o processo de construção do conhecimento não é algo que se processa diretamente entre o sujeito e o objeto a ser conhecido. Isso é que faz o homem diferir dos animais. Na medida em que o homem se torna capaz de fazer uso de ferramentas psicológicas e de meios mediacionais ele muda radicalmente sua condição de existência humana pela maior capacidade de inovação cultural. Essa maneira de ver a relação dos sujeitos com o conhecimento convida para

---

<sup>5</sup> BARRETO, Maria de Lourdes H. Educação Patrimonial. *Boletim do Museu Imperial*. Petrópolis, RJ. s/d.

<sup>6</sup> A respeito do valor dos objetos culturais nos processos de ensino aprendizagem de História ler: - “O Papel da ação mediada na construção do conhecimento histórico e no desenvolvimento do seu raciocínio”, In CAIMI, Flávia Eloisa (Org.). *História e construção do conhecimento. Anais da VII Jornada de Ensino de História e Educação*. Passo Fundo: Ediupf, ( no prelo).

um ensino contextualizado, o qual privilegia temas e abordagens que criem sentidos para os sujeitos, abrindo um horizonte promissor para a relação escola e museus ou espaços culturais.<sup>7</sup>

## **Apropriação dos museus pelo ensino da história**

Para que o ensino de História seja levado à bom termo, sobretudo ao longo do todo o ensino fundamental, torna-se necessário que professor inclua, como parte constitutiva do processo ensino aprendizagem, a presença de outros mediadores culturais além da linguagem verbal, como por exemplo os objetos da cultura, material, visual ou simbólica. Ao explorá-los, ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico será possível “imaginar”, reconstruir o não vivido diretamente, aproximando temporal e espacialmente experiências, produções de gerações, culturas e sociedades diversas. A busca pela inteligibilidade dessas evidências dos processos históricos requer, ainda, que se mobilize e desenvolva operações mentais de natureza diversas – a imaginação, a intuição, a sensibilidade- e não apenas as operações de ordem intelectual, nos lembra Christian Laville (1975).

Ao tomarmos como suposto que a natureza das operações cognitivas, afetivas e da ordem da imaginação exigidas para a aprendizagem do pensamento histórico não diferem daquelas exigidas para produção deste conhecimento, não podemos desconhecer que essas envolvem um alto nível de abstração. Para que o pensamento histórico se desenvolva – sobretudo em se tratando de crianças e adolescentes na faixa etária 7-14 anos aproximadamente –, não se poderá prescindir dos elementos do vivido e de suas materialidades e concretudes. Isto é, torna-se importante não apenas levar os alunos a identificarem elementos de compreensão de temas históricos nas suas experiências sociais, mas também propiciar-lhes ir além do que a experiência vivida pode revelar identificando, nos testemunhos do passado, elementos de continuidade e de ruptura com o presente. Como bem expressou Koselleck “conhecer um mundo histórico é responder a esta questão maior: como, em cada presente, as dimensões temporais do passado e do futuro foram postas em

---

<sup>7</sup> A respeito dos meios mediacionais na perspectiva sócio histórico de Vygotsky podemos ler dentre outros: WERTSCH, *Vygotsky e a formação social da mente*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.

relação”? As fontes iconográficas, os objetos da cultura material, as fontes orais e escritas, dentre outras têm, para o ensino e aprendizagem de História, o valor de trazerem para o tempo e espaço presentes realidades ausentes – ou situadas em outras temporalidades; têm também de representarem a realidade; de serem portadoras de memórias coletivas e históricas (DUTRA, 2003); de contribuírem para formação do imaginário dos sujeitos e das identidades das nações (SIMAN, 2001); de construir conceitos e criar pontes entre as representações das crianças e o novo conhecimento a ser adquirido.

No entanto, não se trata de atribuir às ferramentas culturais o poder de sozinhas produzirem ações. Como argumenta WERTSCH, as ferramentas culturais só podem exercer algum impacto sobre o indivíduo nas interações dessas com os sujeitos. Nesse sentido, é errônea qualquer tendência a centrar-se exclusivamente quer na ação, quer nas pessoas ou nos instrumentos mediadores isoladamente: a essência de examinar agentes e ferramentas culturais na ação mediada é examinar como eles interagem (WERTSCH, 1998, p. 25). O que nos sugere a importância de observarmos como os agentes e as ferramentas culturais interagem, na situação de ação mediada, tanto nos museus, quanto nas salas de aula.

Como poderia a relação museu/ escola favorecer os processos de ensino aprendizagem da História? Que papel podem desempenhar os objetos e os espaços museológicos na construção do conhecimento histórico? Como podem os objetos e espaço museológico contribuir para a passagem de um tempo vivido para um tempo histórico carregado de significações que ultrapassam o universo do experienciado pelos sujeitos? Na tentativa de apresentar algumas respostas à essas questões apresentaremos e analisaremos uma aula que se deu após uma visita a ao Museu Abílio Barreto e, na qual, os alunos se encontram em situação de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento do pensamento históricos<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> As crianças participantes da aula encontravam-se em 1999 (momento do registro da aula) no 3º ano do ensino fundamental (1999) do Centro Pedagógico da UFMG. Elas são também participantes da pesquisa “A construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento histórico..” sob nossa coordenação. Participam ainda, como professores- pesquisadoras Araci Rodrigues Coelho e Soraia Freitas Dutra; o Prof. Doutor Christian Laville, Université Laval, Québec como consultor. Como bolsistas de Iniciação Científica, época da aula em questão, participaram Christiana Moreno Elizabeth Cantoni e Roseli Correia da Silva (ex-bolsista CNPq).

O Museu Abílio Barreto foi fundado em 1943, momento em que se reconstruía a idéia da nacionalidade brasileira. Funciona no casarão da antiga Fazenda do Leitão, construído em 1883, “atualmente a única amostra arquitetônica preservada do Arraial do Curral del Rei”<sup>9</sup>. Neste Museu, nós podemos encontrar, em sua exposição permanente um acervo do imobiliário, e de objetos: utensílios domésticos, instrumentos de trabalho, objetos de devoção, e outros, por meio dos quais podemos interrogar a respeito da história do arraial e de suas relações com o universo cultural, social e econômico da sociedade rural de Minas Gerais, do final do século XIX. Desde 1993, este museu tem buscado sintonizar-se com a concepção museológica contemporânea a qual inclui, dentre suas finalidades, o desenvolvimento de ações educativo-culturais, funcionando portanto como agência não formal de pesquisa e inovação educacional, pretendendo desempenhar, assim, um papel de relevância para a democratização da cultura.

Esperamos que a aula que estaremos tomando como objeto de análise nos permita avançar na compreensão de como as ações mediadas incidem sobre os processos cognitivos de apropriação de conhecimentos e de modos de pensar em história<sup>10</sup>, quando a relação que se estabelece entre esses dois espaços se constrói de modo a respeitar as especificidades de cada um desses espaços.

Trata-se de uma aula, desenvolvida no contexto de estudo da história da cidade de Belo Horizonte, que teve como tema a introdução ao estudo da vida cotidiana no Curral Del Rey- MG (arraial que antecedeu a criação de Belo Horizonte), compreendida no início do século XVIII ao final do século XIX<sup>11</sup>.

Professora – Vamos conversar sobre as coisas que aprendemos e vimos no museu (...).

Profa. — Domingo, Belo Horizonte vai fazer 102 anos... De 1701 à 1897, durante esse tempo como será que foi a vida do Curral Del Rey?

Profa — Boa!!! (grande número de vozes)

---

<sup>9</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Velhos horizontes: um ensaio sobre a moradia no curral del Rei*. Museu Histórico Abílio Barreto, Belo Horizonte, 1997 (1o texto de apresentação s/n/p).

<sup>10</sup> O registro da observação foi feito sem emprego de instrumentos tecnológicos tais como gravador e filmadora, que poderiam oferecer mais fidedignidade aos dados coletados.

Profa. — Nesse período aqui (a professora escreve no quadro as datas) o Curral del Rey, antes Cercado, era uma região de passagem. Os viajantes, os tropeiros, os bandeirantes saíam principalmente de São Paulo, e passavam a noite aqui para seguir viagem. Pra onde??... Pra Ouro Preto, pra Sabará...

Nay — Professora, quando a senhora fala Curral Del Rey parece que é a mesma coisa de curral do rei.

Profa. — Nesse período, o Curral del Rey servia de passagem pra levar mercadorias pra essas regiões. Mas, por outro lado o aqui também se produzia...

Sam — Era uma fazenda!

Profa. — Isso! Era uma fazenda!

Nay — Chamada Curral Del Rey

Profa. — E aquela casa que a gente visitou é uma das casa da época...

Rafa — Eles reformaram lá uma parte pra deixar uma lembrança do Curral Del Rey...

Profa. — Sim. Então, o Curral del Rey sobrevivia dessas pessoas que passavam por aqui, mas também das fazendas que haviam na região... Que tipo de produto eles produziam?

Lar — Eh... leite!

Profa. — Café! (voz não identificada)

Profa. — Feijão! (voz não identificada)

Sam — Queijo!

Profa. — Quem falou que lá produzia leite? (voz não identificada)

Lar — Eu!

Profa. — Isso Lar! E como é que você descobriu que eles produziam leite?

Lar — Porque lá na cozinha tinha um negócio de guardar leite de vaca...

Profa. — Isso! Quem mais observou alguma coisa?

Rafa — É que lá tinha um ferro de passar roupa, que eles abriam e colocavam carvão e passavam a roupa.

Profa. — Porque eles passavam a roupa assim?

Lar — Porque não tinha energia elétrica!

Sue — Lá não tinha nada...

Jen — Tinha sim!

---

<sup>11</sup> Essa aula desenvolveu-se sob a responsabilidade professora Araci Rodrigues Coelho, professora/pesquisadora participante de nossa equipe de pesquisa.

- Isb – Lá tinha um castiçal.
- Profa. – Há, Isb tá falando que lá tinha um castiçal pra colocar a vela... A gente viu lá várias formas de iluminação sem ser elétrica, né...
- Sam – Tinha um lampião que iluminava a rua toda...
- Nay – Professora, lá na casa da minha vizinha, tem um ferro desses de passar roupa que colocava carvão dentro, só que hoje ela usa pra segurar a porta.
- Profa. – Ela usa como enfeite... Quem mais quer dizer o que observou? Sue?
- Profa. – Em cada quarto, do lado da cama, tinha um baú.
- Profa. – Pra quê servia este baú?
- Profa. – Pra guardar roupas.
- Guim – Lá, as paredes não eram feitas de tijolo e cimento não. Era feitas de pau e barro.
- Profa. – Esse modo de se construir casas, chama-se pau à pique... Como é que é feito o cimento hoje?
- Profa. – Brita, areia...
- Profa. – Não, é... eles usavam máquinas?
- Profa. – Usavam!!
- Heid – Acho que eles que montavam com as mãos.
- Profa. – Eu gostaria que Jaq, e Jac fizessem algum comentário do museu... Vocês não querem comentar nada? Lar pode falar.
- Lar – Lá tinha uma bacia grande, onde eles colocavam água pra beber...
- Profa. – Pra beber?
- Profa. – Ah! Sei lá...
- Profa. – Pra tomar banho, pra lavar os pés... Por que, gente?
- Lá não tinha luz!! (voz não identificada)
- Lá não tinha água encanada!!! (voz não identificada)
- Profa. – Que mais, Sam?
- Sam – Tinha queijo também.
- Profa. – Por que vocês acham que lá eles produziam queijo?
- Nay – Por causa da vaca...
- Profa. – Lá no museu tinha vaca?
- Profa. – Não!!! (muitas vezes)
- Jef – Porque... o milho eles levavam pra lá...
- Profa. – Mas por quê?
- Raf – Tinha alguma coisa com sabugo de milho lá!

Die – Eles levavam pra pesar num lugar lá!  
Sue – Tinha umas coisas lá de madeira... é..  
Profa. – Tipo uma gamela?  
É. Que tinha escrito 50 kg, 100 kg..(voz não identificada)  
Profa. – Então você acha que essas vasilhas serviam pra pesar os alimentos, né?  
Mais alguém quer falar sobre o que observou? Nat.  
– Eles também podiam fazer doce, porque lá tinha tacho (voz não identificada)  
– Quê que é tacho? (voz não identificada).  
Nat – É uma vasilha assim ó..  
Profa. – Tacho é uma vasilha grande feita de metal, parece uma bacia, onde as pessoas cozinham e com o tempo elas ficam pretas, né Nat. Quem mais quer falar?  
Lar – Tinha também o lugar que a mulher do cara trabalhava costurando e do lado ficava o escritório.  
Profa. – Como é que vocês acham que eles faziam roupas?  
Guim – Tinham que comprar tecido!  
Profa. – Não, elas faziam seu próprio tecido?  
Faziam!! (muitas vozes)  
Profa. – É, eles fiavam os tecidos... E quando queriam fazer xixi à noite, o que eles usavam?  
Quem sabe? Tinha vasilha que se chamava como?  
– Pinico!!! – Responderam entre risadas debochadas.  
Sue – Eu tenho uma tia que mora no interior, que lá na casa dela tem banheiro, mas fica longe, aí eles tem o pinico até hoje...  
– Ah.. eles usam até hoje, né!  
Lar – Lá no museu, a professora perguntou pra gente se as pessoas daquela época eram muito religiosas e nós respondemos que sim.  
Profa. – Por que?  
Lar – Por que lá tinham um tanto de santo.  
Profa. – Vocês viram como nós ficamos sabendo da vida cotidiana das outras pessoas, em outro tempo, só a partir dos objetos! Ficamos sabendo que elas eram religiosas. Ficamos sabendo sobre o que produziam, como produziam, que lá não tinha água encanada, luz elétrica.. O que elas comiam.. Aqueles objetos eles nos contam não só sobre a vida daquela família, mas também da vida de outras famílias. É igual hoje se eu perguntar pra alguém como é o seu quarto, vai ver que é quase igual ao de todo mundo. Alguém quer descrever o seu quarto?  
(Nay descreve o seu quarto).

Profa. — Então, do mesmo jeito que a gente viu o quarto daquele menino lá, poderíamos dizer que o de outros meninos seria bem parecidos, só com algumas diferenças...

Nay — Lá na casa ainda tinha os móveis que eles usavam, ou tinha um carinho lá que fez os móveis igual da época?

Profa.- Eu vou contar pra vocês a história daquela casa...

Lar — O fogão não tava lá não, fessora! Por que o guardinha que tava lá falou que não podia fazer de novo, porque senão ficava falsificado...

Observadora. — Depois de ter concordado com Lar, a professora falou a respeito da história da casa do museu Abílio Barreto e para isso ela começa falando sobre a construção da cidade de Belo Horizonte. Falou dos porquês, dos objetivos, de como Ouro Preto havia se tornado em uma cidade populosa e inviável para a realização dos anseios da construção de uma cidade que refletisse uma visão de progresso. O que acabou por ocasionar no planejamento de uma cidade a partir da destruição do CDR.

Nay — O que eles fizeram com as pessoas que moravam aqui?

Lar — o governo indenizou elas?

Profa. — É, foi uma espécie de indenização, aí as pessoas tiveram que mudar para outros lugares... A casa onde é o Museu Abílio Barreto hoje, o governo também havia comprado, só que depois que ela foi comprada, não precisou de ser destruída, porque houve uma mudança nos planos de construção da cidade. Então ela passou a servir durante um tempo como depósito, depois como hospital... Então foi por isso que destruíram o fogão... Foi em 1940 que o Abílio Barreto, que era um homem preocupado em preservar a história do CDR, resolveu manter a casa, porque ela era a das únicas casas que havia sobrado do tempo do CDR. Mas, essa casa só foi conservada por coincidência; quem teve a idéia de preservá-la foi Abílio Barreto. Por isso que o museu se chama Abílio Barreto...

Lar — Fessora, a mesa naquela época era de vidro?

Profa. — Não, de madeira. O que você viu de vidro eram os expositores.

A Jac, a Jar, Lau não querem nos contar nada sobre o museu? Lau você quer nos contar alguma coisa?

Lau — Quando eles falaram da cozinha, eles falaram do café, mas não falaram como é que podia pensar por que eles produziam o café?

Profa. — E você pensou?

Hã.... Porque lá tinha moedor de café. (voz não identificada)

Profa. — Ah, tinha também coador de café, né!...

Após a aula a professora pediu às crianças que observassem, novamente, um conjunto de objetos, utilizando de reproduções visuais do própria exposição visitada. Isto com o objetivo de extraírem mais informações e fazerem novas perguntas que seriam aprofundadas nas aulas seguintes. Algumas questões guiaram a observação: do que foram feitos os objetos, como eram utilizados, por quem, quais os motivos da sua produção, encontramos, ainda, sua presença no presente, dentre outras.

### **O papel dos mediadores e da ação mediada na aprendizagem e desenvolvimento do pensamento histórico**

Começamos pela *ação mediada* da professora. A professora solicita a participação dos alunos. Não indistintamente. Eles são chamados pelo nome e convidados a falar, a expor seus raciocínios, a se valerem da memória para pensar a respeito de novas questões. A vida cotidiana rural do século XIX, na referida região de Minas Gerais estará em foco e se revelará, em vários aspectos, pelas perguntas dirigidas aos objetos da cultural material. Mas para conhecê-la é preciso ver o que nos contam esses objetos quando perguntados. E a professora inicia a mediação das crianças com os objetos: “(...) Então , o Curral del Rey sobrevivia dessas pessoas que passavam por aqui, mas também das fazendas que haviam na região...que tipo de produtos eles produziam. O que interessa é que as crianças tomem os objetos como evidências, como objetos de conhecimento e para isso ela pergunta: *como você descobriu que produziam, por exemplo café, queijo e outros produtos?* E as crianças mais uma vez usam a memória para pensar e, numa participação crescente (são várias as crianças que falam), dialogam com a professora, e atentas ao diálogo dos outros. Nesse diálogo entre as crianças e delas com um outro tempo, pela mediação dos objetos e da professora, aspectos da vida daquela época, daquele lugar vão sendo revelados. A professora incita os alunos a estabelecerem relações entre as evidencias afim de que a existência daqueles objetos possa ser reveladora de significados: “por que vocês acham que eles produziam queijos?” A professora também reúne as falas dos alunos sintetizando, organizando o que eles puderam aprender por meio dos mediadores “ Vocês viram como nós ficamos sabendo da vida cotidiana das outras pessoas, em outro tempo, só a partir dos objetos!

Ficamos sabendo que elas eram religiosas. Ficamos sabendo sobre o que produziam, como produziam, que lá não tinha água encanada, luz elétrica.. O que elas comiam.. “Seguido a esse momento, ela propõe aos alunos que, à partir do já pensado e já conhecido. pensem no que ainda não foi pensado: “Aqueles objetos nos contam não sobre a vida daquela família, mas também sobre a vida de outras famílias. É igual hoje, se eu perguntar pra alguém como é o seu quarto, vai ser quase igual ao de todo mundo. Alguém quer descrever o seu quarto.?” Ao fazer essa analogia, ou a utilizar-se do conhecido para apreender o não conhecido, ela está na verdade dando indícios de como produzimos conhecimento histórico. Ela convida os alunos a buscar outras evidências para que se possa formar a idéia de que os objetos são objetos de memória social e temporal. Ou seja, os objetos dizem da vida dos grupos, de uma sociedade e não apenas de uma só pessoa, de uma só família e varia ao longo do tempo. Esse é um exemplo de atuação da professora sobre a *zona do desenvolvimento proximal*. Ela os ajuda a pensar sobre o não visto ou não pensado, a ir além do ponto que suas capacidades reais de aprendizagem lhes permitiria chegar.

As crianças. Elas aceitam o convite da professor para entrarem na fazenda. Ao entrarem na fazenda e interagirem com os objetos, elas se colocam no lugar do outro e vão, portando, construindo conhecimentos e desenvolvendo o raciocínio histórico. A capacidade de pensar em história está relacionada ao que Piaget qualificou de descentração, à saber, a capacidade de se pensar em relação aos outro, ou considerar a reciprocidade dos pontos de vista. A ausência da capacidade de se descentrar compromete o estabelecimento de relações entre a história individual e a História – passada ou aquela que se processa no presente- e, ainda dificulta a percepção das ligações genealógicas de identificação, da alteridade das relações sociais<sup>12</sup>. Elas atribuem significados aos objetos e os vem como mediadores na construção do conhecimento histórico: “ porque lá na cozinha tinha um negócio de guardar leite de vaca”; “por que não tinha energia elétrica”; “ lá no museu, a professora perguntou pra gente se as pessoas daquela época eram muito religiosas e nós respondemos que sim” . E por que,

---

<sup>12</sup> Jean Piaget. *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris: Presses Universitaire de France, 1973.

indaga a professora? “Por que lá tinha um tanto de santo”; “quando eles falaram da cozinha (ela se refere a fala de colegas) eles falaram de café, mas não falaram como é que podia pensar por que eles produziam café”. Os alunos ao estabelecerem relações vão pouco a pouco construindo a idéia de contexto, de época, vão se transportando para um outro tempo, que vai ganhando sentido. As crianças também buscam relações entre o passado e o presente: “lá, as paredes não eram feitas de tijolo e cimento, não, era feita de pau e barro...”. Outra criança expressará sua compreensão da temporalidade histórica, entendendo possivelmente, que as mudanças na história são de várias natureza, não se processam num mesmo ritmo e, que num mesmo tempo cronológico, podem coexistir realidades, modo de pensar e agir diferentes, ou seja, que muitos são os traços do passado no presente: “Eu tenho uma tia que mora no interior, lá na casa dela tem banheiro, mas fica longe, aí eles tem pinico até hoje”. Continuando a leitura dos objetos, uma outra criança sugere que os objetos, ali no museu, tem um valor diferente do valor de uso dos objetos: “professora, lá na casa da minha vizinha, tem um ferro desses de passar roupa que colocava carvão dentro, só que hoje ela usa para segurar a porta”. Nesses exemplos, como em outros, podemos observar como os conhecimentos adquiridos no cotidiano auxiliam na aquisição de novos conhecimentos e são por eles resignificados.

Retomemos o nosso ponto de partida. Partimos do suposto de que na relação escola e museu existem proximidades e especificidades a serem identificadas, respeitadas e problematizadas. O museu, enquanto um lugar de memória e práticas culturais, tem para o ensino de História o grande valor de oferecer os mediadores culturais- seus objetos- que, em exposição, oferecem uma leitura da história, favorecendo aos alunos um encontro entre temporalidades e memórias diversas. Vimos, no entanto, que se o TEMPO DO SILÊNCIO do professor e ou educador de museus, é condição necessária para que se instaure a interação sujeito/objeto, essa interação poderá e deverá ser potencializada e problematizada pela escola e, pelo próprio museu, quando o professor e / ou o educador dos museus convida aos alunos (durante e/ ou após a visita) a “fazer os objetos falarem”. Interessante retomarmos as interações discursivas ocorridas entre alunos ao se referirem ao educador de museus: “Lau – Quando eles falaram da cozinha, eles falaram do café, mas não falaram como é que podia pensar por que eles produziam o café? Em resposta

a essa pergunta a professora convida a criança a expressar o que ela havia pensado diante da presença do objeto: “Profa.- E você pensou? Hã.... Porque lá tinha moedor de café. (voz não identificada); profa.- Ah, tinha também coador de café, né!...Ou ainda, numa outra seqüência de interação, quando Lar. disse ao comentar a resposta que ela e seus colegas deram à indagação do educador de museus: “Lá no museu, a professora perguntou pra gente se as pessoas daquela época eram muito religiosas e nós respondemos que sim. Diante de mais uma questão da mesma natureza a professora, por meio de sua pergunta, continua a promover o desenvolvimento do pensamento histórico e a compreensão de como se produz o conhecimento histórico: “ Por que? “ , pergunta a professora ; ao que Lar. responde “ Por que lá tinham um tanto de santo”.

## Bibliografia

BARRETO, M. de L. H. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial. 1999.

Christian Laville e Robert Martineau, L'histoire: voie royale vers la citoyenneté? , *Éducation*, n 16, outubro 1998, p. 34

DUTRA, S. de F. *As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica*, Belo Horizonte: UFMG/MG, 2003. 245p. (Dissertação, Mestrado em Educação).

LAVILLE, C.; ROSENZWEIG, L. Teaching and learning history developmental dimensions, in Linda W. ROSENZWEIG (dir.). *Developmental perspectives on the social studies*. Washington, Ness, 1982, p. 54-66.

LAVILLE, C. Psychologie de l'adolescent et l'enseignement historique: le problème de l'accès à la pensée formelle, *Cahiers de Clio*, no 43-44, p. 33-34, 1975.

M. T. Dowey, e L. S. Levstik, Teaching and learning History: research bas”, *Social Education*, no 52, p.340, 1998.

MOLL, L. C. *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PAIVA, E. F. 500 anos de hibridismo e impermeabilidade culturais no Brasil: os passeurs culturels. IN: *1500/200: Trajetórias*. Unicentro Newton Paiva, Belo Horizonte, 1999.

PIAGET, J. *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris: Presses

SIMAN, L. M. C. A construção do conhecimento, do raciocínio histórico e cidadania nas crianças. IN: *Anais do XX Simpósio Nacional da ANPUH*. Florianópolis, Julho de 1999, p.598-605.

SIMAN, L. M. C. , COELHO, A. R. O papel da ação mediada na construção de conceitos históricos. MORTIMER, E.; SMOLKA, A. M.B. (orgs.). *Anais do II Encontro Internacional Linguagem , Cultura e Cognição*, Belo Horizonte, 2003, 19 p (CD-ROM, ISBN : 85-86091).

SIMAN, L. M. de C. Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. In: SIMAN, Lana Mara de Castro e FONSECA, Thaís N. de Lima, *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 149-170.

VIDAL, L.; SILVA, A. L. *O sistema de objetos as sociedades indígenas: arte e cultura material*. IN: SILVA, A. I e GRUPIONI, L. D. B. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARE/UNESCO, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*, 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. Pensamento e Language. IN: *Obras Escogidas –Tomo II*. Madri: Visor.

WERTSCH, J.; SMOLKA, A. L. B. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In- *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos*, Campinas, Papirus, 1994.

WERTSCH. *Vygotsky e a formação social da mente*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.

WINTROW, G. T. *O Tempo na História: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias*. Rio de Janeiro Zahar, 1993.

# Cultural practices and practical school: approaches and specificities in the history teaching

---

## ABSTRACT

The school education is looking more and more for establishing a dialogue with other cultural spaces with views to explore what those spaces offer for the knowledge acquisition through the use of other languages and tools. When approximating the students of those spaces the school also waits that the knowledge there acquired and lived contribute for a citizen attitude development, in other words, the problematization of the social uses of the memory and of the actions, relationships and men material and symbolic productions, along the time, in different societies and cultures. In this work, we intended to offer some conceptual and methodological contributions that can guide the History teachers of educational practice and of museums educators in the perspective of the construction of historical knowledge. However, before presenting those possibilities, we will problematize the way how this relationship has been given, in a way to throw lights for the construction of new relationships.

**Key-words:** school education, memory, museums, historical knowledge