

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DOUGLAS PROENÇA DE SANTANA

**MUSEUS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: O CASO DO MUSEU
ARQUEOLÓGICO E HISTÓRICO DE COXIM/MS.**

**CAMPO GRANDE/MS
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DOUGLAS PROENÇA DE SANTANA

**MUSEUS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: O CASO DO MUSEU
ARQUEOLÓGICO E HISTÓRICO DE COXIM/MS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra.

**CAMPO GRANDE / MS
2017**

DOUGLAS PROENÇA DE SANTANA

**MUSEUS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: O CASO DO MUSEU
ARQUEOLÓGICO E HISTÓRICO DE COXIM/MS.**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob orientação da professora pós doutora Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande – MS, ____ de _____ de 2017

A Deus, autor e consumidor de todas as coisas, “[...] porque nele vivemos, nos movemos e existimos.” (AT: 17:28)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter movido o universo a meu favor e dar-me a oportunidade de realizar este trabalho, bem como ter me protegido e livrado de todas as incertezas que a rodovia BR 163 poderia ter me causado neste período.

À minha esposa Michelle, por ser parceira e amiga durante todo este processo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra, por ter tido paciência comigo durante todo desenvolvimento da dissertação, dando-me segurança e certeza de que torce pelo meu êxito.

Aos meus pais, familiares e amigos.

Aos meus professores do mestrado, que durante o programa de pós-graduação ampliaram meu olhar como educador.

Aos meus professores de graduação do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul *Campus* de Coxim-MS, por terem aberto as portas para que eu me apaixonasse pela História.

Obrigado a todos.

*[...] Hoje volto arrependido para meu antigo lar
Abatido, comovido, que vontade de chorar.
Vim rever meu pé-de-cedro, que está grande como o quê!
Mas, é menor que a saudade que hoje sinto de você.
Cresceu como minha mágoa, cresceu numa força rara,
Mas, é menor que a saudade que até hoje nos separa.
A terra ficou molhada do pranto que derramei
Que saudade, pé-de-cedro, do tempo em que eu te plantei!
(Zacarias Mourão)*

RESUMO

Um professor pode utilizar múltiplos recursos para despertar o interesse do aluno durante o processo educativo. Este trabalho investiga, dentre esses recursos, os museus como ferramenta pedagógica, especificamente o Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS. Os museus, mais que uma ferramenta didática, apresentam várias possibilidades pedagógicas, relacionadas, de acordo com o seu acervo, às artes, literatura, imagem e som, cultura, memória, arqueologia, história, entre outros. O caminho percorrido para estudar o tema considerou a abordagem da Psicologia Histórico Cultural, tendo Vigotsky e seus interlocutores como principal aporte teórico, por meio dos conceitos de instrumento, mediação e signo. Utilizou-se como procedimentos metodológicos, na perspectiva da pesquisa qualitativa, a análise bibliográfica, tendo como fontes os autores que tratam da temática por meio da abordagem teórica aqui considerada e a coleta de dados empíricos em dois momentos: primeiro foram convidados os professores de história do sexto ao nono ano do ensino fundamental de duas escolas municipais para responderem a um questionário com 45 perguntas objetivas sobre sua prática docente, que resultaram em informações importantes utilizadas como roteiro para a segunda etapa, em que foram realizadas entrevistas, gravadas em vídeo. Os resultados apontaram que os professores consideraram, com unanimidade, o Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS como ferramenta pedagógica para a prática docente no ensino da história local; são, em sua maioria, formados no curso de licenciatura em História do *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul localizado no próprio município; e possuem um conhecimento significativo da história local. No entanto, não incluem a visita ao museu como parte de sua rotina devido ao que denominam como entraves burocráticos, como a necessidade de apresentar um projeto de ensino detalhado e recolher autorizações dos pais para a saída do espaço escolar, exigências do cumprimento do currículo pela coordenação, dificuldade de acesso ao transporte escolar, entre outros. Outro fator mencionado como desestimulante para a inclusão do museu de forma mais frequente na prática pedagógica foi a não promoção de eventos diferenciados, além do acervo permanente, que após a primeira visita não se mostra mais tão atrativo aos alunos, bem como a falta de investimento público na manutenção do local e de seu entorno, patrimônio histórico e cultural do município. Evidenciam ainda que consideram principalmente como sua a responsabilidade em motivar os alunos ao interesse pela disciplina e pela história local, e demonstram receio sobre as implicações que podem prejudicá-los profissionalmente caso haja algum incidente com os alunos durante o percurso do trajeto da escola ao museu ou mesmo no interior da instituição, revelando que o professor tem sido responsabilizado por todo o processo educacional, ainda que o poder público, a gestão escolar e a família tenham, de acordo com a legislação brasileira, co-participação nesse compromisso. Conclui-se que esses resultados indicam a necessidade de investimento público tanto na manutenção do museu, gerido pela administração municipal, como em recursos que possibilitem o deslocamento dos alunos, incluindo-se desde o transporte até a co-responsabilização pelas atividades, por meio da elaboração de projetos educacionais que envolvam a escola e o museu, a fim de que os professores possam melhor fazer uso dessa ferramenta pedagógica.

Palavras-Chave: Prática pedagógica. Linguagens. Ensino de História. Museu

ABSTRAT

A teacher can use multiple resources to arouse student interest during the educational process. This work investigates, among these resources, museums as a pedagogical tool, specifically the Archeological and Historical Museum of Coxim / MS. The museums, more than a didactic tool, present several pedagogical possibilities, related, according to their collection, to the arts, literature, image and sound, culture, memory, archeology, history, among others. The path taken to study the theme considered the approach of Cultural Historical Psychology, with Vigotsky and his interlocutors as the main theoretical contribution, through the concepts of instrument, mediation and sign. The bibliographic analysis was used as methodological procedures in the perspective of qualitative research, having as sources the authors that deal with the theme through the theoretical approach considered here and the collection of empirical data in two moments: first the history teachers were invited From the sixth to the ninth year of primary education at two municipal schools to answer a questionnaire with 45 objective questions about their teaching practice, which resulted in important information used as a roadmap for the second stage, in which video interviews were conducted. The results showed that the teachers unanimously considered the Archeological and Historical Museum of Coxim / MS as a pedagogical tool for teaching practice in teaching local history; Are, for the most part, graduated in the undergraduate course in History of the campus of the Federal University of Mato Grosso do Sul located in the municipality itself; And have a significant knowledge of local history. However, they do not include a visit to the museum as part of their routine due to what they call bureaucratic obstacles, such as the need to present a detailed teaching project and collect parental authorizations for leaving school space, requirements for curriculum compliance by the Coordination, difficulty of access to school transportation, among others. Another factor mentioned as discouraging for the inclusion of the museum more frequently in pedagogical practice was the non promotion of differentiated events, in addition to the permanent collection, which after the first visitation does not seem more attractive to the students, as well as the lack of investment Maintenance of the site and its surroundings, historical and cultural patrimony of the municipality. They also show that they are mainly responsible for motivating pupils to the interest of the discipline and the local history, and they are afraid of the implications that can harm them professionally if there is an incident with the students during the course of the school to the museum Or even within the institution, revealing that the teacher has been held accountable for the whole educational process, even though public power, school management and the family have, in accordance with Brazilian law, a co-participation in this commitment. It is concluded that these results indicate the need for public investment both in the maintenance of the museum, managed by the municipal administration, and in resources that make it possible for the students to travel, from transportation to co-responsibility for the activities, through Elaboration of educational projects that involve the school and the museum, so that teachers can better make use of this pedagogical tool.

KEYWORDS: Pedagogical practice - Languages - History Education - Museum

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CTG	-	Centro de Tradições Gaúcha
CTN	-	Centro de Tradições Nordestinas
Funrondom	-	Fundação Clarice Rondon dos Santos de cultura, desporto e lazer
Ibram	-	Intituto Brasileiro de Museus
Icom	-	Conselho Internacional de Museus.
Iphan	-	Instituto do Patrimômio Histórico e Artístico Nacional.
Mahc	-	Museu Arqueológico e Histórico de Coxim – MS
Masp	-	Museu de Arte de São Paulo
MEC.	-	Ministério da Educação
MinC	-	Ministério da Cultura.
ONG	-	Organização Não Governamental
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNM	-	Política Nacional de Museus
Unesco	-	Scientific Eletronic Library Online
47º BI	-	Quadragésimo sétimo Batalhao de Infantaria

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Imagem da fachada do museu e o Pé-de-cedro plantado pelo poeta Zacarias Mourão.	72
Figura 2.	Acervo permanente do museu. Mesa que pertenceu ao gabinete da prefeitura.	73
Figura 3.	Imagem da primeira sala em exposição permanente do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim – MS.	80
Figura 4.	Imagem da primeira sala em exposição permanente do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim – MS. Sala do 47º Batalhão de Infantaria.	81
Figura 5.	Imagem da sala “Professora Clarice Rondon dos Santos” em exposição permanente do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim– MS.	82
Figura 6.	Imagem da exposição permanente do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS. Sala Animais do Pantanal.	83
Figura 7.	Imagem do acervo em exposição permanente do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS. Acervo Família Spengler.	83
Figura 8.	Imagem da exposição permanente do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS. Acervo Homem Pantaneiro.	84
Figura 9.	Imagem em exposição permanente do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS. Acervo Variado.	85
Figura 10.	Imagem em exposição permanente do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS. Sala de Arqueologia/Urns Funerárias.	86
Figura 11.	Imagem em exposição permanente do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim – MS. Sala Garimpo do Jaurú.	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Idade dos Professores.	130
Gráfico 2.	Principais dificuldades como professore de história em escola pública.	131
Gráfico 3.	Conhecimento sobre a história local.	131
Gráfico 4.	Utilização do Museu como recurso didático.	132

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
CAPÍTULO I - O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO E SUA LIGAÇÃO DIRETA COM O CAPITALISMO.	24
1.1 A escola e o pensamento capitalista: o senso comum	25
1.2 O contexto histórico do desenvolvimento da educação no capitalismo.....	27
1.3 Escola Capitalista: o processo de evolução do modelo contemporâneo	28
1.4 Aulas de História: histórico e perspectivas para o século XXI	45
CAPÍTULO II - AS VÁRIAS LINGUAGENS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES E AS CONTRIBUIÇÕES DO MUSEU ARQUEOLÓGICO E HISTÓRICO DE COXIM/MS.	57
2.1 As várias linguagens na prática pedagógica dos professores.	58
2.2 O mundo dos museus: sua história e suas possibilidades como linguagem pedagógica.....	66
2.3 Na sombra do Pé-de-cedro: um passeio pelo Museu Arqueológico e Histórico de Coxim.....	71
CAPÍTULO III - A PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL EM EXPOSIÇÃO NO MUSEU DE COXIM COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES	90
3.1 O Materialismo Histórico Dialético e o surgimento da Psicologia Histórico Cultural.....	90
3.2 O Museu de Coxim e as contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a prática docente dos professores no ensino da História Local.....	96
CAPÍTULO IV - MUSEUS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: O ESTADO DA ARTE.	108
4.1 Resultado das buscas no Portal Capes e Scielo.....	111
4.2 Contribuições do Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.	116
4.3 Contribuições de mais algumas instituições.....	118
4.4 Análise dos trabalhos levantados	122

CAPÍTULO V - MUSEU ARQUEOLÓGICO E HISTÓRICO DE COXIM/MS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: A METODOLOGIA DA PESQUISA E RESULTADOS ALCANÇADOS.....	124
5.1 A pesquisa qualitativa na construção do conhecimento sobre o Museu Arqueológico e Histórico de Coxim – MS.....	125
5.2 A coleta de dados junto aos professores de história.....	129
5.3 Museu Arqueológico e Histórico de Coxim – MS como ferramenta para a prática pedagógica no ensino da história local: resultados da pesquisa.....	133
5.4 Reflexões a partir dos resultados alcançados	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS.....	150

APRESENTAÇÃO

Este trabalho, desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, é fruto de minhas inquietações profissionais como professor de História relacionadas à utilização dos museus como ferramenta pedagógica para a prática docente, especificamente do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS.

O interesse por esse tema surgiu devido ao fato de que, durante o período de 2009 a 2014, tive a oportunidade de trabalhar neste museu e observar o mundo à minha volta como nunca tinha visto antes. Sabia que este mundo existia, mas não de forma organizada como me foi apresentado nesses anos, uma vez que as peças que compõem o acervo contam a história dos moradores de Coxim.

Certa ocasião, por volta das duas da tarde, enquanto eu organizava alguns papéis administrativos, notei uma pequena sombra, um vulto que passou pela porta de entrada do museu e, como de costume, continuei meu trabalho. O prédio que abriga o acervo, localizado no centro da cidade, mas com pouco movimento, frequentemente é visitado por figuras como aquela, mas esta foi especial. Nos anos em que trabalhei ali como funcionário administrativo, havia somente mais uma funcionária com o mesmo cargo e uma senhora que cuidava da limpeza e café. Dessa forma, revezávamos nas atividades internas, como organizar as visitas individuais ou em grupos, atender aos pesquisadores, catalogar os abjetos; e externas, que se referiam a prestar assistência às escolas e levar alguns itens em eventos ou mesmo protocolar inúmeros pedidos na prefeitura para a simples troca de uma lâmpada.

Nessa ocasião específica, eu estava sozinho e algumas luminárias queimadas deixavam o ambiente um tanto sombrio, principalmente na sala em que se encontravam os acervos arqueológicos, entre eles duas urnas funerárias indígenas. O fato de sempre ter tarefas administrativas exigia muitas vezes que o visitante se aventurasse sozinho pelo museu quando só estava um de nós no local, pois nem sempre podíamos interromper o trabalho que estava sendo executado naquele momento. Assim, era frequente chegarem visitantes que perguntavam à porta do museu: “posso olhar?”, ou ainda: “paga alguma coisa?”. E a resposta invariavelmente era: “Sim, pode olhar e ficar à vontade! Não paga nada. Qualquer dúvida, me chame.” O silêncio no local permitia ouvir exatamente em qual sala o visitante se detinha por mais tempo, mesmo sem sair da administração. Em

algumas ocasiões, dava-se a impressão de que se podia ouvir também seus pensamentos quando encontrava algum objeto que lhe chamava a atenção.

Mas, desta vez, a sombra, ou melhor dizendo, o pequeno vulto, não parou na porta perguntando se podia entrar. Eu tinha certeza que tinha percebido algo pela visão periférica, mas, quando levantei os olhos e esperei que alguém retornasse e fizesse a pergunta rotineira, ninguém voltou. Alguns segundos apurando o ouvido na esperança de ouvir passos. Nada! “Deve ser coisa da minha cabeça”, pensei. Continuei na mesa envolto nos contratos de terras com mais de um século, preenchidos à mão em uma caligrafia incomum em nossos dias, tentando estudá-los. De repente, ouço passos à minha frente e suaves arrastar de chinelos que me cumprimenta com um sorriso, antes que eu pudesse tirar a vista do papel: “Oi!”.

Susto? Não, não foi um susto, mas uma surpresa.

Era uma menina de aproximadamente oito anos, talvez nove, mas pequena como se tivesse seis, magrinha e com cabelos compridos que deixavam seu pescoço ainda mais fininho. No entanto, apesar da aparência delicada e frágil, não titubeou e perguntou firmemente, com conhecimento de causa: “Tio, eu vim ver o aparelho antigo que a gente digita e já vai imprimindo. Onde está?”.

Instantes de silêncio e confusão mental por não ter entendido a pergunta daqueles olhinhos que me encaravam como se fosse a própria rainha da Inglaterra radiando confiança e atordoando meu pensamento, ainda concentrado na caligrafia dos contratos. “Aparelho que digita e já vai imprimindo?”, pensei comigo. Lembrei de uma impressora imensa de mapas no fundo da sala de tecnologia, mas que não é tão explorada pelo acervo.

- Como assim? Escreve e já vai imprimindo? É aqui mesmo? – perguntei ainda confuso.

- Sim, é aqui. – respondeu sem parar de me encarar.

Então ela começou a me explicar:

- Eu vim aqui ontem com a minha turma da escola e contei pro meu pai que tinha muita coisa legal, e ele me falou que antigamente as pessoas iam digitando no computador e já ia imprimindo no papel, e não podia errar, se não ficava errado no papel e tinha que escrever tudo de novo.

Foi então que eu voltei ao normal e ao controle da situação:

- Ah, sim! Você quer saber como é uma máquina de escrever! – respondi.

- Não sei, deve ser. Onde fica? - Retrucou.

Então eu finalmente soltei o texto a respeito de terras e me levantei convidando-a para conhecer o aparelho. Diante da máquina de escrever eu falei do seu funcionamento, mostrei vários modelos, desde os mais antigos, passando pela máquina de escrever elétrica até chegar nos teclados modernos. Sua curiosidade era tão grande que coloquei o papel em um aparelho que ainda funcionava e pedi para ela escrever algo apertando as teclas. A expressão manifesta era de concentração tal que mesmo chegando mais pessoas no ambiente o olhar não era disperso. A menina ficou mais alguns instantes, olhou outras coisas, perguntou, perguntou e se foi: “Tchau, tio!”.

A partir daí eu não consegui mais voltar ao texto que analisava. Fiquei tão impressionado com alguém me lembrando que nem todos conhecem uma máquina de escrever que fui levado a reflexões complexas sobre a dinâmica do tempo, a efemeridade da vida e o incipiente conhecimento das gerações presentes sobre o passado daqueles que se foram anonimamente. Não sei quem achou mais interessante o quê: se a menina que conheceu uma máquina de escrever e ficou impressionada, ou se eu, como professor de história, divertindo-me em falar sobre algo que acho interessante para um ouvinte atento.

A experiência da menina fez-me recordar de quando eu tinha aproximadamente aquela idade e fui levado por uma tia que morava em Campo Grande/MS, na ocasião das férias escolares, ao museu que somente depois de adulto descobri que se chamava Dom Bosco. Minha memória não acessa as informações de como fomos parar ali, mas nunca mais esqueci a experiência. O clima ficou tenso quando chegamos a um determinado lugar, e eu sem saber o que íamos fazer. Havia silêncio e as pessoas da recepção falavam baixo e em poucas palavras sobre o procedimento da visita. Fomos encaminhados para a sala de entrada e, de repente, avistei dois jarros enormes de barro e alguém começou a explicar que se tratava de urnas funerárias. Notei que todos observavam as peças atentamente e também me pus a observá-las sem muito interesse, até que alguém disse as palavras que ficaram eternizadas em minha mente: “é um caixão de índio”. Pronto! Imediatamente aquilo me prendeu a atenção e me fez parar para observar tudo o que estava em volta guardado nas prateleiras de vidro, identificados em pequenos pedaços de papel. Para mim, àquela época, fazia muita diferença ouvir “funerária indígena” e “caixão de índio”.

O grupo foi se distanciando, mas eu fiquei mais alguns instantes, e totalmente sozinho, naquele espaço, pois queria saber mais, ainda que fosse muito tímido para perguntar. Então, resolvi andar um pouco e, ao entrar no outro compartimento fiquei ainda mais espantado com o tamanho do local. O museu não era só aquela sala, mas era enorme!

Na sessão seguinte havia pedras, conchas e pequenos fósseis que podiam ser vistos com uma lupa posicionada para esse fim. Eram centenas, talvez milhares de coisinhas a serem olhadas uma a uma e eu me aventurei no desafio. Não sei quanto tempo passou, mas minha tia voltou dizendo que devíamos ir e me fez acompanhá-la, quando na outra sala eu descobri algo maravilhoso aos olhos de um menino pantaneiro: onças, tucanos, uma águia pegando uma cobra, antas, capivaras, jacarés, veados e muitos, mas muitos outros animais que, embora estivessem empalhados, estavam posicionados de forma que pareciam estar em movimento, vivos. A sucuri impunha respeito e fazia o coração bater mais forte ao lembrar das histórias de crianças que eram engolidas inteiras por aquele monstro capaz de matar um boi. Insisti para ficarmos mais e mais e minha tia ficou conversando comigo e falando “causos e lendas” sobre o pantanal, contos de quando era pequena.

Quase no final da visita encontro uma sala com borboletas de vários tamanhos e espécies que me seguraram por mais alguns minutos antes de ter de ir. Fiquei muito curioso ao sair e notar que estávamos ao lado da porta que entramos, mesmo após ter andado tanto. Falei por dias sobre a experiência e quando voltei a Coxim convenci meu primo a fazermos uma coleção de borboletas e chegamos a juntar vários exemplares dispostos em um caderno, mas que logo foram comidos pelas formigas. Os anos passaram e sempre que tinha a oportunidade falava da experiência.

Com a chegada da vida adulta, surgiu em Coxim a oportunidade de fazer uma faculdade pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que oferecia os cursos de História e Letras, uma ocasião interessante para quem havia entrado no Exército como recruta e permaneceu por sete anos, até a demissão automática. Para a escolha, considerei que estudar história seria mais “fácil”, uma vez que a experiência durante os anos escolares mostrava que a maioria reprovava em matemática e português. Veio o vestibular e o nome na lista dos aprovados.

O curso se mostrou totalmente diferente daquilo que eu pensava e entendi que não seria tão simples. A quantidade de leitura em apostilas parecia ser impossível a alguém vindo do ensino médio acostumado a fazer só o suficiente para não reprovar. Mas, de alguma forma, aquilo era interessante. O *campus*, em fase de implantação, não tinha muitos recursos ou estrutura física adequada. As salas eram emprestadas de uma escola estadual, mas, para os alunos, isso não era o que importava naquele momento.

Entre escalas no quartel e a faculdade sofri um acidente de moto que me tirou do combate e das aulas e me fez perder o semestre. Voltei no ano seguinte, mas ainda muito

mal, não consegui dar sequência. Até que me matriculei, pela terceira vez, no primeiro ano do curso e, mesmo em recuperação, não parei mais.

Nesse momento, as aulas aconteciam em uma escola municipal no bairro mais afastado da cidade, lugar protagonista da eterna batalha de milhares de insetos contra os sapos que se banqueteavam com os bichos atordoados pelas lâmpadas fluorescentes. A precariedade, no entanto, não impediu de ouvir professores apaixonados pela história e convictos do que faziam, sendo que alguns eram até mesmo voluntários e nada recebiam, no sentido financeiro, para estarem ali. O destaque desse período foi uma viagem internacional para estudos sobre a Guerra do Paraguai, em que passei, junto com a turma, uma semana na capital Asunción, aprendendo sobre este momento histórico e ampliando meu interesse pela história dos lugares. Nesse universo, surgiu a oportunidade de lecionar em escola estatual, mesmo antes de estar formado, e a experiência trouxe a convicção de que me sentiria bem fazendo aquilo profissionalmente, o que me motivou a prestar mais atenção às aulas durante o restante da graduação, até a formatura em 2007. Foi ali que conheci a Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra, diretora do *campus* à época, e que hoje me orienta nesta pesquisa de mestrado.

No ano de 2009 fui chamado para assumir uma vaga na prefeitura de Coxim referente a um concurso público realizado em 2006, e pouco tempo depois, graças à minha formação, fui encaminhado para o setor responsável pela cultura para trabalhar no Museu Arqueológico e Histórico de Coxim - Mahc. Ali eu tive contato direto com a história da cidade em um formato que não é apresentado em livros escolares ou descritos na internet. Com o tempo, explorei cada detalhe didático com objetivo de tornar o museu interessante ao visitante. Os anos se passaram e cada vez mais compreendia o Mahc como ferramenta indispensável para a prática docente do professor de história, no que se refere ao ensino da história local. Em várias ocasiões tomei aquele lugar como parte do meu lar e, ao poucos, percebi que ele contribuía para que também descobrisse algo sobre mim mesmo.

Em todos estes anos eu dizia, semana após semana, praticamente a mesma coisa aos grupos: “Olá, sejam bem vindos ao Museu Arqueológico e Histórico de Coxim. Eu sou o Douglas e vou guiá-los nesta visita que vai mostrar um pouco da história da nossa cidade.” Muitos me perguntavam se eu não enjoava do trabalho por ser repetitivo. Respondia que não e que, na verdade, não me concentrava nas palavras que eu dizia, mas na reação de cada pessoa que me ouvia: suas caretas de espanto, dúvida, curiosidade, interesse, desinteresse, nos comentários e nas perguntas. Ah, as perguntas! Cada uma delas obrigavam uma resposta que não estava pronta ou escrita em algum livro didático.

Eu era levado a dar as respostas baseadas naquilo que a própria história local oferecia contada por meio do que vi, ouvi, analisei, pesquisei e refleti. A cada questão, uma nova possibilidade de reflexão era incorporada à próxima explicação, que, por sua vez, suscitava novas perguntas, em um ciclo interminável. Assim, apesar de estar no mesmo local todos os dias, repetindo invariavelmente o mesmo discurso inicial, nunca havia tédio.

Com o acúmulo das reflexões sobre a história local acabei por descobrir mais do que os detalhes das peças em exposição no museu: descobri a mim mesmo, minha identidade, meu lugar na história, meus medos, fraquezas e fortalezas, enfim, encontrei a mim mesmo como coxinense.

Isso implicou perceber como o fato de ter nascido em Coxim, mesmo não sendo a mais organizada ou projetada das cidades, mas, ao contrário, uma cidade que se desenvolveu em meio a “grilos” e ocupações irregulares, mostrou-se importante para mim. Foi no rio Taquari, com suas águas não cristalinas, mas barrentas e turvas, que aprendi a nadar e comer peixes com espinhas sem nenhum medo de engasgar. Passei a observar as particularidades da área central da cidade, apertada, meio espremida, com um calor sufocante no verão, quase insuportável aos novatos; a quantidade de caju e mangas que forram os quintais na época certa; os jovens recrutas que saem fardados pela primeira vez do quartel, sentindo-se importantes; os jogos políticos municipais; o desenvolvimento da cidade que ocorre de forma lenta, mas constante; a sombra do pé-de-cedro que cobre o museu todas as manhãs e faz turistas apreciarem a existência de algo que os moradores locais geralmente não prestam tanta atenção.

É com esse olhar atento para as especificidades que apresento este trabalho, na intenção de verificar qual tem sido a utilização do Museu de Coxim como ferramenta pedagógica para a prática docente do professor no ensino da história local, uma vez que o acervo se refere ao percurso vivido pelos cidadãos no tempo. Ao perguntar aos produtores culturais e professores da cidade se o museu é importante, todos são unânimes em dizer que sim, e normalmente acrescentam que deveria ser mais divulgado e receber maiores investimentos da prefeitura, a fim de não passar aos moradores locais e aos turista uma aparência de abandono. E, de fato, o museu não recebe recursos suficientes do poder público que permitam valorizar a riqueza de seu acervo. É comum as pessoas não se interessarem por algo que não conhecem ou compreendem e, ainda que seu acervo e sua localização o façam o ponto turístico mais visitado da cidade, o museu, de modo geral, não faz parte da realidade da maioria das pessoas, inclusive dos governantes, o que pode explicar, mas não justificar, o desinteresse.

Diante desse breve contexto, este trabalho apresenta-se em duas perspectivas: a primeira refere-se a entender qual a relação do professor com o Museu de Coxim e como ele tem recorrido a essa ferramenta pedagógica para ensinar seus alunos sobre a história local; a segunda consiste em produzir material científico sobre o assunto para que a realidade da falta de conhecimento por parte da comunidade seja atenuada e ações possam ser pensadas pela Fundação de Cultura de Coxim e Secretaria Municipal de Educação.

Para alcançar este objetivo, essa dissertação foi organizada em cinco capítulos. O primeiro discorre sobre o contexto histórico do ensino na sociedade de mercado no século XVI, fruto das transformações ocorridas no período de transição entre o fim do feudalismo e o que mais tarde seria chamado de Revolução Industrial. Nesse período, a necessidade de domínio de leitura, escrita e operações matemáticas foi indispensável para o desenvolvimento do novo homem, sendo Comênius a síntese do momento em que, historicamente, começou-se a pensar em uma educação universal, com o barateamento do custeio da escolarização com a invenção do livro didático, manual simples e ilustrativo, capaz de ser utilizado, conforme a intenção de seu proponente, por qualquer pessoa, tornando-a apta a ensinar.

Nesse capítulo, apresento os modelos de escola que foram sendo transformados a partir de diferentes concepções e realidades, como, por exemplo, no contexto da Inglaterra, com a proposta de ensino mútuo para atender às necessidades urgentes de mão de obra qualificada para aquele momento de expansão industrial efervescente; ou o pensamento desenvolvido na França em torno da Revolução Francesa, em que a escola passa a ser propagada como um direito do cidadão, apesar de não ser implantada no momento; o interesse de vários outros países em desenvolver a educação para o fortalecimento e industrialização interna, com a Rússia, que no século XVIII se mostrava basicamente feudal; os Estados Unidos e o pensamento de que a escola era obrigação da família, mas com ênfase no Estado em assegurar esse direito; e o aspecto do ensino no contexto brasileiro, na tentativa de compreender a história da nossa educação e o trajeto percorrido até chegarmos a esta escola contemporânea. A ênfase, portanto, não foi em marcos históricos ou em uma linha cronológica, mas no percurso dos debates empreendidos desde que se principiou a compreender a escola como elemento indispensável para a formação de mão de obra qualificada para o desenvolvimento das nações.

Ainda nesse capítulo, após apresentar esse cenário, volto-me para a disciplina de história e discuto as intencionalidades de sua inserção nos currículos como portadora de

conteúdos que poderiam ser utilizados para a legitimação do discurso apresentado como oficial ao longo do tempo. Nesse sentido, foram os iluministas, com a configuração do termo “Idade das Trevas” ao se referirem a Idade Média e às estruturas econômicas, sociais e culturais dos dez séculos anteriores, que até recentemente forneceram a versão priorizada nas escolas como explicação para esse período histórico.

Enfatizo, sob essa ótica, a utilização da história para a construção e legitimação do discurso sobre o Brasil pós 1822, que visava passar uma imagem pacífica do país no cenário mundial, afirmando que a população era formada pela mistura e convívio harmônico entre portugueses, nativos indígenas e, mais tarde, negros vindo da África como escravos, mostrando um país com vocação para a miscigenação e ocultando os conflitos sociais dessas relações. Trato, ainda, do modo como a disciplina foi apresentada em nosso país durante todo o século XX, desde a Proclamação da República até o fim do período militar, quando a história foi preterida pela disciplina Educação Moral e Cívica, na intenção de promover o patriotismo.

Finalizo este capítulo mostrando que a inclinação da disciplina atualmente é a de valorizar os indivíduos, inclusive os anônimos, como agentes ativos e construtores da História, desmistificando o modelo eurocêntrico do mundo, sendo para isso a valorização da história local indispensável para os estudos em sala de aula.

No segundo capítulo, discuto as correntes pedagógicas que afirmam a validade de ensinar a história local por meio de várias linguagens, a fim de que o aluno se sinta participante do saber histórico em sala de aula. Nessa perspectiva, considera-se que, embora o livro didático venha sendo utilizado como o principal instrumento da docência nesta disciplina, este não deve ser o único, pois é possível que o trabalho didático se utilize de fontes e recursos como a literatura, jornais, documentos, cinema, exposições, seminários, palestras, visitas externas, entre outras. Em conformidade com a temática aqui investigada, destaco as possibilidades para a prática pedagógica, no que se refere ao ensino da história local, oferecidas pelos museus em geral e, especificamente, pelo Museu Arqueológico de Coxim/MS. O acervo em exposição permite ao aluno o contato com algo simbólico, ampliando o seu entendimento do homem do passado e de si mesmo, haja vista que sua história também é ali exposta.

A riqueza do acervo do Museu de Coxim não está no valor dos objetos em exposição, mas na história que estes trazem consigo, pois foi formado basicamente por peças doadas pela comunidade, que contam o processo de formação da cidade como nenhum outro material pedagógico o faria: com esses objetos, pode-se perceber como o

lugar foi rota do interesse nacional para o ouro em Cuiabá ou cenário da Guerra do Paraguai; a formação de sua população, com a chegada de gaúchos, paulistas, nordestinos e indígenas, entre outros; e a influência paraguaia na constituição cultural. O capítulo apresenta, assim, as diversas possibilidades oferecidas pelo acervo do museu como auxílio ímpar para a prática docente.

Contudo, as visitas ao museu não garantem, por si mesmas, que o ensino será significativo, se não houver o conhecimento teórico dos processos de aprendizagem para subsidiar o planejamento de aulas criativas, participativas e motivadoras. Desse modo, o terceiro capítulo foi escrito com base na Psicologia Histórico Cultural, tendo Vigotsky e seus interlocutores como principal aporte teórico, a fim de discutir, a partir do entendimento de que o homem é fruto do seu contexto histórico, as possibilidades de ensino durante uma visita ao museu. Nesse capítulo, são apresentados os conceitos da referida teoria que podem subsidiar o trabalho do professor de História no planejamento de aulas sobre a história local utilizando como ferramenta didática o museu. Especificamente, debatemos teoricamente a diferença do cotidiano pensado por pedagogos, no campo do aprendizado infantil, e por psicólogos, no entendimento da mente humana e seus aspectos cognitivos.

A apresentação da Psicologia Histórico Cultural para os professores de história levou em consideração o contexto em que se desenvolveu tal entendimento e suas possibilidades teóricas, uma vez que aquilo que se apresenta desnecessário aos conhecedores da teoria pode ser indispensável aos que lhe são alheios. O capítulo traz, assim, exemplos práticos das possibilidades de utilização da teoria no cotidiano da visita ao Museu de Coxim. Não sendo possível explorar todos os conceitos vigotskianos, devido aos limites de um trabalho em nível de mestrado, dou ênfase ao aprendizado pelo interesse, às definições de instrumento, signo e mediação e sua aplicação prática para o professor de História.

Com o objetivo de compreender o museu como uma ferramenta com várias linguagens pedagógicas para o ensino de História, o capítulo IV traz um mapeamento do Estado da Arte, ou seja, de como o assunto tem sido tratado pelos pesquisadores, por meio de pesquisa aos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e Scientific Library On Line - Scielo. Os resultados mostram, de modo geral, que o livro didático tem sido a principal ferramenta para o professor no trato com sua disciplina. Embora tenha sido evidenciado que a temática dos museus como ferramenta pedagógica não tem sido amplamente abordada, apontou-se a estreita relação

entre os trabalhos publicados pelos pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação, sobretudo nos últimos anos, evidenciando que o assunto tem despertado interesse recente.

O objetivo do quinto e último capítulo consiste em compreender em que medida o Museu de Coxim tem sido utilizado como ferramenta didática para os professores no ensino da história local. Para tanto, foram convidados a participarem da pesquisa 6 docentes, que lecionam do sexto ao nono ano em duas escolas municipais da cidade. Os professores responderem a um questionário com 45 perguntas objetivas, as quais, posteriormente, foram agrupadas em temas que revelaram o seu conhecimento sobre a história local e o cotidiano escolar, bem como as linguagens pedagógicas que utilizam na sua prática docente e como se relacionam com o museu. O resultado da análise das respostas e panorama da realidade do ensino da história local por ele sinalizado foi apresentado aos professores, a fim de que refletissem e discorressem novamente sobre o tema, porém, agora com depoimento pessoal gravado em vídeo, para posterior análise dos dados levantados.

Nesse segundo momento de entrevistas com os professores foram produzidas mais de duas horas de filmagens, que foram transcritas e forneceram o suporte necessário para analisar a compreensão do Museu de Coxim como ferramenta pedagógica para o professor de história. A dificuldade inicial de conseguir a adesão à pesquisa dos seis professores, que correspondem a todos os profissionais da rede municipal que atuam na disciplina, foi superada durante o processo que se iniciou ainda em meados de 2015, quando tiveram contato com a exposição dos objetivos e da relevância do estudo e concordaram em Além do fato do número de sujeitos abranger todos os professores de História do 6º ao 9º ano da rede municipal, ressalto que alguns também são professores da rede estadual de educação, o que faz com que este trabalho apresente consistentes resultados sobre o museu como instrumento para a prática didática dos professores desta disciplina no município de Coxim/MS.

Espero que a leitura deste trabalho seja tão gratificante ao leitor como foi para mim escrevê-lo e que, ao final, este estudo sobre museus como ferramenta pedagógica abra horizontes para os pesquisadores que se identificarem com o tema continuarem a jornada deste assunto em construção. Boa leitura!

CAPÍTULO I

O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO E SUA LIGAÇÃO DIRETA COM O CAPITALISMO.

O presente capítulo apresenta os fundamentos históricos e filosóficos da educação como a conhecemos hoje, mostrando suas origens e pressupostos que se desenvolvem paralelamente ao surgimento do novo sistema econômico baseado no acúmulo de capital, em detrimento ao modelo medieval de grandes latifúndios no século XVI. As transformações ocorridas neste momento histórico foram de tal maneira profundas e duradouras que cinco séculos depois vivemos intensamente este modo de produção que, apesar de suas crises, mantém-se hegemônico, principalmente como o fim da União Soviética¹.

Neste trabalho, a escola é entendida como uma instituição que expressa a sociedade em que está inserida, por meio da manutenção das realidades e inserção das crianças em seu meio. Compreende-se que a escola não apresenta características de transformação social ao longo do tempo; antes, : serve como reprodutora dos sistemas vigentes em todos os aspectos: sociais, econômicos, culturais, filosóficos e, na maior parte do tempo, religiosos².

Deste modo, a reflexão apresentada é sobre a estreita relação entre o sistema capitalista e o cotidiano escolar, o que possibilita a observação da reprodução do modelo econômico na organização da escola, percebível na mentalidade da economia de mercado³ nos objetivos pessoais dos alunos⁴, mas, principalmente, na organização do próprio modelo hierarquizado das escolas muito semelhantes aos das fábricas.

Nesse entendimento, o capítulo apresenta três aspectos da educação capitalista. No primeiro, debatemos o papel da escola desde a idealização do livro didático por Comênius no século XVII e seus impactos na educação pensada de forma universal até

¹ A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS ou simplesmente União Soviética) oferecia um contraponto ao modelo da sociedade de mercado e dividiu o mundo em dois grandes blocos econômicos (capitalistas e socialistas) desde o fim a II Guerra Mundial até o fim do século XX.

² Mesmo com o aparecimento do ideal de escola laica nos anos da Revolução Francesa no final do século XVIII, a prática demorou a se consolidar, firmando como pensamento educacional no Brasil um século depois, quando da proclamação da República em 1889 e separação entre Igreja e Estado.

³ Não houve intenção neste trabalho de questionar o modelo econômico capitalista, mas sim de apresentar neste capítulo a estreita ligação existente entre este e o formato do pensamento e organização sobre educação.

⁴ É comum aos professores observarem os alunos pensando em estudar para no futuro se inserirem no mercado de trabalho com profissões reconhecidas socialmente como importantes dentro do sistema, como médicos, advogados, engenheiros, etc.

as expectativas e formulações atuais, passando pelos ideólogos revolucionários franceses, ingleses e norte-americanos, até chegarmos a análise de como a instituição foi pensada no contexto brasileiro nesse momento histórico.

O aspecto número dois consiste na discussão da história como disciplina⁵ escolar, seu papel no modelo de educação capitalista e sua importância como conhecimento a ser ensinado. Para tanto, realizamos um paralelo entre o sistema educacional durante o período estudado, com ênfase na realidade brasileira a partir da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e do Colégio Pedro II, em 1837, quando efetivamente se iniciam as aulas de história em nosso país. Verificaremos que o uso deste campo do conhecimento teve a intenção de legitimar os poderes vigentes e construir uma identidade nacional baseada na convivência pacífica entre as diferentes etnias, com ênfase na miscigenação e perfeita harmonia entre brancos, negros e índios, ocultando as tensões sociais existente nestas relações.

Discutimos, assim, a sobressalência da utilização da disciplina de história como instrumento de propagação de ideologias, ora na intenção de legitimar determinado momento histórico e contestar outros, ora para questionar o próprio modelo na busca de alternativas para sua substituição, mas sempre com intuito claramente definido pelos responsáveis em pensar a educação.

No terceiro aspecto o capítulo analisa algumas tentativas de transformação no modo de se conceber a disciplina, quando, no final do século XX, surge a necessidade de se repensar o ensino de história a partir dos indivíduos comuns, responsáveis pela produção do conhecimento e vivência da humanidade e o ensino da história local é a ferramenta utilizada para que o aluno se compreenda como agente ativo, personagem participante do mundo em que se encontra.

1.1 A escola e o pensamento capitalista: o senso comum

A sociedade contemporânea, a partir dos ideais amplamente difundidos em sua constituição histórica, apresenta, em relação à educação, um pensamento unânime: “lugar de criança é na escola”. Essa expressão está inserida na mentalidade geral, sendo

⁵ O termo “disciplina” é utilizado neste trabalho na intenção de diferenciar os papéis do bacharel, aplicado aos campos do conhecimento voltado para a pesquisa (historiador), por um lado, e do profissional com formação em licenciatura e habilitado para a sala de aula (professor de história), por outro. A distinção aqui é entre a história como ciência aplicada ao campo escolar (disciplina escolar, ensino de história) e a História como ciência de pesquisa do historiador (pesquisador não necessariamente atuante em sala de aula).

recorrente desde os que se propõem a mudar realidades sociais, como políticos e organizações não governamentais, passando por instituições religiosas e até mesmo iniciativas individuais.

Na verdade, essa massificação e naturalização da escola como uma instituição imprescindível faz com que sequer se possa imaginar uma sociedade sem escola e se acredite que o que se entende por educação deva ser ensinado em um ambiente específico que remete a um espaço em que todos realizam a mesma atividade. Visualizar uma sociedade sem escola torna-se, assim, um grande exercício de pensamento, que exige esforço imaginativo e que não leva a nenhuma alternativa efetivamente pragmática de manutenção da organização social.

As razões para esse pensamento hegemônico sobre a educação são práticas e estão relacionadas à difusão do ideal meritocrático de que a escolarização é responsável pelas oportunidades de se alcançar um futuro melhor pessoal e familiar, além de contribuir efetivamente para o desenvolvimento do país. A educação, portanto, é pensada como uma mola mestra para o desenvolvimento social. O Estado é o responsável por oferecer essa possibilidade a todos como forma de distribuição das oportunidades, trazendo a ideia de escola pública como ferramenta de transformação social. A escola moderna tornou-se a instituição responsável pela não condenação das crianças à estagnação em uma classe social menos abastada e privação das possibilidades de conquista de um futuro melhor. Estudar é tido como indispensável para conseguir sucesso e bons postos no mercado de trabalho, e aqueles que não se dedicam aos estudos, segundo esse ideário, certamente terão mais dificuldades na vida (MOTTA, 2008, p. 549)⁶.

No entanto, ainda que persista o pensamento de que a escola é o principal agente de mudança social, ao observarmos os fundamentos da educação entendemos que o universo escolar é apenas uma representação social na qual a instituição educacional se encontra. A escola, portanto, consiste em um reflexo do que acontece na sociedade e não um agente de sua transformação. Esse entendimento não significa desconsiderar os benefícios da escolarização para a constituição dos profissionais no futuro, uma vez que o desenvolvimento das aptidões profissionais adquiridas durante os anos escolares pode, potencialmente, contribuir para a melhoria do sujeito do ponto de vista social e econômico; no entanto, essa contribuição não implica diretamente transformações na

⁶ O autor se refere esta expectativa de que depende do indivíduo e seu esforço pessoal o sucesso no mercado de trabalho ser amplamente divulgada e faz uma crítica: mesmo com o aumento da escolarização da população as vagas de emprego não aumentaram na mesma proporção, mostrando que a educação para a empregabilidade é ilusória.

sociedade na qual está inserido. Pelo contrário: a maioria dos conhecimentos repassados pela escola serve exatamente para a manutenção do modelo socioeconômico vigente.

1.2 O contexto histórico do desenvolvimento da educação no capitalismo

Os conhecimentos acumulados pela humanidade, os quais a escola tem como ideal e missão transmitir para as próximas gerações, estão, historicamente, atrelados ao modelo social vivido em cada período da humanidade. Nas comunidades primitivas tribais, o ensino das crianças acontecia com a convivência dos mais jovens na sociedade, e o aprendizado ocorria por meio da observação da vida prática, configurando-se em um modelo de educação utilizado para perpetuar o saber adquirido até então. Esses conhecimentos, como as artes da caça, coleta, organização social, habilidades linguísticas do grupo e, em alguns casos, a compreensão da periodicidade espacial e temporal com a observação das chuvas ou migração de animais, possibilitavam a sobrevivência do indivíduo.

À medida que as sociedades ficaram mais complexas, a educação também modificou sua forma de transmissão do saber. Com o surgimento da propriedade privada e das grandes civilizações, passaram-se a desenvolver mecanismos que garantissem o privilégio dos grupos dos conquistadores em detrimento aos dos povos conquistados. Como exemplo, citamos a sociedade grega que, na antiguidade, embora tenha se desenvolvido em diversos campos do conhecimento, limitava o saber a uma elite pensante, enquanto o trabalho manual era visto como algo inferior destinados aos escravos ou homens sem status social.

Durante a Idade Média, o cristianismo católico assumiu um papel centralizador tanto no que se refere à educação como na forte influência exercida pela Igreja Católica nos campos econômico e social de toda a Europa. Com a descoberta do chamado Novo Mundo no final do século XV a referência do ensino catequético com base na reprodução do conhecimento aceito nos moldes eclesiásticos se expandiu e se tornou palco da disseminação dos comportamentos europeus em educação. O Brasil, colônia portuguesa até o século XIX, estava inserido nesse contexto, bem como a América espanhola. A exceção mais significava são as colônias inglesas que sofreram forte influência protestante.

A partir da Revolução Industrial, que se iniciou no século XVIII, a educação passou a necessitar de um modelo que atendessem à nova sociedade de mercado. Assim, o

ensino devia ser estendido ao maior número de pessoas, para que tivessem acesso aos conhecimentos mínimos de leitura e matemática para trabalhar nas fábricas. Este modelo consistiu na gênese da escola moderna, ampliou-se aos poucos e, na sociedade contemporânea, em que a maior parte dos países vive sob esse sistema econômico globalizado, a educação projetou-se para que o capitalismo fosse mantido, com a necessidade de difundir a escolarização para que os indivíduos ocupem um lugar no mercado de trabalho.

É nesse momento histórico que buscamos a compreensão da escola existente em nossa sociedade. Não é o objetivo analisar os modelos de ensino existentes ao longo da história, mas refletir sobre a contemporaneidade do sistema escolar no qual estamos inseridos. Diante desse panorama, surge a necessidade do homem conhecer o seu papel dentro do contexto social, de se entender como parte do processo histórico em que vive. A escola pode trazer e instigar essa reflexão se os professores estiverem cientes dessa realidade que fundamenta a educação.

1.3 Escola Capitalista: o processo de evolução do modelo contemporâneo⁷

A rotina é conhecida. Segunda feira não é um dia de felicidade unânime para os alunos logo pela manhã. Mas, ainda por volta das seis horas o celular insiste em informar que está na hora. Um toque no modo “soneca” talvez seja a opção para adiar por mais cinco minutos o tortura de ter que sair da cama àquela hora do dia. Frustrado ou não o dever lhe chama. “*Sorte dos que podem estudar a tarde*”, pensa o indivíduo. Nada adianta e a rotina segue. Um pouco de ânimo ao encontrar no prédio da escola outros tantos que talvez compartilhem o mesmo pensamento, quando um alarme semelhante a uma sirene soa. É hora da primeira aula e alguns ainda estão se ajeitando nas carteiras enfileiradas quando entra um professor que aparentemente está confiante e preocupado com o conteúdo a ser trabalhado, mas que talvez tenha passado pelo mesmo processo que o aluno ao se deparar com o celular anunciando as seis da manhã. Momentos mais tarde soa o sinal anunciando o fim da primeira etapa. Troca de turno, segunda aula. O processo se repete toda a manhã amenizado por apenas dez minutos de descanso para água e banheiro. Ao soar o último sinal o sentimento é de missão cumprida, mais um dia de trabalho, agora

⁷ O termo “evolução” proposto aqui se refere as transformações ocorridas na educação desde o fim da Idade Média até os dias atuais. Não está relacionado a melhorias, como quando aplicamos o termo as evolução das máquinas, mas às características desta educação e suas filosofias no tempo histórico.

é realizar algumas tarefas pensando na terça. Terça de manhã: o celular repete seu papel. “*Mas, já?*” pensa o aluno que começa sua penosa rotina com medo de não passar de série...⁸

A descrição acima tenta em breves linhas demonstrar o cotidiano da vida escolar presente na vida de alguns dos que foram à escola algum dia. Com exceção daqueles que por algum motivo não tiveram acesso aos serviços do Estado brasileiro para terem seu direito ao ensino assegurado, todos os que estudaram conhecem bem essa rotina. É sempre um exercício pensar uma escola que tenha atividades diferentes das descritas aqui, que em geral trazem: horário fixo, tempo cronometrado para cada aula, dias pré-estabelecidos, carteiras enfileiradas, professores especializados em cada disciplina, grande quantidade de alunos por sala e divisão do conteúdo em série.

Essa organização escolar que conhecemos se inicia com a transformação do modelo social que dará origem ao capitalismo. Assim como cada sociedade em seu momento histórico desenvolveu processos educacionais específicos para sua manutenção, a sociedade capitalista desenvolveu o seu próprio meio de constituir a escola como instituição. Essa noção de totalidade é importante para se entender as ações humanas, inclusive a educação. Não se trata de estudar a educação para entender a sociedade, mas estudar a sociedade para entender a educação. Para Alves (2001, p. 19), a escola nos mostra a dinâmica do que acontece no interior dos relacionamentos sociais.

Existem determinantes gerais que agem comumente na sociedade capitalista e o primeiro a pensar em uma nova organização que levasse em consideração as transformações sociais foi Comênio. Sua forma de organização escolar - ou de pensar a escola - baseou-se na relação dos trabalhadores com a manufatura, ocorrida no século XVII. Em sua obra *Didática Magna*, que se tornaria um clássico para os educadores, o autor revela claramente que disponibiliza um método que poderia “ensinar tudo a todos” (COMÊNIO, 2001, p.11).

Teólogo protestante que viveu entre 1592 e 1670, Jan Amos Komensky (em latim “Comenius”, em português “Comênio”) presenciou um momento de grandes transformações na Europa de seu tempo: a efervescência da descoberta do Novo Mundo, a ascendência da Reforma Protestante, o surgimento da burguesia como classe que se consolida, além de avanços nos campos do conhecimento científico. Contudo, o que mais

⁸ Esta ilustração é fruto de uma reflexão pessoal com bases em dois momentos: o primeiro, na pele do aluno, quando me via com a obrigação de ir à escola e tinha que lidar com as dificuldades de levantar cedo; o segundo, na pele do professor, quando descobri que é um trabalho realmente bem cansativo, principalmente quando sou forçado a lidar com alunos que são como eu fui.

o inspiraria para a construção de um modelo escolar seria o processo de abandono do artesanato substituído pela manufatura, lançando a ideia de “oficina de homens” (ALVES, 2001, p. 71).

Comênio mostra-se constrangido a estudar a escola como objeto de pesquisa, demonstrando ser algo incomum em seu tempo, buscando justificativas em sua fé para amparar sua iniciativa⁹. Ao propor um modelo universal de ensino e mostrar que os métodos até então utilizados não contribuíam efetivamente para a ampliação da qualidade do ensino e a quantidade de pessoas em contato com o conhecimento, o autor revela uma preocupação com o estabelecimento de uma moral cristã universal que levasse a salvação do homem.

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E ensinar com tal destreza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para uma piedade sincera. (COMÊNIO, 2001, p. 13).

Esta citação mostra a intenção do educador em promover o acesso educacional ao maior número de pessoas, que isso ocorresse com qualidade educacional e que não fosse algo cansativo para os alunos ou professores, demonstrando a realidade do ensino de seu momento histórico: falta de método eficiente e inabilidade dos professores, enfado no processo ensino-aprendizagem, superficialidade nos conteúdos e intenção de mudança social com base na moral cristã. O interesse no processo educacional que alcançasse maior êxito, com um modelo de ensino que facilitasse o desenvolvimento humano, foi apresentada claramente na obra como a necessidade de transformação social. Na visão do autor, a sociedade encontrava-se caótica e mergulhada em degradação moral, tudo estava "perdido e estragado", com "carnificina no lugar do amor" (COMÊNIO, 2001, p. 30). A solução é moldar¹⁰ as crianças para que construam um futuro diferente.

⁹ Ao apresentar propostas para a educação o autor justifica que a preocupação está vinculada a sua espiritualidade e esta iniciativa não pode ser interpretada como algo inerente ao seu ofício sacerdotal protestante, visto que a necessidade de ler as escrituras da Bíblia passa pelo aprender a ler. Logo, para o autor, sua inclinação para melhorar a educação tem caráter de inspiração divina (COMÊNIO, 2001, p. 20-22).

¹⁰ A expressão “moldar” pode ser percebida como algo pejorativo entre os educadores atuais por ter a intenção de transformar o aluno na medida de um modelo pronto ou pré-definido, sem respeitar as individualidades do ser. Mas, para Comênio é exatamente esta a expressão da educação, referindo-se à maneira mais eficaz para a transformação social do homem cheio de maldade de seu tempo, ou seja, a “reta

O pensamento protestante defende que o homem é o único responsável pela sua fé e a bíblia é a fonte de toda a verdade referente à salvação, enquanto que para os católicos a Igreja Católica é autoridade maior que as escrituras, sendo a única capaz de interpretá-la e direcionar os fiéis para a salvação¹¹. A ruptura da hegemonia do pensamento católico nesse período trouxe uma série de transformações que mudariam a Europa. Para Comêno, ler e escrever seria indispensável entre as famílias protestantes, sendo que quando esta não pudesse oferecer educação para os filhos, o Estado teria a obrigação de proporcionar.

Comênio defendeu a ideia de que sem instrução a juventude estaria entregue à corrupção geral humana e que não era admissível aos homens de bem observar esse fato sem empreender ações que modificassem essa situação. Os magistrados políticos e a igreja deviam agir para mudar essa realidade, por meio de um novo método, que interessaria a todos: aos pais, que não sabiam o que os filhos iriam aprender; aos professores, que, por não conhecerem um método eficiente para ensinar, desprendiam muito esforço em seu trabalho educativo; aos estudantes, que poderiam aprender com menos esforço, gritos, espancamento e tédio; ao Estado, que poderia dar educação direcionada aos jovens; e aos céus, pois, quanto mais as pessoas tivessem acesso aos escritos e às doutrinas do cristianismo, poderiam influenciar outros por meio da pregação em lugares mais distantes, tornando cada cristão um ministro capaz de trazer o homem para perto de Deus. (COMÊNIO, 2001, p. 47, 50)

Para o propositor da escola moderna, esses objetivos jamais seriam alcançados com os modelos educacionais vigentes, sendo então necessário algo que atendesse às necessidades da nova sociedade em transformação. Ao observar os processos de manufatura, Comênio percebe que o modelo poderia ser aplicado para que a escola funcionasse com base na imitação do processo de produção de bens manufaturados, no qual vários operários trabalham em um mesmo local, sem serem os donos das ferramentas ou da matéria-prima, como era até então no artesanato, ocupando-se em desenvolver parte do produto final e não sendo, necessariamente, o detentor do conhecimento para a produção total da peça. (ALVES, 2001, p.73).

formação da juventude” no momento em que ainda é criança, uma vez que “o homem adulto é mais difícil de moldar” (COMÊNIO, 2001, p. 33-36).

¹¹ Esta realidade é destacada como um dos 5 pontos da Reforma Protestante, do latim: *sola fide, sola escriptura, solus Christus, sola gratia e soli Deo gloria* (somente a fé, somente a escriptura, somente Cristo, somente a graça e glória somente a Deus) e que traz o pensamento de que a Igreja Católica havia inserido comportamentos equivocados em suas práticas religiosas, portanto, seria necessário um retorno ao que diz as escrituras sagradas do Novo Testamento e unicamente se submeter a estas.

A escola deste período já nos permite observar algumas mudanças no paradigma da educação voltada somente para a formação dos quadros da Igreja Católica ou da nobreza. Com todas as mudanças ocorridas o pensamento de que Deus é o centro do universo perde força com o fortalecimento do humanismo. A escola se amplia com os filhos dos burgueses, transformando também seu conteúdo que até o momento se pautava em clássicos gregos, latim, letras, retórica e filosofia, mas que agora incorpora as ciências modernas com o advento da química, física e biologia. Contudo essa escola ainda pertencia a Coroa, cuja principal intenção era formar súditos.

Com base na manufatura a proposta comeniana não é a de centralizar o processo de ensino na figura do mestre, mas o de baratear a educação com a intenção de alcançar o maior número de pessoas, economizando tempo e fadiga. Vejamos como Alves (2001) escreve sobre o assunto:

Colocada tal discussão no leito econômico, é conferido um outro realce à obra do educador morávio. Isto é, paralelamente as finalidades religiosa e civil que tornavam imperiosa a expansão da escola para todos, a possibilidade de realiza-la repousava em seu barateamento. Necessariamente, portanto, a solução preconizada por Comênio deveria perseguir a queda dos custos da escola pública, condição *sine qua non* de sua universalização. A partir dessa premissa, a ninguém pode causar estranheza o fato de que “o remédio para as dificuldades” ser buscado, prioritariamente, na transformação do instrumental do trabalho didático. (ALVES, 2001, p. 86).

Esta citação traz clareza sobre a relação direta da educação como a conhecemos hoje e sua inspiração inicial nos processos manufatureiros. Comênio, ao defender a ideia de “remédio para as dificuldades”, referia-se aos problemas sociais enfrentados pela degradação moral que, segundo sua ótica protestante, seriam um mal que afligia a todos, principalmente os que buscavam na religião uma forma de superação dos maus comportamentos do homem. Essas “dificuldades” teriam de ser vencidas, uma vez que, como vimos, considerava-se que isto era de interesse de todos. Contudo, o principal problema a ser transposto não era o de estender a escolarização a todos como um ideal a ser alcançado, mas, de efetivamente estabelecer quem seria responsável por levar a escola a todos na proposta de universalização do conhecimento e, ainda, quem financiaria esse intento. Dessa forma, baratear o processo de implementação de escolas era o ponto chave da proposta de Comênio para a ampliação do ensino.

Com inspiração no advento da manufatura, em que o trabalhador não necessitava conhecer todo o processo de produção de um determinado produto, mas apenas a função

na qual devia operar a fim de executar sua parte na confecção do item, a proposta para o barateamento baseava-se na ideia da dispensabilidade do professor ter domínio sobre todo o conteúdo que se deseja transmitir. Para isso, foi proposto um “manual didático” que contivesse todo o assunto pré-estabelecido, organizado de forma sequencial, a fim de facilitar o ensino e o aprendizado, com ilustrações específicas que aguçassem a curiosidade, facilitassem o entendimento dos alunos e tornassem a aprendizagem um processo fácil e interessante¹². Dessa forma,

Surgia um novo instrumento de trabalho do professor: o *manual didático*. Quanto à sua forma e à sua função, essa nova tecnologia educacional distinguia-se tanto dos livros clássicos, até então muito caros e pouco universalizados como decorrência dos limites próprios da produção manufatureira, quanto das ontologias, subproduto escolares dos livros clássicos, pois nestes selecionavam os estratos que os compunham. O manual didático surgiu com a intensão de substanciar uma síntese dos conhecimentos humanos sob uma forma mais adequada ao desenvolvimento da criança e do jovem. (ALVES, 2001, p. 86).

A afirmação de Alves (2001) mostra uma ruptura com o modelo tradicional de pensar o ensino, com a proposta de barateamento e distribuição do conhecimento. Para a execução da tarefa, o professor não necessitaria, portanto, ser uma pessoa altamente capacitada ou que dominasse na íntegra todos os aspectos do saber. Poderia ser qualquer pessoa minimamente capacitada para seguir o manual didático e desenvolver as instruções contidas ali. As atividades do ensino seguiriam a divisão do conteúdo de acordo com a disciplina e levariam a uma especialização do professor, que se dedicaria a estudar mais a fundo uma parte do conhecimento para repassar aos alunos, abrindo assim o caminho para a ideia de especialidade do profissional da educação.

Poderíamos pensar que a rotina escolar como a conhecemos foi implantada já no século XVII, com as bases lançadas pelo teólogo protestante, uma vez que os termos e expressões "livro didático", "escola para todos" ou "transformação social por meio da

¹² É importante ressaltar que as propostas do educador vão além da elaboração do livro didático. COMÊNIO (2001) também detalha críticas aos métodos utilizados no processo de ensino caracterizando-o como ineficaz, duro, violento, conteúdo vazio e vazio. Exemplifica o ensino do latim com o método de ensino tão defeituoso que qualquer servo aprenderia uma ou duas línguas mais facilmente que os alunos (p. 149-150). E aponta que o ensino aconteça de modo natural, sem violência ou constrangimento, numa instrução profunda e reflexiva inclusive moralmente, não mais do que quatro horas por dia (p. 155) e que seja exato, correto, certo, claro, com inúmeros exemplos, do mais fácil para o mais difícil, na língua materna, sem sobrecarregar o aluno, unificados em sequência (p. 238-256). Muitas destas características estão sendo ainda implantadas nos dias de hoje, o que nos certifica da importância deste autor e sua forma de ver o mundo não só do século XVII, mas do próprio modelo de sociedade de mercado que se consolida posteriormente.

educação" que fazem parte de nosso cotidiano. No entanto, apesar de ser um marco no pensamento pedagógico, a proposta de universalização não se efetivou nos idos de Comênio, pois apenas muitos anos mais tarde a essa ideia tornou-se tão unânime como a conhecemos hoje. Efetivamente, esta escola foi implementada à medida em que o modelo manufatureiro foi transformado em industrial capitalista, ganhando espaço para se tornar o modelo globalizado de hoje. No período entre o lançamento das bases comenianas e o pensamento contemporâneo de universalização da escola, a educação passaria ainda por outros estágios.

O que se destaca aqui é quão importante foi para os protestantes ter acesso às escrituras dos textos bíblicos na intenção de fortalecimento de sua fé. Como afirma Alves (2001, p. 101): “A leitura diária da Bíblia, enquanto obrigação familiar, praticamente concentrava sob os pais, nos primeiros tempos, a tarefa de ensinar a criança a ler.” Esse pensamento chegou às colônias inglesas na América do Norte que, sob forte viés reformista, desenvolveram mecanismos para assegurar que as pessoas tivessem acesso à educação nesses moldes.

Os Estados Unidos, inspirados por influência de cristãos protestantes, são exemplo do esforço de cumprir com as obrigações morais baseadas na religião. O fato é que os afazeres cotidianos muitas vezes levavam à negligência das obrigações da fé, motivando a organização do Estado a cobrar a prática e execução da responsabilidade dos pais não abandonarem os filhos intelectualmente. No ano de 1642, em Massachusetts, o conselho municipal reuniu-se e lançou as bases para uma legislação específica sobre o dever dos pais em ensinar os preceitos da religião e as obrigações civis. Na mesma década, foi instituída a obrigatoriedade de toda comunidade com mais de 50 famílias contratar um professor e pagar seus honorários. As comunidades com mais de 100 famílias seriam obrigadas a manter uma escola. De acordo com Alves (2001), surgiu assim o ideal de que o Estado deveria atender à sociedade, oferecendo escolas públicas:

[...] em todas as regiões que aderiram a Reforma, sempre houve uma insistência da Igreja em que o Estado assumisse e desenvolvesse a instrução pública, pois também os direitos dos cidadãos seriam comprometidos caso esse não pudesse exercer os domínios da leitura e da escrita. É incontestável que essa confluência entre os interesses da Igreja e os do Estado resultou em políticas que colocaram os países protestantes na vanguarda da oferta de escolas públicas. (ALVES, 2001, p. 102).

Desse modo, vemos então o desejo de colocar a educação sobre os ombros do Estado, partindo da própria sociedade o intuito de formar o cidadão que fosse capaz de

exercer seus direitos e deveres. Mas, apesar das iniciativas existentes e do entendimento por parte de alguns segmentos, principalmente ligados ao protestantismo, de que a educação seria o pilar para o desenvolvimento civil e moral da sociedade, não houve reflexos no aumento no número de escolas.

Foi na Inglaterra que houve o surgimento de um modelo educacional que contribuiria com a perspectiva de barateamento da educação. Lancaster e Bell¹³ desenvolveram e aplicaram o método do ensino mútuo, que consistiu em uma primeira tentativa de se expandir a educação. A ideia ganhou corpo no país devido ao momento de avanço e consolidação da industrialização que vivenciava, implicando a necessidade de qualificar mão de obra que atendesse à demanda das indústrias.

O ensino mútuo baseava-se na divisão do trabalho entre o professor e alunos mais habilidosos, por ele selecionados como auxiliares do processo de ensino. Por vezes, o mestre os ensinava diretamente, em grupos menores, para que estes, por sua vez, pudessem transmitir o conhecimento para os demais, inclusive como forma de exercitarem o que haviam aprendido. Essa inovação ocorrida no século XVIII traz consigo o aprimoramento de uma tecnologia: o quadro negro, que durante o período medieval era utilizado no ensino individual, mas agora, tendo seu tamanho ampliado, atendia centenas de alunos por vez.

Nesse momento, não se encontravam escolas públicas estatais, mas instituições de ensino que se encontram nas mãos da Igreja, filantropos ou iniciativa privada, com o Estado supervisionando as operações. Ainda que o ensino mútuo possa ser considerado um avanço, reportou-se somente ao seu tempo histórico, pois, na prática, mostrou-se ineficiente, devido ao pouco contato dos alunos com o professor e, principalmente, a enorme quantidade de alunos por turma. Esse método chegou a ser utilizado no Brasil nesse período, sendo proibido mais tarde.

À primeira metade do século XVIII, o debate educacional começou a ganhar popularidade em contextos bastante específicos. Na Alemanha, a nobreza aumentou o número de bolsas destinadas à população sem acesso ao ensino, enquanto na França a burguesia lutava contra o absolutismo monárquico e toda a sua estrutura. O tom dos discursos ganhou sentido de direito básico que deve ser garantido pelo Estado. O exemplo da Inglaterra, que despontava como potência industrial, trouxe à França reflexões a

¹³ Método desenvolvido na Inglaterra do século XVIII por Joseph Lancaster e Andrew Bell que consistiu na prática pedagógica de ensinar o maior número possível de alunos de uma só vez, com o principal objetivo de formar mão-de-obra rapidamente para atuar no processo de industrialização do momento. (CASTANHA, 2012, p.2)

respeito da necessidade de ter uma população capaz de contribuir para o desenvolvimento de seu país.

Nos Estados Unidos, o tema passou a ter relevância e adquiriu certa vantagem, pois ali não se precisava lutar contra uma monarquia absolutista. A discussão sobre a necessidade de escolas se deu no campo da defesa dos ideais republicanos de garantia à propriedade privada. A população, contudo, pouco se envolveu nas discussões a respeito de escolarização universal, mas as autoridades religiosas estavam atentas ao conteúdo curricular, preocupando-se com o viés moral que deveria ser adotado nas escolas. As instituições começaram a surgir quando se percebeu que, sem um controle social civil, a propriedade privada poderia estar ameaçada. Assim, a educação passou a ter caráter de atenção aos necessitados, referindo-se aos que não possuíam bens. Ganhou força também o discurso de que a escola poderia ser o lugar de aumento da “inteligência geral” com a elevação da cultura da sociedade, promovendo riquezas para um país, o que colaborou para dar um tom messiânico ao profissional do ensino, visto como um agente de mudança social. O investimento em educação passou a significar, para um país, ter visão de futuro.

O mundo, movido pelo exemplo inglês de potência industrial, passou a buscar soluções para acelerar o processo de transformação das sociedades que ainda smantinhavam o sistema feudal. No ano de 1773, a czarina Catarina, “a grande” trouxe à Rússia o iluminista francês Denis Diderot¹⁴ com a intenção de transformar a sociedade russa em um centro desenvolvido. Para alcançar êxito no projeto, o número de escolas russas deveria ser ampliado significativamente, sendo necessário incluir os pobres, que não podiam pagar pelos estudos, no processo educacional. Diderot difundiu a ideia do financiamento das escolas por meio de bolsas, mas não tratou especificamente da responsabilidade financeira do Estado. O professor não deveria ter muitos alunos e todos deveriam ter a mesma educação, a qual defendia que fosse laica, em regime de internato, estando os filhos dos nobres sujeitos às mesmas regras que os filhos dos pobres.

Na França, este debate já estava bastante acalorado com a luta da burguesia contra a monarquia absolutista, resultando na Revolução Francesa em 1789. O Projeto de Decreto sobre a Organização Geral da Instrução Pública apresentado em 1792 por

¹⁴ Às vésperas da Revolução Francesa de 1789 os ânimos se exaltavam com a burguesia questionando o absolutismo monárquico, enquanto a educação era pensada como forma de acúmulo de conhecimentos variados, momento conhecido como enciclopedista, devido ao viés de catalogação dos conhecimentos humanos resumidos em manuais ou enciclopédias. Denis Diderot participa deste momento na França, mas se encontra obrigado a aceitar o convite da czarina Catarina para ir a Rússia e compartilhar seus conhecimentos na intenção de apresentar ao país uma proposta de educação que superasse o modelo feudal existente se espelhando no desenvolvimento industrial da Inglaterra.

Condorcet, deputado do departamento de Paris, trazia a defesa da extensão do ensino a todos como questão de justiça, devendo se tornar lei com vistas ao aperfeiçoamento da sociedade e da espécie humana. Nesse, texto há a ênfase no ensino moralista, que não deveria estar pautado na religião. Como afirma Rodríguez (2010):

Segundo Condorcet, a verdade era o alicerce para a formação do cidadão. Portanto, a educação do soberano, ou seja, do povo, era condição fundamental para se construir a sociedade baseada nos princípios de justiça e assegurar que os indivíduos não fossem vítimas do poder autoritário dos governantes. (RODRÍGUEZ, 2010, p. 71)

O ensino a que o deputado se referia consistia na formação do cidadão simples, para que fosse capaz de executar operações básicas. No entanto, Condorcet afirmava que essa iniciativa deveria ser implantada de acordo com as possibilidades do Estado, evidenciando as dificuldades de execução do projeto de universalização escolar.

Louis-Michel Lepelletier de Saint-Fargeau (1760 – 1793) foi umas das autoridades políticas que elaborou um projeto em educação para a Assembleia Constituinte, o qual, embora aprovado, nunca foi posto em prática, tendo em comum com outros projetos políticos a educação gratuita, igualitária, obrigatória e desvinculada da religião até os 12 anos de idade, quando não haveria a obrigatoriedade de oferta de ensino a todos, mas somente à metade dos alunos, que passariam para o ciclo seguinte. Essas escolas funcionariam em igrejas e edifícios públicos para que não gerassem despesas. O que vemos, então, é que o modelo de escola como conhecemos esteve ligado ao ideal burguês de sociedade, que nesse espaço e tempo histórico se resumia ao campo político.

Em meio à efervescência francesa a respeito da universalização do ensino, surgiu a figura de Johan Pestalozzi (1746 – 1827). Embora não se tenha envolvido diretamente nos debates políticos, preocupou-se com o processo de ensino em si, não vendo a criança como um papel pronto para ser impresso, mas como um agente dotado de emoções.

Pestalozzi procurou aplicar tal modelo de sociedade que promovesse o desenvolvimento do homem pela educação. Em 1770, ao adquirir uma propriedade no interior da França e iniciar uma atividade de fiação de algodão, colocou crianças para trabalhar em sua fábrica a fim de financiar os próprios estudos. Seu pensamento era que a população do campo, muito carente, poderia alcançar melhores condições com os salários propostos na cidade. A intenção era fornecer às crianças formação técnica e moral. O empreendimento não prosperou e faliu dez anos mais tarde, deixando o pedagogo com dificuldades financeiras e sem credibilidade no debate sobre educação.

Ao refletir sobre as experiências de sua empreitada¹⁵, Pestalozzi percebeu que cometeu o erro de pensar que a indústria seria a solução geral para a pobreza, sem pensar na autossuficiência do projeto. Interpretou, assim, que a educação não deveria ser considerada um acessório, mas seu sentido maior seria o de moldar o homem naquilo que ele decide ser por si mesmo, tendo relevância o conflito entre a Igreja, querendo controlar a carne, e o Estado, buscando controlar o cidadão. A figura do educador aparece aqui como o instrumento que leva o indivíduo a amadurecer nos dois campos (SOËTARD, 2010).

Com o fracasso de sua experiência industrial, o pedagogo, que ficou em difíceis condições financeiras, viu-se obrigado a aceitar um trabalho como professor em local distante do cenário político francês. Ali, com uma visão realista de mundo, entendendo que o trabalho por si não seria suficiente para o desenvolvimento humano, elaborou um conjunto de ações que cooperaram entre si para a facilitação do processo de aprendizagem, com o ênfase no desejo do aluno e na cooperação da família para a aprendizagem¹⁶.

O método educacional de Pestalozzi considerava a escola como lugar para formar o homem e a pedagogia como o método que atua nessa formação, levando em consideração as exigências da civilização, mas de forma que o interessado pudesse construir sua liberdade e autonomia. Seu método não consistia em uma experiência dogmática, mas no conhecimento dos métodos existentes para aplicá-los da melhor maneira, buscando sempre o amadurecimento do aluno. O foco estava colocado na criança e seu desenvolvimento e não no processo utilizado. Era a busca da aplicação prática do conhecimento para a autonomia do homem.

A questão da originalidade do “método Pestalozzi” (a expressão é de Herbart) está sempre posta. Alude-se com isso os materiais e as técnicas. Corremos o

¹⁵ A aquisição da propriedade se embasou no pensamento de Rousseau de que o “homem é bom, a sociedade o corrompe”, sendo possível alcançar essa máxima na implantação de um modelo de desenvolvimento econômico com crianças fora do sistema social das cidades, tecnicamente corrompidas na moral natural boa do homem, promovendo o sustendo e estimulando as bases educacionais técnicas e morais das crianças do campo. Quando observou que estas preferiam correr em seu tempo livre, revê o conceito de que o trabalho é uma ação inerente ao homem. A constatação é de que sua experiência foi mal sucedida por acreditar que a indústria seria a forma de resolver os problemas sócias e não atentar para a sustentabilidade do projeto (SOËTARD,, 2010, p. 12-16).

¹⁶ Cabe aqui ressaltar que o papel da família no processo de desenvolvimento das crianças se apoia no ato de proporcionar os estímulos para que esta seja inserida no grupo. Pestalozzi observa que até os 5 anos a criança aprende com os estímulos oferecidos naturalmente pelo mundo que a cerca, mas quando chega a escola se vê diante da dureza que o ensino é apresentado. Logo, o que é importante para este pensador é a capacidade de proporcionar o ambiente para que a criança se desenvolva, incluindo materiais didáticos voltados à linguagem natural da criança (SOËTARD, 2010, 54-58).

risco da decepção: o visitante do castelo de Yverdon buscará, em vão, esses “truques pedagógicos” que poderiam aplicar em sua prática. Tanto quanto as técnicas pedagógicas se referem, poderia mesmo se dizer que Pestalozzi não inventou nada, nem sequer a lousa escolar (quadro-negro) e que tomou o que queria em toda parte: de fato, é necessário recordar que sua experiência não se desenvolveu em um deserto pedagógico, mas sim que se inscreveu num vasto movimento de renovação da educação que chegou até o mais humilde pastor de aldeia. Além disso, o próprio Pestalozzi admitiu ter se equivocado completamente em determinadas técnicas, em particular para a aprendizagem da língua, e não hesitou em promover mudanças radicais no método de ensino em qualquer momento. Em síntese, a originalidade do seu método não se encontra em seus aspectos materiais. (SOËTARD, 2010, p. 22).

Essa metodologia de trabalho centrada na criança e não no acúmulo de conhecimento enciclopedista resultou em uma proposta de aprendizagem que estimulasse o aluno a resolver os problemas ao invés de acumular respostas. Conhecido como método indutivo, essa pedagogia chegou aos Estados Unidos em 1860 e no Brasil em 1880, e serviu de inspiração para a formação da Escola Nova. No entanto, a ideia de escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita não ultrapassou o campo político, sem implementações imediatas, o que resultaria em seu esquecimento.

Mas, nos Estados Unidos, o pensamento de escola como ferramenta de transformação das classes sociais ganhou corpo com o momento histórico de segregação racial pós-abolicionista. Horace Mann (1796 – 1859) pensou a escola como molde para a formação da estabilidade social dentro do capitalismo, assegurando a ideologia hegemônica da classe dominante. Para Mann, a educação era a oportunidade da população deixar a pobreza. Como afirmam Silva e Brito (2009):

Como o momento no qual elabora suas ideias político-pedagógicas era concomitante com um grande número de transformações resultantes da crescente expansão do modo capitalista de produção, Mann é levado a considerar que o progresso da indústria traria, também, o progresso social, rompendo assim com as diferenças de classe, impostas pelos regimes aristocráticos. Desse modo, somente a elevação intelectual e moral, que a escola deve propiciar, seria o pilar capaz de dar às massas os instrumentos necessários para se viver num mundo permeado pelas leis da livre concorrência. Essa constatação demonstra que Mann, apesar de seu entusiasmo quanto ao sistema capitalista, não vê com ingenuidade o avanço da sociedade em processo de industrialização e, por isso mesmo, adverte da necessidade de uma educação universal como elemento indispensável para a produção de cidadãos aptos a lidar com a nova realidade emergente. (SILVA, BRITO, 2009, p. 3).

Essa afirmação mostra claramente o interesse na escola como agente de transformação social. Assim, o ideal de educação como ferramenta que possibilita ao indivíduo lutar por melhoria em sua qualidade de vida, garantir estabilidade social

influencia profundamente a concepção americana. John Dewey (1859 – 1952), sob essa ótica, defendeu o pensamento de que a escola deve ser pensada com o objetivo de gerar no homem a capacidade de transformar a realidade por meio de suas ações. Para Dewey, a escola adquiriria uma concepção progressista de ensinar o que fosse útil para a vida no mundo capitalista, com a educação como possibilidade do indivíduo superar suas condições de pobreza, em uma visão meritocrática. A evolução do pensamento deweyano é apresentada por Silva e Brito (2009) do seguinte modo:

O pensamento de Dewey é formado a partir de um processo de continuação/superação das ideias educacionais do liberalismo de Horace Mann e das concepções filosóficas geradas pelo contato com os pensamentos de William James (1842-1910), Charles S. Peirce (1839-1914) e George H. Mead (1863-1931). Do primeiro, Dewey herda a defesa da universalização do ensino, como alternativa de superação das desigualdades sociais; dos demais, ele herda os elementos metodológicos com os quais vai encarar os desafios de construir um pensamento educacional no qual a relação entre indivíduo e sociedade, homem e ambiente, ganhem destaque no processo de compreensão de uma realidade penetrada por incessantes mudanças, ou melhor, de um mundo em constante reconstrução. (SILVA, BRITO, 2009, p. 5).

Dewey refere-se ao “mundo em constante transformação” como a própria sociedade capitalista que causa desigualdades, sendo a escola a solução apresentada pelo próprio sistema para que os indivíduos superassem tais problemas. Reconhecia, assim, que existiam dificuldades em superar a classe desabastada na qual o sujeito nasce, e que as condições econômicas acabam por definir as futuras profissões. A escola contudo, não devia reproduzir com o ensino o pensamento feudal de que uns nasceram para o trabalho enquanto outros não, mas devia atender à formação do homem na sua totalidade.

Enquanto Mann trabalhava com o ideal de “escola comum” que possibilitasse igualdade, Dewey tratava do conceito de “escola progressista”, defendendo que o homem poderia mudar seu próprio estado material, sendo a escola a instituição que asseguraria a estabilidade social por ter a característica de mérito individual. Essa educação foi modelo para várias partes do mundo, mas é no Brasil que ganhou corpo como em nenhum outro lugar com o “Manifesto dos Pioneiros”¹⁷ de 1932, com Anísio Teixeira como o maior representante deweyano no país.

¹⁷ Desde os anos 1920 aconteceram encontros de educadores para pensar a educação no Brasil. O Momento é de questionamento sobre o papel da educação brasileira, questionada pela necessidade de qualificação dos trabalhadores do processo de industrialização e influência dos imigrantes mais instruídos vindos da Europa. O manifesto foi lançado em 1932, sendo resultado da IV Conferência Nacional de Educação ocorrida no ano anterior, tendo como tema geral “As grandes diretrizes da educação popular” e se firmou como um marco na história da educação do país, onde os pioneiros assumiam a responsabilidade de modernizar o Brasil mediante a educação. (XAVIER, 2002)

Para Anísio Teixeira, a escola não poderia ser somente o lugar para a reprodução das tradições literárias e do saber pelo saber, uma vez que o homem vivia em uma sociedade que estava em transformação (capitalista) e que devia oportunizar a sua ascensão social. Defendia, assim, a ideia de um novo homem para uma nova sociedade, sendo a escola responsável por oportunizar a superação das diferenças sociais. O pensamento de “escola progressista”, adaptado à realidade brasileira, passou a ser referido como “escola para todos” (SILVA, BRITO, 2009, p. 18)

Após a Segunda Guerra o mundo enfrentava transformações ainda mais profundas com a necessidade de reconstrução da Europa e Japão e a divisão do mundo em dois modelos econômicos, com os Estados Unidos liderando os países capitalistas e a União Soviética o sistema socialista. Com esses dois grandes blocos econômicos, as disputas idealistas intensificaram-se e refletiram no desenvolvimento da Guerra Fria, conflito ideológico que buscou convencer o mundo do melhor modelo social para a humanidade.

Nos Estados Unidos, Theodore W. Schultz escreveu, em 1969, a respeito da importância das pessoas para o progresso de determinada economia, sendo que até o momento o potencial de riqueza de uma nação era medido pela quantidade de terra para a agricultura, equipamentos, custos de produção, aprimoramento técnico, entre outros. Surgiu neste contexto a expressão “capital humano”, que designava a capacidade de cada homem no desempenho de suas funções, pautada na ideia de que na sociedade capitalista cada pessoa colocava um valor em seu trabalho e, à medida em que adquirisse conhecimento técnico especializado, seria distinto dos demais. (SHULTZ, 1969, p. 30).

Com o pensamento de Schultz surgiram debates a respeito do trato do homem como mercadoria, embora diferenciado do escravo, pois este não tinha a liberdade de decidir seu destino, enquanto o trabalhador aqui era pensado como homem livre capaz de aumentar seu próprio bem estar com investimento pessoal em qualificação (SHULTZ, 1969, p. 35). Esse pensamento motivou o ideal de que todos são capitalistas, e a diferença salarial acontece na medida em que o indivíduo se destaca por meio de seu próprio investimento na sua capacitação profissional. Desse modo, todos poderiam conseguir empregos formais e sua remuneração aconteceria na medida em que o mercado necessitasse da referida mão de obra técnica especializada.

Como pontuado, esse pensamento foi defendido durante a Guerra Fria, e a proposta ocidental de escola acontecia com viés de integração para o mercado de trabalho. Contudo, com o advento das transformações ocorridas no mundo com o fim da União Soviética, que levou consigo a proposta socialista como modelo econômico, e consolidou

uma economia cada vez mais global e capitalista, verificou-se a necessidade de delegar a responsabilidade de educação para o indivíduo que queira ocupar um lugar diferenciado no mercado de trabalho, nas vagas que conferiam maior prestígio e remuneração.

No entanto, essa premissa de que quanto mais o trabalhador fosse qualificado melhor seria sua empregabilidade e remuneração se mostrou inconsistente. A partir da década de 1990, verificou-se um aumento na escolarização da população em geral, mas que não se refletiu no aumento de empregos. A intensão de educar para o pleno emprego deu espaço para uma escola voltada para a sobrevivência, e a expressão “capital humano” incorporou elementos da “teoria do capital social”. (MOTTA, 2008, p. 549)

Em decorrência das políticas neoliberais que passaram a nortear o mundo globalizado a partir da década de 1990 e das desigualdades sociais, que se apresentavam como um reflexo do próprio capitalismo com seu modelo individualista, somado ao clientelismo político e à corrupção, o Estado passou a intervir diretamente junto à população mais pobre, assegurando a sobrevivência dos excluídos e miseráveis. Em busca da construção de uma sociedade mais justa, a população sofreu o momento de despolitização e enfraquecimento dos embates sociais, enquanto o Estado-educador educava para a sobrevivência e também para o conformismo. (MOTTA, 2008, p.570).

Diante desse contexto no qual o modelo educacional se encontrava no início do século XXI, observamos a população cada vez menos capaz de perceber o que acontece no mundo em que vive. De modo geral, as pessoas lutam por um espaço dentro do modelo econômico vigente sem ter condições de contestá-lo e muito menos de propor alternativas que viabilizem uma transformação social.

No caso específico do Brasil, foram registradas em meados de 2013 as maiores manifestações públicas ocorridas desde o movimento pelo fim do regime militar na década de 1980, conhecido como “Diretas já”. Nesse movimento mais recente, as pessoas saíram às ruas em todas as regiões do país a fim de se manifestar contra tudo que julgava estar errado. No entanto, logo se dispersaram sem que tenha existido alguma transformação efetiva em relação às reivindicações apresentadas¹⁸.

¹⁸ Podemos reforçar o pensamento de Motta (2008) sobre a educação para o conformismo ao observarmos as manifestações populares de 2013. A história recente destes acontecimentos ainda permite discussões acaloradas dos que viveram este momento, o que torna a análise do fato mais difícil para os historiadores devido à falta de distância do tempo histórico. Mas, o que podemos tomar como ponto de reflexão é que nas manifestações, organizadas sem se concentrar em nenhum grupo político partidário específico - a população fez uso da internet e mídias sociais para marcharem pelas ruas com bandeiras, faixas e cartazes mostrando indignação -, o ponto fraco foi justamente sua falta de organização em torno de um propósito comum, pois, enquanto uns se manifestavam contra os impostos e o governo, outros se revoltavam em favor da preservação do meio ambiente. Uns pelo casamento gay e direito ao aborto, outros contra. Alguns pelas

Nesse sentido, percebemos a importância de se pensar uma educação que contemple a compreensão do indivíduo acerca do sistema social no qual está inserido. A carência da possibilidade de uma escola que traga reflexões mais profundas no corpo da sociedade promove a perpetuação da incapacidade de se perceber como parte de um processo histórico em transformação, atuando como agente passivo, moldado¹⁹ de acordo com interesses daqueles que assumem o papel de controle social.

É na escola que aparece a oportunidade de se questionar o modelo social contemporâneo com a possibilidade de desenvolver nos alunos capacidades de compreensão que podem ser utilizadas para a transformação social. Isso só ocorrerá, contudo, caso os professores estejam atentos e sejam conhecedores do processo histórico contemporâneo. Nessa perspectiva, as aulas de história podem, potencialmente, possibilitar ao aluno o contato com as conjunturas do homem no tempo de forma a ampliar a sua compreensão da sociedade.

Afirmar que a escola pode se apresentar como o local para questionamento dos sistemas sociais vigentes não contradiz a afirmação, apresentada anteriormente, de que esta não é responsável por transformações sociais, mas sim um reflexo de como a sociedade se organiza, pois, o que apresentamos aqui não é o debate da escola como agente de mudanças do sistema, mas sim o lugar/instituição capaz de oferecer, por meio das disciplinas curriculares, as discussões para análise das estruturas sociais. Ao mudar a consciência do indivíduo, por meio da reflexão sobre a realidade, pode-se interferir na mentalidade coletiva para que os homens, com a mentalidade transformada, possam transformar a sociedade, como afirma Saviani (2007):

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam

causas indígenas e reforma agrária, outros pela proteção do agronegócio. O comum na maioria das manifestações eram os grupos mascarados que vinham no final da multidão quebrando vidraças, incendiando lixo e promovendo relativo caos, que, apesar de alguns confrontos, dissipava naturalmente. No ano seguinte, aliás, o partido político que estava no poder foi reeleito, e apesar de algumas mudanças setoriais promovidas pelo barulho das manifestações, não houve uma iniciativa que repensasse o próprio modelo em suas estruturas: o país continuou exatamente como estava.

¹⁹ Moldado aqui assume o significado de molde, forma, projeto pré-definido para controle das mentes e do social, associado à perpetuação do poder dos grupos políticos, que por sua vez defendem interesses dos grupos dominantes.

desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2007, p. 61).

O que percebemos nesta afirmação é que o conhecimento sistematizado pode proporcionar o ambiente para pensar questões que normalmente não seriam estudadas em outro espaço, o que delega à escola uma responsabilidade fundamental no processo de desenvolvimento do ser pensante. Portanto, não se trata somente de acumular conhecimentos sobre determinada matéria, mas de refletir a respeito do que está sendo estudado, como afirma Silva (2013):

Falta chegar a um consenso sobre o que é bom conteúdo, valorizada teoria e talento docente. E o ensino se dá numa escola (pessoal docente e técnico, corpo discente, condições materiais de funcionamento, interdisciplinaridade, projeto pedagógico), numa sociedade (mais que consumidores: cidadãos com direitos, deveres e poderes, demandas de Estado e grupos sociais), num mundo (limites da natureza, disparidades econômicas, conflitos étnicos e nacionais, inovações culturais, tradições). Diante disso, ensinar bem se constitui num problema em debate por e para todos que o desejem. E, mais que chegar a um consenso pretensamente universalizante, é preciso valorizar o processo em si da discussão entre diferentes soluções sempre provisórias – porque sujeitas a redirecionamentos. (SILVA, 2013, p. 13)

Com base nesta afirmação percebemos que o ensino escolar não se responsabiliza somente pela transmissão do conteúdo das disciplinas, mas abraça a carga de levar a reflexões sobre o mundo no qual a escola está inserida e, caso esta negligencie seu papel, seja por ideologia, falta de preparo dos profissionais ou ainda estruturas físicas/pedagógicas, o aluno terá perdido a oportunidade do debate e sua compreensão do mundo ao qual pertence sofrerá prejuízos.

Entendemos a História como uma disciplina privilegiada no que se refere a possibilitar o contato com uma ciência humana capaz de promover o diálogo pertinente com o que estamos propondo até aqui, que é a análise do mundo em que o aluno se encontra. Nessa perspectiva, a disciplina se apresenta como ferramenta indispensável, principalmente se considerarmos as transformações ocorridas nas últimas décadas por meio do desenvolvimento tecnológico, de modo que, sem tal reflexão, o indivíduo corre o risco de não se entender como parte da comunidade em que vive, mas apenas mais um consumidor em meio a sociedade de mercado.

A chegada das tecnologias de informação e comunicação, por um lado, modificou a relação entre professor e aluno, trazendo a necessidade constante de pensar o conteúdo, a forma de ensinar e as diferentes linguagens de ensino, que podem potencializar a aprendizagem. Por outro lado, a falta de conhecimento e domínio dessas tecnologias e de diferentes linguagens que podem ser utilizadas para fomentar o processo de ensino pode transformar a aula em algo desanimador para o aluno. Carvalho (2011) contribui para a análise das propostas metodológicas com a seguinte afirmação:

Neste últimos anos, quando a educação passou a ser considerada como área essencial na formação dos cidadãos para o desenvolvimento econômico e social do país, a tarefa de ensinar cada um dos conhecimentos específicos sofreu reformulações, o que gerou novos direcionamentos para as propostas metodológicas a serem desenvolvidas em salas de aula. (CARVALHO, 2011, p. 6).

Como vemos nesta citação as transformações ocorridas na sociedade obrigaram a escola a repensar seu papel na transmissão do conhecimento, uma vez que o saber se torna importante para o indivíduo que, por sua vez, é participante do desenvolvimento da economia e da sociedade como um todo. O ensino não pode ser pensado como a simples transmissão para o acúmulo de conhecimentos, mas principalmente, em sua relação com a aplicação prática no cotidiano daquilo que foi ensinado em sala de aula. Esta premissa obriga a repensar todo o conteúdo e forma do ensino, conseqüentemente implica entender e repensar as aulas de história, conforme veremos a seguir.

1.4 Aulas de História: histórico e perspectivas para o século XXI

Para tratarmos do ensino de História como uma ferramenta para a análise e questionamento dos problemas sociais contemporâneos é necessário uma breve discussão a respeito de como a disciplina tem sido pensada ao longo de sua existência. Os historiadores marcam o início do período histórico da humanidade denominado História pelo surgimento da escrita, ocorrido em torno de 4 mil anos a.c. na Mesopotâmia, nomeando o período anterior a esse como Pré-História. (CARVALHO, 2011). Assim,

O ato de “fazer história” historicamente esteve atrelado à capacidade dos seres humanos de deixar registros escritos de sua trajetória no mundo, tanto que a sociedade ocidental considera marco fundador de sua História o surgimento da escrita. Somente a partir da primeira metade do século XX novas abordagens historiográficas (sobretudo a escola dos Annales) questionavam a

proeminência desses registros e abriram espaço para a diversidade de fontes. Os historiadores, então, passaram a construir narrativas baseadas em outros tipos de registros - imagéticos, orais, sonoros e materiais. (CARVALHO, 2011, p. 1).

Dessa forma, para a estudar a humanidade antes da escrita, tradicionalmente, lançamos mão da Arqueologia, que analisa os objetos, construções e demais vestígios deixados pelos povos sem o domínio da escrita²⁰, de modo que a separação dos campos do conhecimento se caracteriza pelo uso de técnicas diferentes para estudar o mesmo objeto: o homem no tempo. Para a compreensão do todo, o olhar interdisciplinar é indispensável, uma vez que nenhum campo do conhecimento é autossuficiente em si mesmo.

Nessa perspectiva, a História como ciência surgiu oficialmente no século V a.C. com o grego Heródoto, que pesquisou e escreveu sobre a invasão persa da Grécia e as guerras entre gregos e espartanos utilizando um gênero literário diferente²¹ e tendo registros escritos como fontes para investigar o passado.

As atividades de registro já aconteciam entre os povos letrados, porém com a intensão de enaltecimento de determinado feito sem que estes fossem amparados em estudos sobre o assunto. Ao escrever sobre um acontecimento utilizando a investigação como forma de produzir conhecimento, Heródoto inaugura uma nova literatura baseada na investigação de um problema como ponto de partida para a escrita, o que lhe renderia o título de pai da História, que significava simplesmente “pesquisa” antes de ganhar a conotação atual.

Essa abordagem literária do passado como problema filosófico foi transmitida através dos tempos e utilizada de várias formas, sobressaindo a exploração da legitimação de ações e feitos de pessoas ou personagens e, ainda, momentos que se pretendiam firmar como grandes acontecimentos ou épocas.

No século XVI, com o renascimento cultural europeu, houve um retorno ao interesse pela literatura clássica e a História passou a ser utilizada como forma de legitimar o novo período de transformações. Assim, os humanistas cunharam o termo “Idade das Trevas” para se referirem às ações da Igreja, as quais consideravam um

²⁰ Não significa que a Arqueologia se atenha somente aos povos sem escrita, mas a distinção de que a História verifica a humanidade a partir da escrita enquanto a Arqueologia não se apegua a textos, mas a vestígios produzidos pela humanidade, letrada ou não. As duas se complementam quando textos contribuem para a compreensão da Arqueologia e documentos (monumentos, vestígios, localizações geográficas) para a compreensão da História.

²¹ A forma de se escrever a história era baseada nos contos e tradições orais, mas agora se diferencia por ser construída em evidências deixadas sobre o acontecimento.

retrocesso cultural que impediu o mundo de ver a luz da ciência durante os dez séculos em que predominou o sistema feudal (do século V ao XV).

O termo se tornou tão expressivo para se referir ao período medieval que seu uso estendeu-se até o século XX e, embora a maior parte dos historiadores do século XXI não recomendem sua utilização, ainda são encontrados aqueles que o utilizam e perpetuam essa visão da Idade Média como um período de trevas:

[...] Vale ressaltar que no âmbito da teoria e da escrita da história, tais visões não mais predominam; como nos dizeres de Macedo (2005, p. 110): “Hoje nenhum erudito defenderia com seriedade aqueles velhos chavões.” Apesar das atualizações da história, o problema persiste: o mito da Idade Média como “idade das trevas” (Pernoud 1997) ainda consegue reunir em torno de sua crença um número ainda bastante expressivo de seguidores. (MURILO, 2015, p. 34).

Essa explicação nos abre uma porta para entendermos a estreita relação entre história contada e a força da propagação do pensamento ideológico: se, por um lado, os historiados contemporâneos compreendem a Idade Média como um período de continuidade da vida da humanidade que aconteceu exclusivamente na Europa durante os séculos V ao XV, por outro vemos que a disseminação desse modelo o manteve tão arraigado na mentalidade das sociedades que, mesmo diante de fatos históricos como o surgimento das universidades, que contribuiu para o crescimento intelectual da humanidade, ter ocorrido na Idade Média, ainda é recorrente a percepção do período como de escuridão intelectual.

Observamos, assim, que a história como ciência e disciplina, tendo suas raízes na produção intelectual do continente europeu, foi divulgada por todo o mundo por meio dos processos de colonização, difundindo a visão eurocêntrica de “civilizado” em detrimento ao atraso dos povos conquistados e garantindo que a visão dos conquistadores se sobrepusesse às tradições e costumes locais.

Tal concepção é ampliada significativamente com o advento do Positivismo, o qual, embora tenha contribuído com o avanço da ciência ao trabalhar a questão de método nas pesquisas científicas, classificava as sociedades de acordo com o seu nível de desenvolvimento em comparação com a Europa. Nesse momento, o ensino de história se caracterizou pela transmissão do conhecimento sobre a Europa.

No que se refere ao Brasil, surgiu no século XIX, a partir da independência de Portugal em 1822, a necessidade de se pensar na elaboração da identidade nacional e firmar o país no cenário mundial. Para tanto, o Governo produziu e selecionou, lançando

mão das possibilidades oferecidas pelo ensino de História, o discurso que deveria ser adotado nas instituições escolares.

Em 1837 foi criado o Colégio Pedro II com matriz educacional europeia, sendo implantado no mesmo ano o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Os estudos eram voltados para grandes fatos que “marcaram a História do Brasil”²² por meio de personagens importantes, a fim de despertar do patriotismo, iniciativa que perdurou durante o início do século XX.

Até a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública na década de 1930, a tese oficial do Estado foi a de que havia democracia racial no Brasil, uma sociedade multicultural convivendo em harmonia e sem conflitos, sempre omitindo a resistência dos nativos indígenas à colonização e as tensões nas relações com os negros escravizados vindos da África. Nesse período, mesmo com a forte influência americana da Escola Nova, não se produziram mudanças na forma de ensinar História, prevalecendo o método da memorização de datas, nomes e eventos.

Essa concepção da disciplina continuou até o fim da II Guerra Mundial, momento em que se principia a divulgação do pensamento de educar para a paz. Assim, passou-se a centralizar os estudos de temas econômicos como inspiração para o desenvolvimento nacional, questionando os ciclos apresentados como características da economia brasileira: cana, mineração, café e indústria.

Durante o governo militar iniciado em 1964 a abordagem que vigorava era nacionalista, priorizando-se datações e ordenação temporal (passado, presente e futuro) e houve a substituição das disciplinas História e Geografia por Educação Moral e Cívica. As novas tecnologias de rádio e TV, que se popularizaram nos anos 1980, contribuíram para mudanças na cultura e na educação. Assim, a história passou a ser repensada como disciplina, surgindo mais fortemente questionamentos do modelo linear vigente e priorizando-se a valorização do homem como participante da história, o que colocou em xeque a didática da memorização e reprodução.

O que fica evidente é que a História, entendida como conhecimento produzido, é fruto da mentalidade de cada época e sofre influência direta das filosofias que cercam o homem em cada tempo, como bem resumem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

²² As aspas na expressão reforçam o desejo de nomear como “grandes” a mensagem que deveria ser transmitida, a história oficial, eleita como importante pelos grupos no poder, pelo Estado.

Desde que foi incorporada ao currículo escolar, a história tem mantido uma interlocução com o conhecimento histórico. De longa data, muitos dos profissionais que atuam no ensino e/ou produzem material didático são pesquisadores e produtores de conhecimento historiográfico. Apesar de em certos momentos da história da educação brasileira algumas políticas públicas romperam com os vínculos diretos entre o que se ensina na escola e a produção histórica específica, ou ainda, estimularem a formação de docentes para reproduzirem um saber puramente escolar, permanecem as lutas de professores/historiadores para aproximarem o ensino de história das questões, das abordagens e dos temas desenvolvidos pela pesquisa teórica e científica. (BRASIL, 1998, p. 29-30).

Os PCN esclarecem que o que é ensinado em sala de aula está intimamente ligado à produção do conhecimento realizado pelos que se propõem a escrever a história, portanto, esse ensino está relacionado à mentalidade da produção científica de cada período. Este é o motivo pelo qual vemos que as aulas se inclinam para várias direções no decorrer da trajetória educacional, sendo inclusive preterido pela Educação Moral e Cívica no período em que os militares presidiam o país. Logo, se a disciplina de história reproduz em sala de aula aquilo que é reflexo da ideologia de determinado momento, os esforços devem se concentrar na compreensão do que está sendo produzido ou estudado atualmente, a fim de verificar seus efeitos em sala de aula.

No entanto, ainda que o contexto nacional seja determinante para a história ensinada, ele não é o único norteador das atividades pedagógicas do professor, que não pode ser reduzido a um profissional que atua somente na reprodução dos conhecimentos, mas principalmente na reflexão dos temas abordado. Dessa forma, as suas aulas, de acordo com seu perfil pessoal, podem contribuir para observar, questionar, contemplar e analisar o particular, mesmo que esse não seja um tema priorizado no discurso pedagógico oficial, como destacamos:

O saber histórico tem, desse modo, possibilitado e fundamentado alternativas para métodos e recursos didáticos, principalmente para valorizar o aluno como sujeito no processo de aprendizagem. Por outro lado, ao constatarem que as abordagens e os conteúdos escolares não explicam as problemáticas sociais contemporâneas nem as transformações históricas a elas relacionadas, professores e educadores buscam outros modos de compreender a relação presente/passado e de historicizar as questões do cotidiano. Além disso, os profissionais da escola tem procurado manter relações e compromissos mais estreitos com a realidade social, propondo uma melhor compreensão dessa realidade e encarando-a como diversificada, múltipla, conflituosa, complexa e descontínua. (BRASIL, 1998, p. 30).

Essa afirmação dos Parâmetros Nacionais Curriculares, documento que, até o momento, oferece as bases para pensar as aulas de história, demonstra que o discurso

oficial brasileiro tem se inclinado para a valorização do aluno como sujeito que participa da construção do processo histórico de forma particular, como membro da diversidade e participante dos conflitos sociais, ou seja, enfatiza-se a compreensão do mundo no qual o indivíduo está inserido.

Logo, o livro didático sugerido por Comênius no século XVII não pode ser visto como o único material a que o professor deva recorrer na sua prática docente, visto que a prioridade não é fazer com que o aluno decore nomes, datas e grandes feitos destacados pelo livro, uma vez que o principal objetivo é o de promover reflexões contextualizadas que contribuam para o entendimento do papel do aluno na sociedade a qual pertence.

Se no passado o ensino de história atendeu à legitimação do discurso proposto, consolidação da identidade nacional, promoção da paz no pós-guerra ou consolidação de uma moral cívica, hoje se inclina para despertar a capacidade de reflexão sobre o mundo no qual o aluno, participante e construtor da história, está inserido. Assim, os pesquisadores preocupados com o desenvolvimento da disciplina de História em sala de aula apontam para que estas se concentrem em temas relacionados à história social e cultural, com o estudo das mentalidades e representações, de pessoas comuns reconhecidas como sujeitos históricos, além de temas do cotidiano, defendendo uma abordagem mais pluralista da disciplina. (PINSKY, 2009).

Na perspectiva apresentada neste século XXI não observamos a preocupação de que o aluno deva memorizar determinada quantidade de conteúdo, mas, objetiva-se a sua capacidade de realizar conexões que o façam compreender o mundo a partir do contexto no qual está inserido. A escola torna-se, assim, o local que é proporcionada ao aluno a possibilidade de desenvolver a sua capacidade de aprender e trabalhar as novas habilidades ligadas à formação de valores. Logo, a assimilação de determinado conteúdo prévio não deve limitar anovas formas de articulação de ideias e desenvolvimento de sua própria personalidade para atuar na transformação social, como podemos observar a seguir nas palavras de Bezerra (2009):

O conjunto de preocupações que informam o conhecimento histórico e suas relações como o ensino vivenciado na escola levam ao aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis para o exercício da cidadania, como exercício do conhecimento autônomo e crítico ; valorização de si mesmo como sujeito responsável da História; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando qualquer tipo de discriminação, busca de soluções possíveis para os problemas detectados em sua comunidade, de forma individual e coletiva; atuação firme e consciente contra qualquer tipo de mentiras e injustiças sociais; valorização do patrimônio sociocultural, próprio e de outros povos, incentivando o respeito à valorização dos direitos

conquistados pela cidadania plena, aí incluindo os correspondentes deveres, sejam dos indivíduos, dos grupos e dos povos, na busca da consolidação da democracia. (BEZERRA, , 2009, p. 47-48).

Dese modo, percebemos que é indispensável que o professor tenha em mente que suas aulas não podem partir do conteúdo para o aluno, mas da realidade do aluno para o relacionamento com o disciplina no objetivo de despertar o indivíduo para seus direitos e deveres como cidadão responsável por si e pela sociedade na qual pertence.

A proposta para que as aulas de História despertem o aluno para essas iniciativas correspondentes à manutenção da democracia está na busca da compreensão do que realmente deve ser ensinado pelos professores, ultrapassado os temas clássicos abordados – sem dispensá-los – e inserindo reflexões pertinentes ao cotidiano, como ética, diversidade, saúde, identidade, orientação sexual, meio ambiente, violência, desemprego, entre outros variados temas que estão presentes na vida dos indivíduos. Caso essa abordagem seja negligenciada, há o risco de os alunos não compreenderem a necessidade das aulas para suas vidas, o que fica evidenciado na clássica pergunta que todo professor de história já ouviu pelo menos uma vez na vida: “para que eu tenho que aprender essas coisas que já passaram?”²³. A aproximação dos conteúdos da disciplina com a realidade do aluno é que fará com que os objetivos pedagógicos relacionados à manutenção e fortalecimento da democracia aconteçam de forma satisfatória.

Para alcançar esse objetivo, as novas abordagens apresentadas nas aulas de História têm intenção de aproximar-se da realidade do aluno e promover um raciocínio comparativo para a utilização e apropriação de conceitos históricos importantes para o desenvolvimento da cidadania. Nesse exercício de aproximação, o professor poderá lançar mão de recursos como o estudo de biografias, gênero, direitos humanos, cultura, história local, entre outros que atendam a essas atuais necessidades características da disciplina. Por exemplo: ao trabalhar com biografias, o professor utilizará personagens ícones de uma época para chamar a atenção do aluno. À convite para pensar a história dos movimentos culturais do século XX, poderá trabalhar com Bob Marley, Elvis Presley ou John Lennon como personagens frutos de um contexto histórico cultural característicos de seu momento. É possível relacionar a biografia destes indivíduos com a de outros personagens ligados a grandes conflitos políticos e econômicos apresentados no mesmo período, como Hitler, Che Guevara ou Castelo Branco, traçando um paralelo entre os

²³ A disciplina oferece a possibilidade compreender o mundo no qual o indivíduo está inserido e é indispensável para a manutenção da democracia e promover avanços a esta.

acontecimentos mundiais e as expressões sociais, culturais e de pensamento vigentes em cada momento. A proposta não é de partir do estudos dos personagens em si no sentido de aprender algo a seu respeito na intenção de enaltecimento, mas de pensar os contextos históricos que o produziram, bem como o mundo em que estes ícones viveram.

Ao trabalhar com as relações de gênero é possível identificar como este tema foi apresentado no decorrer da história, trazendo o debate sobre as questões relacionadas ao masculino e feminino existentes nas sociedades antigas, medievais, modernas e contemporâneas e suas ligações e reflexos na convivência atual. A abordagem poderá contemplar ainda como o assunto é apresentado no Brasil, França Japão ou qualquer lugar do mundo, explorando suas especificidades.

Do mesmo modo, os temas relacionados aos direitos humanos podem ser tratados em sala, abordando desde os surgimento histórico dos direitos sociais e suas trajetórias, até às responsabilidades políticas dos Estados na defesa destes, apontando caminhos para que os alunos se motivem a participar conscientemente do jogo político no qual estão inseridos.

O mesmo ocorre com a abordagem da História por meio da cultura de determinado povo como expressão particular, mas ligada ao contexto histórico de cada momento. Como exemplo, citamos o trabalho com as relações existentes entre a culinária típica de determinada região e sua herança com os ancestrais, envolvendo os elementos de transações comerciais entre países produtores ou exportadores de alimentos, como o caso do Brasil.

É indispensável citar também o esforço em apresentar ao aluno a construção histórica realizada por séculos, que difundiu o discurso de que o centro do mundo é o continente europeu, possibilitando o entendimento de que a História é uma realização dinâmica dos povos na construção da humanidade e que todos contribuíram de alguma forma para que a sociedade tivesse as características que apresenta atualmente, de modo que a negligência em reconhecer tal realidade tornará o exercício de reflexão incompleto. Sobre esta iniciativa destacamos os esforços em incluir como objeto de estudo os povos nativos americanos indígenas e sua importância para a formação do Brasil como o conhecemos, bem como a História da África e dos escravos advindos de lá com seus costumes, crenças e tradições que fazem com que nosso país seja como é hoje. (SILVA, 2013).

Diante desse contexto em que apresentamos, de forma geral, os rumos adotados pela História como disciplina escolar e as possibilidades que se abrem dentro destas

perspectivas, trataremos mais especificamente do foco do presente estudo, o ensino da História Local como abordagem necessária para que o professor desperte no aluno o interesse pelo conhecimento de si enquanto indivíduo construtor da História na sociedade à qual pertence.

O modo de produção capitalista apresenta-se de forma global, mas as organizações sociais que o compõem estabelecem formas específicas de relacionamento com ele, evidenciando que a mentalidade do homem é fruto do meio histórico e cultural no qual está inserido. Dessa forma, observamos que as diferenças entre o Japão e os Estados Unidos são apresentadas claramente por meio da cultura específica de cada sociedade, mesmo ambos sendo países capitalistas desenvolvidos, como percebemos na afirmação de Martins (2009):

O desenvolvimento do capitalismo provoca transformações. Ao se expandir, o capitalismo encontra espaços com peculiaridades sociais, políticas e culturais diante das quais precisa adaptar-se para lograr sua implantação. Flexível, o capitalismo assume, por conseguinte, colorações diversas sobre a superfície do planeta, conservando e/ou dando novos significados a certos aspectos das culturas e dos espaços nacionais, regionais e locais. Assim, o capitalismo japonês não é inteiramente igual ao capitalismo norte-americano, nem este coincide inteiramente com o capitalismo francês. Essas diferenças se manifestam tanto na cultura e nas instituições quanto no espaço. Uma dialética complexa de uniformização *versus* diferenciação é a marca da globalização capitalista. De modo mais preciso, há homogeneização do espaço capitalista, mas ela ocorre no interior e através da reorganização dos espaços regionais. (MARTINS, 2009, p. 138).

O que percebemos a partir desta afirmação é que a classificação e o entendimento de determinado povo não acontece pelo fator econômico, mas, apesar dele - no caso da sociedade de mercado globalizada -, de modo que não podemos dizer que o capitalismo, mesmo em sua hegemonia, define por si a sociedade contemporânea. Logo, as especificidades não desaparecem, mas evidenciam o “local” e o “regional”²⁴ e levam os indivíduos e as nações a repensarem suas identidades (MARTINS, 2009). Essa

²⁴ Os termos local e regional por vezes se mesclam em entendimento, mas aqui é apresentado como sendo “local” as ações mais restritas a determinado espaço geográfico de menor extensão, enquanto o termo “regional” trata de maior extensão territorial ou classificação específica, sendo que ambas ultrapassam barreiras políticas. Exemplo: a “região” pantaneira é a maior planície inundável do planeta. A cidade de Coxim é um “local” de grande potencial turístico para visitação do Pantanal. Neste contexto, a classificação de “região” do pantanal se refere a toda extensão territorial que engloba o Brasil, Bolívia e Paraguai, ultrapassando fronteiras políticas. As classificações podem variar de acordo com o interesse a ser abordado: região cafeeira, turística, de conflito, etc. O trato do termo “local” estará voltado para atenção mais específica que orienta a abordagem. Este trabalho se refere ao trato com a História Local de Coxim e suas especificidades.

prerrogativa faz com que haja interesse crescente em vestígios deixados pelos homens do passado, como locais históricos, ruínas, monumentos, templos e museus.

É importante esclarecer que dada região ou local não tem em si mesma a chave para a sua própria compreensão, uma vez que não está desvinculada dos grandes acontecimentos, de modo que estes devem ser usados como referências para o entendimento do contexto no qual a história se desenrolou, desde eventos nacionais a mundiais. Assim, a inserção do aluno na sociedade como integrante e construtor da História a partir do entendimento do local em que se encontra poderá ser ampliado e encontrar justificativa plausível no aprendizado da disciplina de História, como vemos na afirmação de Schmidt (2009):

Como elemento construtivo da “transposição didática” do saber histórico em saber histórico escolar, a História Local pode ser vista como uma estratégia de ensino. Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenha a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, suas vivências culturais; com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos. Como estratégia de aprendizagem, o trabalho com a História Local pode garantir controles epistemológicos do conhecimento histórico, a partir de recortes selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento. (SCHMIDT, 2009, p. 190).

Assim, vemos que a história local pode ser um poderosa forma de envolvimento do aluno com os conteúdos da disciplina, se o professor partir da realidade mais particular para o entendimento do todo, abordando a apresentação de temas variados para que o educando se sinta parte dos acontecimentos e produtor de sua história. Tal iniciativa oferece ainda o desenvolvimento da habilidade de investigação e entendimento de temas mais próximos aos alunos, possibilitando que este compreenda de forma mais adequada o contexto em que está inserido, fomentando sua interação crítica capaz de gerar a manifestação da interferência consciente como membro da sociedade, um dos objetivos apresentados para a disciplina.

O ensino da história local não é tarefa fácil para os professores em nenhuma hipótese, visto que o material pedagógico disponível em primeira mão, o livro didático, geralmente não contempla as especificidades necessárias para o entendimento particular de todos os lugares. Sobre esse aspecto não seria correto esperar que tal realidade acontecesse, uma vez que a intenção desta ferramenta hoje é ser um dos auxílios pedagógicos, mas não o único. Deste modo, o professor inevitavelmente terá de se tornar

pesquisador para que entenda como se desenvolve a história de cada localidade em que deseja trabalhar na intenção de ensinar ao aluno, mas certamente esbarrará na dificuldade oferecida pela pesquisa: escassez de fontes, trabalho além do expediente, falta de incentivo e muitas vezes o desanimador diagnóstico de que alguns alunos não têm interesse em aprender sobre sua própria história, além da realidade de sobrecarga de trabalho que a carreira de professor demanda e outras condições adversas apresentadas nas escolas brasileiras.

Na perspectiva de superar essas adversidades apresentadas para que o professor trabalhe com a história local e desenvolva as reflexões pertinentes a esta abordagem específica da disciplina é indispensável que haja o conhecimento de linguagens que favoreçam e otimizem as aulas, uma vez compreendido que o livro didático sozinho não contribuirá eficazmente para uma prática docente satisfatória. O professor poderá lançar mão de metodologias que utilizem as várias linguagens pedagógicas que o auxiliem em seu trabalho.

Nosso objetivo é entender como o professor de história no município de Coxim/MS aborda a temática do estudo local junto aos seus alunos, visto que a cidade, criada em 11 de abril de 1898, é uma das mais antigas do estado, sem contar os mais de 150 anos de história antes da data de emancipação.

A região é testemunha da expansão do território nacional que se iniciou no litoral Atlântico e se ampliou para o oeste, rumo à selva e em busca de escravos indígenas, matéria-prima, metais preciosos, entre outros interesses. O destaque é para o ouro descoberto da cidade de Cuiabá, o ponto mais central da América do Sul, com histórias que inspiraram aventureiros a partirem de São Paulo, em meados do século XVIII, em uma viagem de seis meses pelos rios que serviam de autoestrada na busca de riquezas. Locais de abastecimento se tornariam indispensáveis no apoio ao navegantes, e o encontro entre dos rios Coxim e Taquari foi um destes pontos estratégicos para reabastecimento. Devido à sua importância, às margens de um rio navegável, o local foi cenário da Guerra do Paraguai (1864-1870), tendo o povoado destruído e despertando a atenção das autoridades brasileiras para o conflito.

Mas, a história da cidade não se dá apenas por fatos tão distantes no tempo, mas acontecesse a partir deles. Em meados do século XX, pessoas vindas do nordeste, do sul e sudeste contribuíram de forma significativa para que a região se tornasse o que é hoje, sem esquecer a influência da fronteira paraguaia nos hábitos locais, principalmente com o tradicional tereré.

As atividades turísticas do rio Taquari, que em Coxim ganham o status de Portal do Pantanal, ajudaram a desenvolver a região, bem como a rodovia BR 163 e o 47º Batalhão de Infantaria. A lida do homem pantaneiro acostumado a retirar o gado dos campos alagáveis na época das chuvas se une para formar a cidade como a conhecemos. Todos estes fatos juntos se somam para escrever a história local do povo coxinense, que de modo algum está excluído do processo histórico da formação da mentalidade nacional, mas é dela participante. Cabe insistir: o professor será estimulado a se tornar pesquisador da temática local se desejar despertar no aluno o sentimento de sujeito participante da história e construtor dela e, em sua prática pedagógica, utilizar várias linguagens para alcançar este objetivo.

Sendo assim, no próximo capítulo veremos as possibilidades que o professor de História poderá recorrer para que o ensino sobre o local possa ser trabalhado com os alunos. O destaque será para o Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/ MS como recurso didático para a reflexão sobre a formação do município e sua importância para a identidade do cidadão coxinense. É o que veremos a seguir.

CAPÍTULO II

AS VÁRIAS LINGUAGENS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES E AS CONTRIBUIÇÕES DO MUSEU ARQUEOLÓGICO E HISTÓRICO DE COXIM/MS.

No capítulo anterior estudamos os fundamentos históricos e filosóficos da educação capitalista, que teve suas origens com o surgimento do Renascimento na Europa do século XVI, e que tais transformações históricas levaram ao desenvolvimento do ideal de escolarização acessível a todas as pessoas, com o claro viés de atendimento da sociedade de mercado que se instaurava. Vimos também que o debate envolvendo a educação assumiu perspectivas diferentes à medida em que foi pensada em seus mais variados contextos: europeu, russo, americano e brasileiro, tendo inúmeros autores na contribuição dessa trajetória, mas com o claro objetivo de educar para que o crescimento intelectual estivesse atrelado às necessidades desta sociedade capitalista.

De igual modo, vimos que as aulas de história estão inseridas nesse contexto, na intensão de legitimar o discurso adotado dentro do sistema, que por sua vez está intimamente atrelado à produção intelectual. O surgimento da intenção de se contar determinado acontecimento com base na pesquisa sobre um problema prévio fez com que os gregos inaugurassem a escrita da história que, em sua longa trajetória, chegou até as salas de aulas como a conhecemos atualmente, sendo utilizada como instrumento a serviço da ideologia de seu tempo: pelos iluministas para rejeitar o período medieval da “Idade das Trevas”; pelo império brasileiro para criar a identidade que colocasse o Brasil no “cenário mundial” pós 1822, objetivando alcançar a paz depois das guerras mundiais, educar moral e civilmente os brasileiros governados por militares e, finalmente, trazer o entendimento dos contextos históricos para a formação de pessoas capazes de compreenderem seu lugar no mundo.

Para que este último objetivo seja alcançado o professor é estimulado, entre outras iniciativas, a explorar o estudo da disciplina com uma visão que ultrapasse o tradicional ensino eurocêntrico. A compreensão do povo brasileiro sobre si mesmo passa pelo conhecimento que suas origens guardam influências indígenas e africanas, bem como de todos os desdobramentos advindos da regionalização deste país continental.

Desse modo, o estudo da história local tornou-se essencial para que o aluno saiba qual o seu papel no cenário global e nele interaja como agente, construtor e participante da história da humanidade. Logo, pesa sobre os ombros do professor desta disciplina a

responsabilidade de ser o principal conhecedor desses processos históricos, na intenção de inserir o aluno nesse universo do conhecimento.

Neste capítulo abordaremos várias linguagens que podem ser utilizadas na prática pedagógica dos professores de história e apresentaremos os museus como ferramenta didática capaz de potencializar o entendimento sobre a história, uma vez que se trata de uma atividade que pode despertar tanto o interesse como os sentimentos dos indivíduos. Veremos o Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS e as riquezas da história da local mostradas em seu acervo, as quais possibilitam auxílio pedagógico ao professor no momento em que seja necessário estimular e despertar os alunos para o conhecimento da identidade do povo coxinense.

2.1 As várias linguagens na prática pedagógica dos professores.

Os métodos tradicionais, principalmente ancorados no livro didático e na memorização de fatos e datas, não promovem o desenvolvimento da habilidade de perceber e entender o mundo. É indispensável, portanto, que o professor recorra a várias linguagens em suas aulas, pois, no contexto atual, em que a tecnologia transforma o homem a cada momento, fazer o aluno prestar atenção em aulas alheias aos seus interesses será extremamente difícil, podendo ser até frustrante para o profissional. Bittencourt (2009), ao debater a questão do livro didático, afirma:

O livro didático tem sido objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos. Existem professores que abominam os livros escolares, culpando-os pelo estado precário da educação escolar. Outros docentes calam-se ou se posicionam de forma positiva pelo auxílio que os livros prestam ao seu dia-a-dia complicado. O livro didático, no entanto, continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo; em todo o início do ano letivo as editoras continuam colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho e em qualidade. (BITTENCOURT, 2009, p. 71)

Assim, o livro didático como material pedagógico tem levantado discussões sobre a sua contribuição para o aprendizado do aluno. Há os que o associam à estagnação na educação e os que contam com ele no desenvolvimento das atividades escolares. Não vamos neste momento explicar sobre este recurso de ensino e seus benefícios ou malefícios, mas reforçar que o professor não deve ficar preso somente à sequência

proposta neste material, sendo tal atitude algo que pode prejudicar o interesse do aluno pela disciplina.

As ilustrações trazidas pelos livros, no passado, foram responsáveis pelo despertar do interesse pelo assunto proposto, mas com as transformações ocorridas principalmente com a internet, que tornou o acesso a imagens mais acessível, tais ilustrações não despertam o mesmo interesse que ocasionou em gerações anteriores.

É indispensável que o professor tenha em mente que o livro didático é uma mercadoria que obedece à lógica do mercado, traz em seu corpo linguagem própria de transmissão do conhecimento e ainda aponta como este conhecimento deve ser transmitido. Porém, o mais importante a ser considerado pelo professor é que o livro didático sinaliza ideologias e sistemas de valores culturais que não devem ser ignorados, principalmente quando a intensão da disciplina é fazer com que o aluno desenvolva a capacidade de compreender o mundo que o cerca.

Tais características tornam esse material extremamente limitado, uma vez que selecionam o conhecimento a ser transmitido, como, por exemplo, os estudos sobre Europa Medieval apontados anteriormente, ou os primeiros anos do Brasil pós-independência. Se a intensão do ensino de história hoje é o de despertar a capacidade crítica do aluno, a compreensão de tais temas ficará comprometida se considerarmos como único recurso o livro didático, o que implica a utilização de de novas abordagens.

Uma das possibilidades, dentre as várias linguagens no ensino de história apresentadas aos professores que desejam ampliar o repertório de material de ensino, é a análise documental. Mas, se por um lado o uso do livro didático faz parte do cotidiano escolar, os documentos encontram-se no extremo oposto da realidade dos profissionais em sala de aula, no que se refere à facilidade de serem acessados e à leitura das informações históricas que eles revelam.

Embora os registros documentais não sejam produzidos no intuito de se tornarem importantes para a compreensão da história, mas com finalidades jurídicas, administrativas, econômicas, organização social, entre outras, com o passar do tempo revelam características importantes de um determinado tempo, tornando-se históricos à medida que nos distanciamos da realidade vivida pelas sociedade.

Ainda que os documentos abram importantes chaves para o entendimento da história, as informações que podem revelar acerca dos aspectos da história que interessam, naquele momento, ao professor/historiador, não são dados tratados, implicando que haja, antes, o agrupamento das informações que possibilitariam a

compreensão do objeto estudado. Esse é um fator que distancia a utilização da análise documental da realidade escolar cotidiana, uma vez que tais documentos podem ser de difícil acesso e não é o papel da disciplina ou do professor de sala de aula preparar o aluno com conhecimentos que o tornem um pesquisador.

No entanto, a pesquisa como forma de conhecimento deve ser apresentada ao aluno por contribuir para o interesse principal da disciplina de história que é, como já afirmamos anteriormente, de fazer com que o aluno desenvolva capacidade de reflexão, e interpretar documentos em muito contribui, como afirma Carvalho (2011):

A manipulação de documentos por parte dos alunos é fundamental para que a visita ao arquivo seja produtiva. Obviamente, esta ação deve ser acompanhada e orientada pelo professor e arquivista presente. A leitura de documentos, tanto no arquivo quanto na própria escola, deve ser acompanhada de um projeto que vise contemplar a inserção do aluno nesta nova linguagem e proporcionar o amadurecimento de habilidades, entre as quais a extração de informações, a descrição, a interpretação, a sistematização de ideias. Podem ser usados um ou mais documentos de uma mesma temática para cada grupo de alunos (máximo de quatro componentes). (CARVALHO, 2011, p. 12)

Dessa forma, o trabalho escolar com análise documental pode proporcionar ao aluno o amadurecimento de habilidades na caminhada para a compreensão do mundo em que vive, mas depende da habilidade do professor em selecionar os documentos - caso a atividade seja realizada em sala de aula - ou da instituição de arquivo com viés educacional ou de pesquisa, realidade ausente do cotidiano das cidades e dos professores, salvo raras exceções.²⁵ Tal prática, apesar de ser apontada como possível, torna-se imenso desafio a ser superado pelo professor.

Linguagem educacional semelhante pode ser o uso de jornais em sala de aula, sendo importante considerar a distinção dos papéis do jornalista, responsável por informar o fato ao leitor, e do historiador, que se compromete a analisar as relações existentes entre os acontecimentos e verificar as conjunturas no intuito de compreender o momento histórico. O jornal, aparentemente um recurso do presente, na realidade traz informações do dia anterior ou de alguns dias passados, o que possibilita a compreensão do presente de forma factual, ou seja, no desenrolar dos acontecimentos, enquanto o professor pode explorar as conjunturas que levaram a tais acontecimentos, como afirma Carvalho (2011):

²⁵ O município de Coxim possui o Centro de Documentação Henrique Spengler e é um local em que tal atividade pode ser explorada pelo professor de História, mas que não é explorada como proposto acima por fatores que vão desde a quantidade de alunos no pequeno ambiente (trata-se de uma pequena casa da primeira metade do século XX) até a dificuldade de locomoção dos alunos pelos professores.

A produção midiática impregna nosso cotidiano. Sua velocidade excessiva no leva a um uso e consumo quase que imediatos, de seus conteúdos; há pouco tempo para a reflexão, o que altera nossa percepção e, como consequência, nossos conhecimentos, nossa visão de mundo, nossos modos de agir, pensar e sentir. Um dos desafios da educação contemporânea é lidar com a excessiva carga informativa, o que não significa tentar reproduzi-las em sala de aula na íntegra, com pouco espaço para a reflexão de seus significados. Isso significa ensinar os alunos, por meio da contextualização, a selecionar os fatos importantes, organizá-los e analisa-los. (CARVALHO, 2011, p. 29).

Desse modo, a utilização de jornais em sala de aula pode ser utilizada como importante recurso para situar o aluno nos acontecimentos, tanto mundiais – como nas análises das manchetes internacionais – quanto locais/regionais – se o interesse for na análise dos acontecimentos do estado ou município. O importante aqui não é inserir o aluno no mundo dos fatos que aconteceram no dia anterior ou mesmo na semana, mas o de levar o aluno a reflexões sobre o que levou ao determinado acontecimento, possibilitando a compreensão do mundo em que vive.

Como exemplo, podemos citar as recorrente manchetes sobre imigração na Europa ou os atentados terroristas na França²⁶, acontecimentos divulgados no mundo todo. Na perspectiva da sala de aula, o professor chamaria a atenção não para o número de imigrantes que morreram no processo de travessia do Mediterrâneo ou na explosão de um determinado “homem-bomba” em Paris, mas provocaria a reflexão sobre quais as conjunturas que levaram ao acontecimento destes fatos. Dessa forma, o aluno terá condições de entender os conflitos relacionados aos refugiados e ao processo de migração como parte das tensões provocadas pelo choque cultural, religioso, social, ideológico e político entre o Ocidente e os extremistas do Oriente Médio.

Outro recurso possível de ser utilizado pelo professor de História é o estudo da literatura: romances, crônicas ou contos podem ser explorados na intenção de levar o aluno à compreensão de determinado momento histórico. Trata-se de iniciativa desafiadora para o profissional da educação, visto que exige dedicar-se à leitura e ao entendimento de uma quantidade significativa de obras literárias e seus conteúdos. Para fazer uso da literatura como ferramenta de ensino da História, os textos clássicos, produzidos por autores muito distantes do cotidiano do professor, não podem ser lidos

²⁶ Enquanto escrevo (2016) tais acontecimentos tem sido amplamente divulgados pela mídia, que por ter cunho jornalístico – viés informativo – não possibilitam o entendimento das conjunturas ou a abordagem crítica dos acontecimentos, sendo comum as pessoas acompanharem os fatos divulgados sem entenderem ao menos onde fica a Europa ou Oriente Médio. Tal abordagem em sala de aula poderá proporcionar ao aluno o entendimento que lhe escapa quando no contato com a informação do fato.

com o sentimento de se tratar de obra ultrapassada, mas abordada de forma a compreender o homem e suas expressões no contexto no qual a obra foi escrita.

Doutra maneira, o Dom Quixote, de Miguel de Cervantes, que conta a história de um certo fidalgo que, enlouquecido por tantas leituras de aventuras de cavaleiros medievais, decide aventurar-se em batalhas contra gigantes em defesa de sua amada Dulcinéia, poderia se tornar uma leitura sem sentido. Mas, se o professor considerar que o autor utiliza dessa comédia para mostrar as características de determinado contexto, a leitura não só será divertida, como também possibilitará o entendimento das transformações ocorridas no mundo europeu no século XVI, período em que os romances de heróis cavaleiros que estiveram presentes no imaginário do homem medieval entram em declínio devido às transformações advindas da Idade Moderna.

Vimos anteriormente que no Brasil, independente de Portugal em 1822, houve a necessidade de construir a identidade nacional com a finalidade de inserir o país no cenário mundial, sendo a história uma das ferramentas utilizadas para este fim. No entanto, não podemos excluir o investimento na produção literária com intenção de produzir romances que legitimassem o “povo brasileiro”. A exemplo desse momento histórico podemos analisar a obra “Iracema”, que traz “a virgem dos lábios de mel”, de José de Alencar, que retrata o romance vivido entre uma nativa indígena e um colonizador português, do qual nasce um filho verdadeiramente brasileiro²⁷.

Desse modo, vemos que as aulas de História, ao utilizarem a literatura de determinado tempo, poderão interagir com a mente do homem do passado, ultrapassando a mera caracterização e enumeração dos fatos ocorridos em determinada época. Logo, ao trabalhar essa linguagem em suas aulas, o professor deverá discutir com os alunos, anteriormente, o contexto na qual a obra foi escrita, sendo recomendado a eleição de pontos importantes a serem destacados no texto a fim instigar o aluno a um olhar mais atento para as questões de interesse das aulas de História. As atividades devem, assim, priorizar a reflexão sobre a relação entre a mentalidade do homem do tempo em que a obra foi escrita e os dias atuais, observando as mudanças e as constantes possíveis.

Assim como a literatura evidencia as expressões da mentalidade do homem de determinado momento histórico, a música também pode ser observada como fruto do

²⁷ É importante considerar que, durante a leitura como entretenimento, o conto pode trazer emoções por haver identificação com o romance, mas pode ser uma leitura indiferente por não fazer parte do círculo de interesse do leitor. Mas, ao se tratar de leitura que visa o entendimento da História enquanto disciplina, o professor é sempre o responsável por realizar as interlocuções necessárias, caso contrário a leitura poderá não atingir seu principal objetivo que é a compreensão do homem em seu tempo.

meio cultural dos grupos. Para utilizá-la como recurso pedagógico, faz-se necessário o mesmo cuidado de não emitir julgamentos sobre seu valor estético com base nos gostos e preferências atuais, o que poderia levar a considerar tais expressões com o sentimento de que é algo ultrapassado, brega, sem graça ou pueril. A relação do homem com a música é uma expressão cultural que relata efetivamente o homem de determinado tempo, sua mentalidade e manifestação de diversidade, sendo o grande desafio do professor elencar e contextualizar os sentidos existentes na obra musical. Caso contrário, ao propor que o aluno ouça “Saudosa maloca”, de Adoniran Barbosa (1955)²⁸ o professor corre o risco de não despertar no aluno as emoções transmitidas na letra cheia de “erros de português”²⁹ e mostrar as diferenças culturais, sociais e econômicas vividas pelos brasileiros na metade do século XX, como afirma Duarte (2013):

A música não é apenas uma combinação de notas dentro de uma escala, mas também ruídos de passos e bocas, sons eletrônicos, ou ainda uma vestimenta e gestos do cotidiano de determinados indivíduos que gostam de um tipo de som. É tudo isso e mais o produto de longas e incontáveis vivências coletivas e individuais com as experiências de civilizações diversas ao longo da história. Dessa forma, a música como fenômeno cultural e social representa várias facetas concretas e abstratas que estimulam diversas representações sobre a linguagem musical e que, necessariamente demandam uma integração teórica e metodológica de diferentes áreas do conhecimento. (DUARTE, 2013, p. 209).

Desse modo, vemos que quando o professor trabalha a música em sala de aula como uma das linguagens pedagógicas disponíveis poderá ir além do que a letra representa, uma vez que a canção é uma expressão cultural que envolve muito mais do que somente a letra e melodia apresentada na categoria escolhida para a atividade.

A produção musical envolve o pensamento expresso também nas vestimentas, ritmos e quaisquer outras manifestações fruto das vivências individuais e coletivas. Logo, o professor que decidir utilizar a música em sala de aula terá inúmeras possibilidades de reflexão sobre determinado momento histórico³⁰, uma vez que as expressões históricas

²⁸ A composição é um samba gravado pelo grupo Demônios da Garoa de grande sucesso no passado e que ainda ganha admiradores devido a profundidade da letra que narra uma história de três pessoas que construíram uma pequena casa de palha na cidade em um terreno invadido, mas que foram despejados para a construção de um grande edifício alto.

²⁹ A letra traz a conversa de pessoas simples que usam expressões como “...hoje nós pega as paia nas grama dos jardim, e pra esquecer nós cantemos assim”. Tais expressões são incorporadas na letra no intuito de produzir o sentimento de fidelidade ao modo de falar do homem simples de meados do século passado.

³⁰ Enquanto escrevo este trabalho, no ano de 2016, o cantor Calby Peixoto faleceu. Nas séries de reportagens em sua homenagem tive a oportunidade de lembrar algumas marchinhas de carnaval e uma delas me chamou a atenção pela letra que diz: “o teu cabelo não nega mulata, você é mulata na cor. Mas como a cor não pega, mulata, mulata quero seu amor...” retratando o desejo de ter relações sexuais com uma mulher de

estão vinculadas com o acontecimentos e sentimentos do homem real. Não é necessário que o professor ou aluno tenha conhecimento de técnicas musicais para que tal atividade seja desenvolvida, mas que tenham em mente que a música é também resultado subjetivo de influências sociais, políticas, econômicas, entre outras, que possibilitam o entendimento de dado momento da História.

O mesmo ocorre quando o professor decide trabalhar o cinema como linguagem pedagógica em suas aulas. É inegável que o advento da internet possibilitou a ampliação do acesso à informação e um dos sites mais comuns é o YouTube, que mostra vídeos de todo tema imaginável, variando de aulas para passar em concursos públicos à “pegadinhas”, casos de solidariedade e heroísmo à assassinatos a sangue frio. O importante é destacar que a geração nascida já no século XXI está habituada a conteúdos audiovisuais, indo muito além das experiências com a televisão apresentadas nos anos 1980 e 1990. Porém, este aumento de contato com vídeos e informação em tempo real não necessariamente resultou em melhoria de condições de interpretação do mundo por parte dos jovens, sendo comum o uso da internet quase sempre para entretenimento e consumo de conteúdo sem relevância para o processo o desenvolvimento intelectual³¹. Cabe ao professor a responsabilidade de bem utilizar esse recurso disponível para que o aluno aprenda a discutir o mundo com base no que assiste.

Para isso, é necessário considerar que toda produção cinematográfica, seja pequenos vídeos de circulação em redes sociais ou vencedores dos grandes prêmios em Hollywood, trata-se da construção e expressão cultural que, semelhante às demais apresentadas até agora, não estão isentas de ideologias resultantes de determinado momento histórico. O professor é, portanto, o responsável pela elaboração do debate para que o aluno seja capaz de pensar o contexto a partir da análise proposta, uma vez que o

pele escura e a falta de preocupação em se tornar de pele escura (negro) como a mulher atraente, já que “a cor não pega”, como se “pega” uma gripe. Tal menção poderia ser extremamente preconceituosa e ofensiva caso o professor não fosse capaz de explorar o tema corretamente, ao mesmo tempo que poderá ser uma atividade de despertar de grandes reflexões se houver preparo, ainda mais se considerar o carnaval a maior festa popular do Brasil.

³¹ O nome dado a cada um dos produtores de vídeos criados para postagens no site YouTube é YouTuber, tendo um canal ou espaço para postar seus vídeos dentro do site e torna-lo visível publicamente. Os mais populares – com maior número de inscritos no canal – são os de entretenimento, sendo que os de documentários não estão entre os mais vistos. A título de comparação, o YouTuber Felipe Neto, do canal “Não faz sentido”, um dos mais populares, cujo principal objetivo é entretenimento, estava com mais de cinco milhões e setecentos mil inscritos em 20/07/2016, enquanto o canal “Xingu, o filme” com viés educacional contando sobre o filme Xingu (dirigido por Cao Hamburger, Helena Soares, Anna Muyliaert, Brasil, 2011), tratando do histórico conflito entre indígenas e fazendeiros no estado do Pará, conta com somente 391 inscritos.

filme libera a construção da organização do pensamento que, sem reflexão, poderá ser entendido como a palavra final sobre o assunto, como afirma Carvalho (2011):

No ensino de história, podemos utilizar, basicamente, dois tipos de filme: documentários e ficção de história, os quais se comprometem em diferentes níveis com a reconstituição ou com a compreensão dos fatos históricos, sem, entretanto, ameaçar o estatuto ou a importância da pesquisa histórica. Trata-se de inserir o uso da imagem fílmica no ensino, o que implica a conscientização dos alunos sobre as diferenças dos objetivos e métodos, bem como sobre a contraposição da ideia amplamente aceita de que as imagens trazem a verdade absoluta dos fatos, quando, na prática, são produtos da subjetividade (interpretação) humana. (CARVALHO, 2011, p. 166).

Dessa forma, vemos que é importante considerar que, ao trabalhar com o cinema em sala de aula como linguagem pedagógica, o professor fuja dos estereótipos apresentados no filme, fato que muitas vezes atrapalha a compreensão da realidade por ser amplamente divulgado como o resultado de um dado momento, principalmente quando a produção cinematográfica reproduz algum momento histórico da humanidade como, por exemplo, a I ou II Guerra Mundial. Qualquer abordagem sobre o assunto, seja na forma de ação, drama ou documentário, será sempre uma leitura momentânea sobre um acontecimento específico, mas que proporcionará ao professor o amadurecimento das questões relacionadas ao tema abordado, principalmente se considerarmos o despertar das emoções que os filmes são capazes de trazer ao espectador.

O que destacamos até aqui é que professor de história pode utilizar várias linguagens pedagógicas para que suas aulas privilegiem ao aluno a compreensão do mundo e o entendimento de si mesmo não como mero espectador, mas construtor de sua própria história como membro da sociedade na qual se insere. Apresentamos e discorremos sobre recursos como livro didático, documentos, literatura, música e filmes, como formas de compreender a leitura que se faz de determinado tema abordado. Existem, ainda, outros recursos que não foram tratados aqui mas que citamos, a título de informação: teatro, excursões, estudo de caso, entrevistas, palestras, entre as inúmeras possibilidades para se trabalhar a disciplina história em sala de aula.

A partir de agora, vamos nos concentrar nos museus como linguagem pedagógica para o professor de história e suas possibilidades, implicações, diversidades, legitimidade na prática educacional e respaldo como ferramenta de ensino. Os museus se apresentam das mais democráticas maneiras de expor seus acervos, mas o que os une é a possibilidade de, em qualquer museu, percebermos as ações e produções que expressam nossa

humanidade, seja as artes criadas em dado momento histórico que expressam a transição de determinado tempo, como as pinturas renascentistas, ou o material arqueológico deixado para os profissionais da arqueologia e que revelam desde grandes civilizações do Oriente Médio e Egito, até as peças encontradas e reunidas pelo Memorial da Cultura e Cidadania³²-, em Campo Grande/MS.

Para tanto, trataremos, de modo mais específico, de como surgiram os museus e sua trajetória na história da humanidade até chegarmos aos estudos sobre o Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS e sua importância para o entendimento e preservação da identidade do homem coxinense.

2.2 O mundo dos museus: sua história e suas possibilidades como linguagem pedagógica

Os museus tem sua origem, assim como a História, na Grécia Antiga, quando os imperadores chefes de Estado acumulavam objetos preciosos, artísticos, culturais e pitorescos, como os despojos de batalhas, nos Templo das Musas, filhas de Zeus com Mnemosine, deusa da memória. Esse local também era utilizado como espaço de contemplação e literatura e foi chamado *Museion* – de onde vem a palavra museu.

Os romanos se tornaram grandes colecionadores³³ no mundo antigo devido à sua expansão territorial como império que se estendeu deste o Oriente médio até o extremo oeste europeu, passando pelo norte da África, com exposições públicas e privadas expostas em locais de grande movimentação, como as casas de banho e fóruns. Ao longo

³² O Memorial da Cultura e Cidadania Apolônio Carvalho está localizado em Campo Grande/MS na avenida Fernando Correia da Costa, 559, no centro da capital e abriga um rico acervo de arqueologia que ajuda a contar a história dos povos indígenas que viveram na região onde hoje é Mato Grosso do Sul. O prédio abriga também o Museu de Arte e do Som – MIS, com rico acervo de áudio e vídeo relacionado ao estado.

³³ O hábito de guardar objetos não pode ser associado somente a grandes personagens ou impérios da antiguidade. É comum que as pessoas guardem algumas “coisas” em casa, mesmo que não tenham uma utilidade prática, sendo possível perceber a dificuldade que a maioria das pessoas tem em descartar aquela “apostila” toda rasurada do ensino médio ou da graduação. Isso não se dá por interesse em ter material para recorrer em momentos de pesquisas futuras, uma vez que quase nunca estes são apropriados, mas por ter significado especial para quem os guardou. O mesmo ocorre com a dificuldade em se desfazer de alguns sapatos que estão em desuso ou “fora de moda”, mas que significaram tanto no momento da aquisição ou na “ocasião especial” – formatura, casamento, primeiro encontro, presente de “fulano” - em que foram usados. Os objetos são a representação do abstrato, o elo com o sentimento vivido e por isso a dificuldade em simplesmente se desfazer deles. Para Poliman (1985, p. 51-86; apud CARVALHO, 2010, p. 129), ao guardar um objeto o indivíduo busca a evocação de algo perdido, e o objeto visível cria um elo entre o invisível, mas que é presente na memória como uma experiência marcante, e por isso as pessoas guardam com bastante cuidado um souvenir adquirido em uma viagem, ou as fotografias, que sempre que retiradas do baú onde estão guardadas evocam o determinado momento, produzindo emoções muito particulares.

do tempo o interesse por relíquias que tivessem algum significado sempre esteve presente na mentalidade do homem.

Um dos pontos de destaque para o Ocidente está relacionado aos objetos com ligação direta ao cristianismo, dando ao colecionismo “ares sagrados” (CARVALHO, 2011, p. 132). Raridades como espinhos da cruz de Cristo, lascas da madeira da cruz, objetos com gotas de seu sangue ou os pregos da crucificação fizeram parte do imaginário do homem medieval.

Ao olharmos para este tempo histórico tão distante frequentemente corremos o risco de não entendermos como esse interesse pode ser possível ou se realmente era verdadeiro. Para exemplificar e reforçar essa afirmação mencionamos a popularidade de bilheteria dos filmes da série “Indiana Jones”, personagem de Hollywood criado por George Lucas, dirigido por Steven Spielberg e vivido por Harrison Ford, em que o professor Jones procura o cálice com o sangue de Cristo colhido na cruz, conhecido como Santo Graal, em um dos filmes da série, e a Arca da Aliança, um objeto da relíquia judaica que represente a presença de Jeová entre o povo hebreu, em outro filme da saga. Acrescentamos ainda a relíquia mais famosa de todas: o “Santo Sudário”, manto que teria sido usado para a preparação do corpo de Cristo para a sepultura, hoje sob a guarda da Igreja Católica.

Contudo, os museus como conhecemos hoje tiveram seu início a partir do século XVII com coleções particulares na Itália, berço do renascimento cultural para toda a Europa, variando desde pinturas que remetiam ao período clássico greco-romano até objetos vindos do Novo Mundo. Observa-se uma participação bastante acentuada da Universidade de Oxford nesse mesmo período, além do Museu Britânico criado em 1759 por obra do parlamento inglês, na aquisição da coleção de Hans Sloane (1660 - 1753).

Mas foi na França, em 1793, que o primeiro museu público foi criado com finalidade recreativa e cultural: o Museu do Louvre, com coleções acessíveis a todos. No século XIX, surgem muitos dos museus mais importantes em todo o mundo, como o Museu Mauritshuis, na Holanda, o Museu do Prado, na Espanha, e o Museu Metropolitano de Arte, em Nova York. O museu mais antigo do Brasil data também deste momento histórico, sendo o Museu do Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano, em Pernambuco. Contudo, é no século XX que surgem os museus mais importantes no que diz respeito à qualidade do acervo, como é o caso do Museu de Arte de São Paulo – Masp, fundado em 1947.

Em 1946, foi criado o Conselho Internacional de Museus – Icom, uma Organização Não Governamental- ONG internacional que representa os museus e seus profissionais em todo o mundo, e que se relaciona com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - Unesco, mantendo um estatuto consultivo no Conselho Econômico e Social, um fórum diplomático que reúne representantes de 137 países e territórios que, além de elencar um padrão de excelência para os museus, reunindo mais de 30 mil profissionais de museus em todo o mundo, funciona como centro de intercâmbio e atua no combate ao tráfico ilícito de material cultural.

No Brasil, foi criado em 1937 o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan pela Lei nº 378, no governo Getúlio Vargas. Em 2009, com a criação do Instituto Brasileiro de Museus – Ibram, pela lei nº 11.906, no Governo Lula, o Iphan passa a integrar a nova pasta vinculada ao Ministério da Cultura – MinC nos direitos, deveres e obrigações relacionadas aos museus federais. O Ibram é hoje o órgão responsável pela Política Nacional de Museus - PNM. Entre seus preceitos está o de:

[...] promover a valorização, a preservação e a fruição do patrimônio cultural brasileiro, considerado como um dos dispositivos de inclusão social e cidadania, por meio do desenvolvimento e da revitalização das instituições museológicas existentes e pelo fomento à criação de novos processos de produção e institucionalização de memórias constitutivas da diversidade social, étnica e cultural do país. (BRASIL, 2009, n.p).

O que percebemos é o ideal que trata os museus como um centro de valorização da diversidade cultural tão presente em nosso país, tendo o objetivo de inclusão social dos cidadãos anônimos construtores de história. A preservação e ampliação destes instrumentos de identidade histórico-cultural é uma importante ferramenta para que os sujeitos se sintam participantes da construção nacional.

O Instituto Brasileiro de Museus - Ibram, considera que:

No universo da cultura, o museu assume funções das mais diversas e envolventes. Uma vontade de memória seduz as pessoas e as conduz à procura de registros antigos e novos, levando-as ao campo dos museus, no qual as portas se abrem sempre mais. A museologia é hoje compartilhada como uma prática a serviço da vida. O museu é o lugar em que sensações, ideias e imagens de pronto irradiadas por objetos e referenciais ali reunidos iluminam valores essenciais para o ser humano. Espaço fascinante onde se descobre e se aprende, nele se amplia o conhecimento e se aprofunda a consciência da identidade, da solidariedade e da partilha. Por meio dos museus, a vida social recupera a dimensão humana que se esvai na pressa da hora. As cidades encontram o espelho que lhes revele a face apagada no turbilhão do cotidiano. E cada pessoa

acolhida por um museu acaba por saber mais de si mesma. (IBRAM, 2016³⁴, n.p).

Os museus, portanto, não são simplesmente espaços para o armazenamento de quinquilharias que tiveram utilidade no passado, mas que hoje estão obsoletas. O que é dito acima mostra que estamos tratando de um lugar em que o indivíduo é levado à reflexão sobre si e sua identidade no corpo da sociedade, diante da sua necessidade de memória, mesmo que inconsciente.

Quando vamos a um museu podemos por vezes olhar objetos comuns fora de seu contexto cotidiano e percebemos então a enorme quantidade de detalhes que, geralmente, não são observados, de forma análoga ao que acontece com uma criança, que possui um interesse natural pelo mundo na qual está inserida. Quando a didática se utiliza dessa característica inerente aos seres humanos, produz o que chamamos de “didática das maravilhas”, definida, a partir do princípio da curiosidade, pela busca de elementos que despertem a atenção do ser humano para a descoberta de novas possibilidades de observar o mundo e as coisas. Esse princípio pode ser aplicado desde às crianças a grandes nomes da física. (GOBB; RINAZZA, 2014, p.140).

Desse modo, podemos inserir os museus como linguagem pedagógica capaz de atuar no despertar do interesse do aluno para o aprendizado da disciplina História, considerando que os museus trazem em sua exposição fotografias, pinturas, objetos que não mais fazem parte do cotidiano, produzindo nos visitantes sentimentos de curiosidade.

Existem ainda outros motivos para que o professor utilize os museus como estímulo aos alunos:

Para os estudantes, visitar um museu tem muitos significados. É uma oportunidade de “sair da escola”, de deixar de lado os movimentos repetitivos e previsíveis da sala de aula. É também momento de “adquirir conhecimentos”, conhecer um espaço diferente, coisas “antigas”, um lugar bonito, novas pessoas. (CARVALHO, 2011, p. 126).

O que vemos nesta citação é o relato da realidade que o professor em sala de aula conhece muito bem: os alunos são adeptos às atividades fora da escola, uma vez que o cotidiano escolar normalmente é apresentado como previsível e rotineiro³⁵, elevando a possibilidade de monotonia e sensação de tédio para o aluno. O contato com o ambiente,

³⁴ Disponível em <http://www.museus.gov.br/os-museus/>. Acesso em 09 ago. 2016.

³⁵ Referência a ilustração no primeiro capítulo sobre a dificuldade do aluno em acordar na segunda-feira e iniciar suas atividades que serão repetidas na terça-feira e demais dias.

a contemplação dos objetos em exposição oferecem um despertar da curiosidade de modo que a aula naquele dia será lembrada por muito tempo. Esta realidade das visitas a museus tornam o espaço da exposição um local de grande possibilidade para o desenvolvimento educacional e não somente um local de passeio para “enrolar” o dia de aula.

Além de ser uma atividade gratificante, o uso de museus como instrumento pedagógico oferece motivação à participação dos alunos no conhecimento do tema apresentado na exposição, seja ela permanente ou temporária, sendo comum os alunos conversarem com seus familiares, amigos ou mesmo vizinhos a respeito da atividade desenvolvida naquele dia, detalhando os pormenores do que foi visto e despertando curiosidade no ouvinte que sequer esteve presente durante a visita.

Essa possibilidade de despertar o interesse do aluno faz com que os museus não sejam vistos somente como depósitos de objetos ajuntados de forma aleatória, mas o “templo”³⁶ capaz de fomentar debates sobre a memória e a representação social e a cultura dos anônimos, o que contribui especialmente para o ensino da história local. Se durante muito tempo a história priorizou a valorização de “grandes” nomes e personagens centrais para o desenvolvimento do curso da história, os museus apresentam uma linguagem capaz de trazer para o cotidiano do aluno a possibilidade de repensar o assunto, agora, com viés dos anônimos, dos esquecidos, dos excluídos. É importante destacar que os museus não só são apresentados como linguagens pedagógicas como também podem apresentar várias linguagens para mostrar seu acervo, sendo possível, de acordo com a abordagem, observar o cinema, arquivos documentais, músicas, objetos culturais, apresentações teatrais, manifestações das mais variadas, etc.

De fato, é importante esclarecer que os museus podem atender a diferentes interesses, ligados tanto às ciências humanas, de modo geral, como a áreas mais específicas, como paleontologia, ciências naturais, física, arqueologia, arte e cultura, entre outros. De acordo com a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus:

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. (BRASIL, 2009, n.p.).

³⁶ Aqui faço uma referência com o surgimento da palavra museu relacionado a palavra grega *museion*, templo das musas, como mencionado anteriormente.

Diante dessa definição do que é museu e seu propósito, o Museu Arqueológico e Histórico de Coxim – Mahc cumpre seu papel na preservação da história da cidade, contemplando em seu acervo raridades que o tornam único em retratar a história das pessoas da região. Trata-se de uma instituição mantida pelo poder público e sem fins lucrativos, que contribui para conservar a história da população da cidade, por um lado, e, do ponto de vista turístico, comunica ao outro as especificidades locais.

Nos casos em que as visitas ao museu acontecem é possível observar o amadurecimento do indivíduo na retenção do conhecimento proposto, seja dos adultos visitantes, jovens com os pais ou grupos de amigos. Mas sem dúvida o aprendizado acontece de forma aprofundada quando as escolas entendem que o museu é linguagem importante para a educação.

No caso do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim, no que se refere ao ensino da história local, essa realidade é de fácil percepção. Primeiro, porque o interesse coletivo e a expectativa aguça os sentidos para que a visita seja agradável; depois, pelo fato de que a visita pode ser comentada durante os dias seguintes com a turma e amigos de fora da escola, além de familiares, processo que ajuda na retenção do conhecimento adquirido.

Aproximar escola e comunidade local na construção do conhecimento da história não apenas é uma excelente fonte de informação, mas também de construção da identidade e do orgulho de uma comunidade, manifestada em expressões como por exemplo: “orgulho de ser Nordestino”, “Gaúcho”, “Paulista”, “Pantaneiro”, “Índio” e, por que não?, “Coxinense”³⁷. Todos membros de uma mesma sociedade. Para isso é necessário que o professor conheça o museu na intensão de utilizá-lo como recurso de linguagem pedagógica. É o que faremos a seguir.

2.3 Na sombra do Pé-de-cedro: um passeio pelo Museu Arqueológico e Histórico de Coxim

Contar uma história que começa oficialmente em 11 de abril de 1898 não seria um tarefa aceita por muitos, ainda mais se considerarmos que antes destes mais de 117 anos oficiais essa história teria pelos menos outros 150 anos de preparação. Se dependesse de

³⁷ A presença da cultura nordestina, gaúcha, paulista e indígena é presente na formação do coxinense, mas poderíamos ainda acrescentar a influência da fronteira paraguaia devido à proximidade geográfica com a nação vizinha, sendo esta observável facilmente com o hábito de tomar tereré – bebida à base de erva mate como o chimarrão gaúcho, mas que tomado com água gelada - para aliviar o forte calor que faz na região pantaneira.

peessoas com memórias perfeitas, essa tarefa jamais seria concluída pelo simples fato de que estas já não poderiam ser interrogadas por não estarem mais no mundo dos vivos. Desse modo, percebemos que o esforço se torna ainda mais desafiador, com o agravante de que os herdeiros desta história não estão muito preocupados com o assunto. Não porque não gostam da herança, mas porque desconhecem o conteúdo do testamento que trata do brio e da vitalidade de seus antepassados. Não são testamentos que trazem ouro, prata, pedras preciosas, terras, fama ou glória, mas sim a verdadeira noção de seu lugar no mundo, sua identidade entre os homens e seu lugar único e exclusivo na sociedade marcada pela produção em massa das coisas e dos homens.

Esse desafio foi aceito por alguém sem pai ou mãe que nasceu em algum lugar na cidade de Coxim – MS no começo dos anos 1990. Diz-se em algum lugar, pois nem mesmo isso se sabe³⁸ sobre este audacioso templo da identidade do homem local.

Figura 1. Imagem da fachada do museu e o Pé-de-cedro plantado pelo poeta Zacarias Mourão.



Fonte: fotografia feita pelo autor em 1/04/2016.

Trata-se do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim – Mahc, situado no centro da cidade, à Rua João Pessoa, número 210, na Praça do Pé de Cedro. Sua origem é tão anônima como os personagens que seu acervo tenta retratar e se deve basicamente por um hábito humano de guardar quinquilharias e não saber onde as colocar, pois, de alguma forma, todos encontramos valor nos objetos. Isso acontece quando viajamos e compramos uma lembrancinha, fotografamos momentos, guardamos itens que ganhamos faz muito

³⁸ A versão mais sólida apresenta que o museu nasceu no canto da sala da Biblioteca Municipal, no início dos anos de 1990. Não houve a intenção de formular um museu para Coxim neste momento, mas como não se tinha onde colocar duas urnas funerárias indígenas encontradas na região do bairro Silviolândia, pensou-se em deixá-las ali. Este processo de acumulação de coisas aconteceu sucessivamente, dando origem ao que mais tarde seria o Museu Arqueológico e Histórico de Coxim – MS.

tempo, mesmo que estes não tenham mais serventia prática. Há ainda os que, mesmo no mundo de hoje, ficam com um sentimento estranho de jogar no lixo um aparelho celular substituído por outro mais sofisticado, talvez por este ter testemunhado de parte da vida do indivíduo.

A mesa do prefeito é um exemplo que favorece essa referência de como o Mahc foi constituído. Quem visita o referido museu encontrará logo na sala principal uma mesa retangular de aproximadamente um metro de comprimento com quase dois metros de largura, em madeira, com gavetas nos dois lados do espaço para a acomodação da cadeira, com design dos móveis de filmes de 1980, de coloração amarelo bem clarinho, com verniz enfraquecido pelo tempo e um espesso vidro transparente deitado em cima, cuidadosamente limpo diariamente pela responsável pela limpeza.

Figura 2. Acervo permanente do museu. Mesa que pertenceu ao gabinete da prefeitura.



Fonte: fotografia feita pelo autor em 1/04/2016.

A mesa deveria estar ali por vários motivos especiais, como ter sido o apoio para a assinatura da criação do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Coxim; ou ainda a ordem de serviço que criou a possibilidade de pavimentação asfáltica no bairro Senhor Divino; ou os documentos necessários para a ampliação dos Centros de Educação Infantil que ampliou o atendimento das crianças pequenas; ou quem sabe a ordem de reforma da Escola Marechal Rondon que deixou de ser de tábuas na década de 1980 e pouco a pouco passou a ser de alvenaria; ou o decreto que viria a ser um marco na história no município: a canção Pé de Cedro, do famoso poeta Zacarias Mourão³⁹ com o músico

³⁹ Zacarias Mourão é o poeta autor dos versos “Pé-de-cedro” que homenageia a árvore de cedro plantada ao lado do museu e que dá nome à praça. Os versos se tornaram canção com a parceria do músico Goiá, e a música se fez bem conhecida quando na década de 1970 foi gravada por vários ícones sertanejos famosos

Goiá, tornando-se mais tarde o hino oficial da cidade, dando legitimidade aquilo que é sem dúvida um dos símbolos culturais da cidade.

Mas a mesa não está ali por nenhuma “grandiosidade ou progresso” que possa ter representado ou ser testemunha. Não por ter presenciado nenhum feito importante que possa ter sido desencadeado no município. Talvez estivesse ali então por ser testemunha das mazelas ocorridas nos bastidores, dos esquemas de corrupção, dos desvios de verbas, das compras de parlamentares ou o silêncio de servidores, dos acordos com algum presidente de sindicato, das ordens de remanejamento de funcionários públicos que não apoiaram o prefeito eleito ou que ousaram questionar suas atitudes... Talvez esta mesa estivesse ali por vários motivos que envergonhariam muitas pessoas diante de seus pais. Mas, por mais possibilidades que tenhamos de imaginar, os mais variados motivos daquela mesa do chefe do executivo estar ali na sala principal no museu, sejam de dias de glória ou de assombro, ela simplesmente está ali por não se ter onde colocá-la depois que o novo prefeito eleito decidiu comprar uma mesa nova e a velha não teve mais utilidade no gabinete. Assim, foi enviada ao museu na carroceria de um trator, para não estorvar a prefeitura.⁴⁰

Dessa forma imprevisível e desordenada, o referido museu foi se constituindo e seu acervo foi ganhando corpo. O lugar mais antigo que se pode caracterizar como origem dessas peças como acervo é a Biblioteca Municipal, que, no início de 1990, constituía-se de uma pequena sala de aproximadamente 5 x 10 metros no centro na cidade, com um humilde acervo composto basicamente por livros didáticos, dicionários e algumas poucas obras de literatura nacional. A biblioteca não se encontra nesse prédio atualmente, mas foi ali que ficaram expostas duas urnas funerárias indígenas encontradas na região da Silvicolândia, bairro afastado uns cinco quilômetros do restante da cidade. As urnas foram

nacionalmente. A canção fala que o próprio Mourão plantou a árvore ainda pequena quando era jovem e que depois teve que se mudar e ficar fora por vinte anos. Ao retornar, vê a árvore e é surpreendido com enorme saudade do tempo em que o plantou, desejando ser sepultado ali mesmo quando morrer, como vemos na expressão: “Quero sua sombra amiga projetada sobre mim, no meu último repouso na cidade de Coxim”. Como a canção ficou muito conhecida, o poder público de Coxim a tornou hino oficial do município, sendo que até hoje algumas pessoas com mais de 50 anos ainda se impressionam ao ver a árvore quando em visita a cidade pela primeira vez e verificarem que o Pé-de-cedro “existe mesmo”.

⁴⁰ Eu mesmo recebi esta mesa trazida por funcionários da Secretaria de Obras do município em 2013. Na ocasião, ouvi um barulho de trator que manobrava nas dependências da praça, aos fundos do museu e vi que os servidores traziam algo na carreta puxada pelo veículo e perguntei de que se tratava, sendo prontamente respondido por eles com a expressão “o prefeito mandou trazer pra cá e é pra vocês colocarem aí”. Meio perdido perguntei se tinha algum papel oficial de destinatário ou uma comunicação interna, mas fui novamente respondido prontamente “não sei de nada, só sei que me mandaram trazer e é pra por ela aí!”. Na conversa soube ainda que o prefeito havia comprado outra que, mais tarde, tive a oportunidade de ver.

descobertas quando da construção de um posto de combustíveis no ano de 1986, junto com várias outras peças que configuraram a região como um grande sítio arqueológico. Duas urnas deste sítio foram preservadas, sendo que uma permaneceu inteira e outra foi reconstituída e colada com cimento. O fato é que estas urnas e demais fragmentos deste sítio foram parar na biblioteca e era tido como uma atração junto ao pobre acervo bibliográfico (cf. Figura 10).

No final da década de 1990, começou a ganhar corpo a ideia de uma representação política dos personagens envolvidos com a cultura municipal e a Casa do Artesão, como um espaço para mostra e venda de peças, começou a ser pensada pelo poder público, desencadeando uma série de medidas e iniciativas que criariam um setor responsável pela cultura, esporte e lazer de Coxim, centrados em um único órgão. Nesse momento, surgiu a Fundação Professora Clarice Rondon dos Santos – Cultura, Desporto e Lazer - Funrondom, iniciativa dos produtores culturais da cidade, mas gerida pela prefeitura, que no início da década de 2000 começou a se estruturar como uma secretaria dentro das pastas do poder executivo.

O endereço da Funrondom, um prédio antigo, localizado na Praça do Pé de Cedro, com arquitetura de uma casa grande da primeira metade do século XX, havia sido morada de seminaristas católicos que vinham de fora para prestar seus serviços eclesiais junto à comunidade local. O poeta Zacarias Mourão chegou a morar nessa casa por alguns meses com o interesse de se tornar um religioso, mas não continuou com a iniciativa e mudou-se para São Paulo posteriormente.

O prédio antigo e sob controle da prefeitura passou a ser a sede da Funrondom e se dedicava a ser um centro administrativo da cultura municipal que incluía a Casa do Artesão, a fanfarra municipal, as reuniões dos produtores culturais e iniciativas de desporto e lazer. As referidas urnas funerárias, que se encontravam na biblioteca, foram transferidas para a então sede da fundação e organizadas junto aos artesanatos em exposição.

Não demorou para que os envolvidos na empreitada passassem a montar uma pequena mostra de peças antigas que acompanhavam as urnas. Henrique Spengler e Paulo Carvalho, presidentes da Funrondom, foram os que mais cooperaram para a organização do museu como o conhecemos hoje. Spengler teve participação importante na organização do acervo referido à sua família, tradicional na cidade, bem como na organização do acervo destinado à professora Clarice Rondon dos Santos, que além de nomear a fundação também dá nome a uma escola estadual no bairro Vila Bela. Na

qualidade de artista plástico, Spengler também doou quadros para o acervo. Já Carvalho teve uma participação bastante acentuada no trabalho de resgate da identidade dos garimpeiros do Jauru, comunidade afastada aproximadamente 65 quilômetros da cidade que durante a década de 1960 e 1970 constituiu um importante ponto de extração de diamantes, sendo que seu pai foi um respeitado dono de garimpo naquele local.

Além desses dois personagens da história da construção do Mahc que tiveram maior influência na organização do acervo, a maioria das peças foram parar ali quase que por acaso, como é o caso de vários vidros com cobras conservadas em álcool que pertenciam a uma escola e foram doadas ao museu. Depois que chegaram como doação é que foi decidido o que seria feito. Da mesma maneira ocorreu com discos de vinil, toca-discos, fitas cassetes, quadros, máquinas de escrever e objetos dos mais variados.

Desde modo foi se constituindo o acervo do Mahc, até que surgiu a oportunidade de a Casa do Artesão adquirir um espaço próprio no prédio histórico da antiga prefeitura, região melhor localizada. Com a mudança, verificou-se que o referido prédio poderia abrigar também a fundação como um todo, disponibilizando salas para que o esporte pudesse ter mais espaço para suas ações administrativas e acomodação de material. O acervo do museu ficou no prédio em que estava.

É desta forma que o Mahc surge com um prédio próprio e um espaço totalmente destinado a exposição de objetos que tratam do cotidiano de seus habitantes. Cada peça que ali chegava trazida por funcionários da fundação ou doada espontaneamente por moradores foi ao longo dos anos constituindo o que hoje é o acervo do museu.

Não observaremos peças de algum valor financeiro como vemos em filmes de ação onde museus, geralmente europeus, são constantemente alvos de ladrões profissionais especializados em joias ou pinturas consagradas. Não existe ali sequer uma obra de arte que tenha ganhado fama. As obras de arqueologia não chamam a atenção por serem objetos incomuns, mesmo porque uma das urnas foi reconstruída com cimento, um agravo à descoberta arqueológica inestimável, embora o autor da reconstrução acreditasse estar fazendo um benefício à humanidade. Com raríssimas exceções, essas peças e obras sequer possuem catalogação de seus doadores anônimos. No interesse por alguma peça específica do acervo certamente encontraremos dificuldades em saber sua origem, seu doador, sua história.

O que é retratado nas peças que compõem o acervo deste museu é exatamente a história daqueles que construíram a cidade. Pessoas desconhecidas do século XVIII que acampavam no entroncamento entre os rios Coxim e Taquari em um certo Arraial de

Beliago⁴¹ para um merecido descanso depois de enfrentar as cachoeiras⁴² que desafiavam o caminho para o “El Dourado”⁴³ em Cuiabá; dos indígenas que viviam na região e se tornavam tanto uma ameaça para os exploradores quanto fornecedores de mantimentos para o prosseguimento da jornada; dos primeiros habitantes do Arraial de Beliago; dos católicos da Freguesia de Herculânia; dos goianos que usaram o porto do Rio Taquari para abastecer o estado de Goiás com sal e alimentar sua pecuária; dos paulistas, gaúchos e nordestinos⁴⁴ que por vários motivos fixaram residência na região, influenciando a cultura local e gerando uma identidade exclusiva; dos pescadores, artesãos, agricultores, sertanejos retirantes, investidores, sonhadores, grandes, pequenos, brancos, negros, índios, professores, militares, servidores públicos, construtores da rodovia BR 163, brasileiros, paraguaios... Hoje todos pantaneiros.

Pessoas que não tiveram seus nomes registrados além de seus dias de vida, que jamais se preocuparam se carne de caça faz mal ou não⁴⁵. De gente que trabalhou bastante para tocar a vida do melhor jeito possível sem desagradar ao Divino Espírito Santo⁴⁶. Essa

⁴¹ O nome Beliago vem de um dos fundadores de uma pequena estação de abastecimento na região na primeira metade do século XVIII, onde hoje está localizada a cidade de Coxim, Domingos Gomes Beliago, com a intenção de suprir as necessidades dos navegantes que buscavam o ouro cuiabano. Nos anos 60 do século XIX a região foi se desenvolvendo por ficar as margens de um rio navegável e pela ligação direta com o estado de Goiás com incentivo de Herculano Ferreira Penna, governador da província. A região é invadida por forças paraguaias e é destruída, mas com o fim do conflito vota a ser importante e recebe o nome de São José de Herculânia, em homenagem àquele que deu seu primeiro impulso. Em 1898 o vilarejo é transformado em município passando a se chamar Coxim devido a sua estreita relação com o rio Coxim, que se encontra com o rio Taquari, vindo de goiás.

⁴² Os monçoeiros, como eram conhecidos os navegantes que faziam a rota de São Paulo até Cuiabá pelos rios, encontravam alívio na região devido a maior planície inundável do planeta. Até chegarem ali a expedição era obrigada a enfrentar rios com corredeiras imponentes, mas a partir de Coxim as águas eram tranquilas. Devido a geografia pantaneira de planície não vemos nenhuma cachoeira ou corredeira nos centenas de quilômetros até o rio Paraguai e rio Cuiabá.

⁴³ O oeste brasileiro deve grande parte de sua ambição e exploração dos que sonhavam em conseguir riquezas através da exploração de ouro. A expressão “El Dourado” primeiro utilizada pelos exploradores europeus vindo da Espanha e que promoveram o confronto, exploração e ocupação de grande parte do território do continente americano.

⁴⁴ Paulistas, gaúchos e nordestinos vieram para Coxim em vários momentos durante o século XX e influenciaram grande parte da cultura local, com destaque para o Centro de Tradições Gaúchas (CTG) Sentinela do Pantanal e para o Centro de Tradições Nordestinas (CTN), que realiza festas populares da região de origem com comidas, danças, artesanato, entre outros.

⁴⁵ Aqui faço uma referência a tradição pantaneira de comer carne de animais silvestres abatidos na região e que servem de alimento para alguns ainda hoje. Com as proibições dos órgãos de proteção do meio ambiente o costume tem se tornado cada vez menos ativo, mas ainda é comum encontrar na cidade quem pratica a caça deste animais, mesmo sendo ilegal. A discussão acontece quando os sanitaristas dizem que os animais devem ser abatidos com controle de higiene para que não haja contaminação, preocupação bem distante dos habitantes mais antigos acostumados a abater os animais no campo e levarem para casa nas refeições.

⁴⁶ Preocupação com as tradições religiosas. A Festa do Divino Espírito Santo é mais antiga do que a própria cidade, onde uma bandeira vermelha com o desenho de uma pomba branca sai às ruas para rezarem nas casas e recolherem dinheiro através de doações voluntárias para a realização da festa. É uma tradição católica que acontece todos os anos em reverência a terceira pessoa da Trindade (Pai, Filho e Espírito Santo). Sua menção é uma herança de um Brasil católico e a festa acontece ainda nos dias de hoje.

é a vida que há no acervo do Mahc, de pessoas que não tiveram sua história contada, mas que contribuíram para que Coxim se tornasse a maior cidade do norte de Mato Grosso do Sul.

O museu como está posto hoje pode causar emoção peculiar ao observador que se propõe a conhecê-lo. Se a visita ocorrer pela manhã terá a oportunidade de observar que a sombra do Pé de Cedro, a famosa árvore que dá nome a praça, cobre sua fachada em uma parceria perfeita. A inscrição como o nome "MAHC – Museu Arqueológico e Histórico de Coxim" está pintada à mão, seguido de alguns desenhos em grafite que representam o Pé de Cedro e a Catedral São José, sede da Igreja Católica da cidade.

O observador pode entrar no museu por duas portas que depois se encontram no centro do prédio. Seja qual for a porta escolhida para a visita, observaremos que a construção é antiga e com características bem peculiares. O teto recebe um forro de madeira pintado com tinta verde, as paredes brancas, as portas também em madeira pareando com o forro na cor. As janelas da frente são de ferro e grandes, abrem de lado, seguras por um simples parafuso no lugar dos cadeados. Já as outras janelas laterais são compridas e altas, feitas em madeira e vidro, com grades de segurança. O piso é composto por uma mistura de três ou mais cerâmicas, modelos de estilos e datas diferentes. Aos fundos existe uma sala que foi ampliada no início dos anos 1990 pela prefeitura e que hoje funciona como cozinha, área de serviço e banheiro. Há ainda um banheiro dentro do museu que se encontra desativado e serve como depósito.

O prédio carece de algumas reformas em sua estrutura: há várias goteiras, algumas que chegam a causar danos no acervo; a iluminação não é apropriada, algumas lâmpadas queimadas por vezes tornam o ambiente meio sombrio, dando uma impressão de abandono; o banheiro está com problemas na pia e o ralo está entupido; a sala de administração conta com apenas duas mesas de madeira com cadeiras para os funcionários e duas estantes com mais de 200 caixas de arquivos onde estão guardados documentos, fotos, folders de festas e eventos comemorativos, alguns jornais, entre outras coisas; existe um computador que não funciona em uma das mesas e não há acesso à internet⁴⁷.

As visitas podem acontecer acompanhadas de um funcionário ou por conta própria. Geralmente, a pessoas são deixadas à vontade para observar as peças do acervo que podem ou não despertar sua curiosidade, e o atendente se dispõe a conversar sobre o

⁴⁷ Essa descrição é datada de Abril de 2016.

interesse manifestado. A entrada é gratuita e muitas pessoas entram no museu somente para passar o tempo enquanto esperam dar o horário para resolver um problema no centro da cidade, como ir ao banco ou ao fórum. Existem aqueles que entram e ficam menos de 30 segundos e vão embora torcendo o nariz como se pensasse “pra que essas coisas velhas?”, enquanto outros entram e se demoram horas em uma espécie de túnel do tempo. É comum essas pessoas contarem uma história de vida relacionando a uma peça específica, com observações como “quando eu era criança meu pai tinha um desses em casa...” ao olhar um aparelho toca-discos ou uma espingarda de carregar pela boca.

O horário de atendimento é de segunda a sexta, funcionando de acordo com o horário de expediente da prefeitura, das 7h às 11h e de 13h às 17h, mas pode sofrer alterações conforme agendamento prévio e disponibilidade dos funcionários, no período noturno e fim de semana.

As visitas em grupos acontecem por vários públicos, que vão desde crianças de Centro de Educação Infantil até idosos em grupos de excursão, passando por turistas estrangeiros, professores, acadêmicos, alunos do ensino fundamental e médio, grupos de pesquisadores e artistas. A recomendação do Mahc é que estas visitas em grupo sejam agendadas, contudo não são rejeitadas caso apareçam de surpresa. A preocupação se dá pela falta de estrutura e de funcionários: o banheiro é muito limitado, não há um bebedouro (existe uma geladeira, mas não tem copos descartáveis disponíveis sempre) e os funcionários, dois atendentes e uma senhora para a limpeza, tem outros afazeres externos.

Quando o visitante aparece sozinho ou acompanhado de duas ou três pessoas é convidado a “ficar à vontade” livremente pelo museu e, se precisar de alguma informação, pode procurar o atendente. No caso das visitas em grupo há um procedimento que visa otimizar a observação e cuidar da manutenção do acervo. O comportamento dos grupos são os mais variados e imprevisíveis que se possa pensar. Um grupo de crianças de creche pode apresentar um interesse surpreendente e observações complexas sobre as peças. Enquanto outras preferem ficar brincando de escorregar pelo chão ou de correr pela casa brincando de pega-pega. Surpreendentemente um grupo de idosos pode ter a mesma reação de interesse e comentários saudosos, como querer pegar as peças e mostrar como é que se usava uma matraca, um pilão, o ferro a brasas⁴⁸, ou ainda querer assustar as

⁴⁸ É comum os mais velhos pegar as peças para mostrar seu funcionamento, mesmo sem autorização do museu.

senhoras com uma sucuri empalhada⁴⁹ disposta na sala de animais pantaneiros. Os grupos de estrangeiros, geralmente com menos de 10 pessoas, aparecem acompanhados de um guia que serve de intérprete, já que os funcionários não falam outro idioma.

Para evitar ao máximo a possibilidade de prejuízo ao acervo do museu algumas recomendações são realizadas no alpendre da frente, onde os visitantes tem uma breve apresentação da história da cidade e algumas orientações sobre o comportamento esperado dentro do museu. A visita em grupo segue um padrão de apresentação geral com pausa e explicação do acervo em várias salas e pode durar de 30 a 40 minutos, com adaptações de acordo com o interesse e o tempo do grupo. Escolas geralmente trazem mais de uma turma e, se forem numerosas, devem ser divididas em grupos de no máximo vinte, limitando ainda mais o tempo da visita. A exceção é a Escola Estadual Silvio Ferreira, que fica bem em frente ao museu e os alunos só precisam atravessar a rua.

Figura 3. Imagem da primeira sala em exposição permanente do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS. Sala do 47º Batalhão de Infantaria.



Fonte: fotografia feita pelo autor em 1/04/2016.

As visitas em grupo acontecem pela sala do 47BI, que fica na entrada à direita e recebe este nome por conter principalmente peças que fazem menções ao 47º Batalhão de Infantaria, criado em 1976 - período em que o Brasil foi governado por militares - para a segurança da fronteira e da região do Pantanal. Vemos fardas de combate e passeio, equipamentos individuais de uso militar, bem como bússola, material telegráfico e de campanha, capacete, coturnos, uma corneta, entre outros artigos militares. Um destaque

⁴⁹ Esta foi uma cena que presenciei quando uma excursão de idosos passou pelo museu durante o tempo que trabalhei ali. Na ocasião os idosos insistiam em manusear cada objeto que lhes fossem familiar e ao chegar na sala de animais do pantanal um senhor não pensou duas vezes em pegar uma sucuri empalhada e correr a assustar as senhoras, que por sua vez correram aos gritos, como que assustadas, mas entrando na brincadeira, enquanto eu olhava perplexo.

que chama a atenção é uma granada de obuseiro da artilharia militar, que todos insistem em chamar de “bala de canhão”, e pesa mais de 20 kg.

Figura 4. Imagem da primeira sala em exposição permanente do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS. Sala do 47 Batalhão de Infantaria.

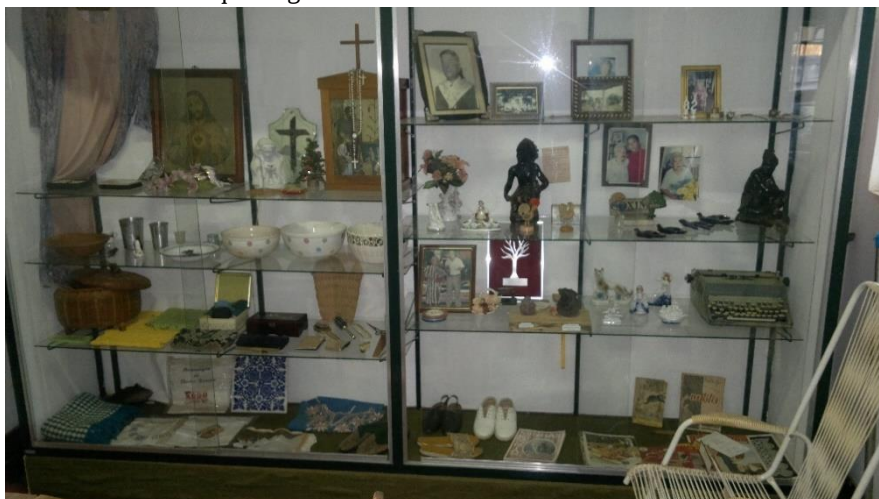


Fonte: fotografia feita pelo autor em 1/04/2016.

Há também um quadro de autor desconhecido pintado em tinta a óleo de aproximadamente 0,60 x 1,00 recriando um soldado solitário no calor do combate, e uma tela trazida do Haiti por um sargento que esteve naquele país em missão de paz pelo exército, além de várias fotos de atividades do quartel.

Em seguida o grupo é convidado a ir para a segunda sala, que possui um acervo variado de malas em couro, baús de madeira, quadros de artistas locais, com destaque para uma coleção de peças da professora Clarice Rondon dos Santos doada por seus familiares e organizada pelos funcionários que passaram pelo museu. Por trás de uma estante de vidro vemos objetos que pertenceram ao uso cotidiano da professora e que faziam parte dos seus hábitos, como peças de tricô, objetos de beleza, algumas peças de roupas, entre outros pertences.

Figura 5. Imagem da sala “Professora Clarice Rondon dos Santos” em exposição permanente do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS.



Fonte: fotografia feita pelo autor em 1/04/2016.

A homenagem acontece por ter sido ela a primeira professora com diploma a atuar no município em um tempo em que o ensino não exigia formação superior dos professores para atuar nas series iniciais. A própria Funrondon é uma homenagem a essa professora, além de nomear também uma escola estadual no bairro Vila Bela.

Chegando ao terceiro ato da visita guiada vemos uma exposição de quadros com fotos que podem mudar de acordo com o tema da exposição, mas que são sempre referências a atividades relacionadas à cultura local: Festa do Divino, Rota das Monções, imagens antigas de Coxim, o Pé de Cedro, entre outras exposições que possam eventualmente serem trazidas para dentro do museu. Um destaque permanente desta sala é um espaço para Zacarias Mourão, poeta que compôs a letra da canção Pé de Cedro. Vemos um quadro do seu rosto pintado em preto e branco, uma cópia da lei que torna a canção o hino oficial da cidade, além de fotos de momentos de sua vida.

A próxima sala é organizada de forma que tematize os animais da região pantaneira com várias cobras conservadas em vidros com álcool, escorpiões, taturanas, entre outras curiosidades, como um coração bovino e uma lombriga. Na parede estão expostas peles de animais pantaneiros como onça pintada, jaguatirica, veados, com destaque para a pele de uma sucuri de 6 metros. Chifre de veados e crânios de animais completam a coleção. Esta é uma sala que deixa os visitantes bastante impressionados.

Figura 6. Imagem da exposição permanente do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS. Sala Animais do Pantanal.



Fonte: fotografia feita pelo autor em 1/04/2016.

No outro ambiente vemos uma sala bem ampla, se compararmos com os outros cômodos, e que está organizada em vários temas concomitantemente. Um acervo semelhante ao da professora Clarice Rondon dos Santos em tamanho e forma está disposto nesta sala com o tema Spengler, família que veio para Coxim e ajudou no seu desenvolvimento. Observa-se nesse espaço material de carpintaria, aparelhos de cozinha, quadros, livros católicos do início do século XX, entre outras relíquias como um estojo de barbear e imagens de santos católicos.

Figura 7. Imagem do acervo em exposição permanente do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS. Acervo Família Spengler.



Fonte: fotografia feita pelo autor em 1/04/2016.

Do outro lado da sala há um espaço dedicado ao homem pantaneiro na lida com o gado, com uma cela, uma guaiaca, chapéu de couro, serra de arco, uma espingarda de carregar pela boca da década de 1940, um poncho de lã e uma curiosa candeia de sebo no chifre bovino.

Figura 8. Imagem da exposição permanente do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS. Acervo Homem Pantaneiro.



Fonte: fotografia feita pelo autor em 1/04/2016.

Em outro armário de vidro existem objetos dos mais variados temas, como carnaval de rua em Coxim da década de 1990, canecas de chope de vários festivais de cerveja, livros e cds de autores regionais ou que tratam de temas locais, cartuchos de espingarda, objetos de religiões africanas, artesanatos, entre outros.

No centro da sala está exposta uma coleção que recria uma linha do tempo dos aparelhos eletrônicos de musicalidade, que vão desde vitrolas tocadas a manivelas a aparelhos de toca-discos, além de uma grande quantidade de discos de vinil. Há também um projetor de filmes da década de 1950 com rolos de filmes ao lado, uma máquina de

costurar couro movida a pedal e uma delicada máquina de costura movida a mão, ambas da primeira metade do século passado.

Em outra estante de vidro encontramos objetos variados. Uma coleção de fitas cassete do cantor Roberto Carlos, rádios a pilha em vários modelos e de datas diferentes, artesanatos de autores desconhecidos, livros de poesias e literatura variada, além de alguns objetos de uso de garimpos como pinças e picuás (pequenos containers artesanais para guardar os diamantes).

Chama a atenção nesta sala alguns aparelhos telefônicos celulares. Os observadores com mais de 30 anos ficam surpresos de tais objetos já se encontrarem como peças de museu, enquanto crianças das séries iniciais se surpreendem com o tamanho dos primeiros aparelhos da telefonia móvel que pesavam até mais que um quilo. Ainda observamos as crianças impressionadas com os aparelhos de telefonia fixa que ao invés de números no teclado possuíam discos giratórios.

Figura 9. Imagem em exposição permanente do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS. Acervo Variado.



Fonte: fotografia feita pelo autor em 1/04/2016.

Os professores ou qualquer outra testemunha ficam impressionados com o fato das crianças com menos de dez anos não terem a mínima ideia de como usar o disco do aparelho para “discar” os números. A divertida reflexão que o monitor do museu faz é a de que vem desse modelo de aparelho com disco a expressão “disque pizza”, “disque gás”, “disque entrega” ou qualquer outro serviço que se deseje pedir por telefone.

Na mesma sala, em um espaço reservado mais ao fundo, encontramos aquilo que talvez sejam as peças que primeiro tenha chegado ao museu: as urnas funerárias indígenas, montadas junto com outras peças que pretendem apresentar a parte

arqueológica do Mahc. Tratam-se de duas peças em argila com formato de um grande vaso de plantas com aproximadamente 60 x 60 centímetros expostas em cima de dois caixotes de madeira a meio metro do chão. A urna mais a frente encontra-se em ótimo estado de conservação e sempre chama a atenção dos arqueólogos que passam por ali. A outra encontra-se fragmentada, mas colada com cimento por alguma boa alma que pensava estar fazendo algo benéfico sem imaginar que se tratava de um iniciativa que prejudicaria permanentemente a peça.

Figura 10. Imagem em exposição permanente do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS. Sala de Arqueologia/Urnas Funerárias.



Fonte: fotografia feita pelo autor em 1/04/2016.

Ao lado dos objetos fúnebres há um frasco de vidro, tampado com um pedaço de madeira e lacrado com fita adesiva o que se acredita ser os restos mortais dos indivíduos enterrados nestas urnas. Os ossos extremamente secos não são nada além de dois ou três pedaços de alguma parte do corpo que juntos não passam de algumas gramas, mas que deixam o lugar um pouco sombrio. Outras peças de cerâmica são observadas em pequenas caixas de sapato que agora abrigam um quebra-cabeças daquilo que aparentemente seria um grande sítio arqueológico, mas que hoje é somente mais um bairro na cidade⁵⁰.

No mesmo espaço, um pouco mais à esquerda, observa-se um armário com ferros de passar roupas, que vão desde os modelos mais pesados aquecidos com carvão até os que usam eletricidade, passando por um modelo que usava gás como combustível para seu aquecimento. Nessa mesma seção encontram-se várias panelas feitas de ferro que

⁵⁰ O bairro Silviolândia é hoje um local com várias moradias com aproximadamente duas mil pessoas, com comércio local e escola municipal e não há qualquer estudo em andamento sobre a região que foram encontrados os itens arqueológicos.

representam uma mistura da cultura culinária pantaneira, com tachos, caldeirões, chaleiras e um bule. A cozinha das comitivas tropeiras são lembradas neste espaço.

Na última sala do acervo vemos uma exposição permanente das atividades garimpeiras realizadas na região do Jaurú, distrito localizado a 65 quilômetros de Coxim, às margens do rio Jaurú, hoje explorada de forma incipiente por turistas estrangeiros que buscam uma experiência de visitar um local histórico, tendo como um de seus pontos de visita um setor de garimpo, onde podem reviver a emoção de peneirar o cascalho à margem do rio de forma artesanal, e almoçar uma comida feita no meio do mato (quem encontrar um diamante pode ficar com ele, tudo incluso no pacote!)⁵¹.

Figura 11. Imagem em exposição permanente do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS. Sala Garimpo do Jaurú.



Fonte: fotografia feita pelo autor em 1/04/2016.

Na sala vemos um escafandro, enorme capacete de mergulho feito em bronze com pequenas janelas laterais, utilizado no trabalho do garimpeiro que operava um aparelho de sucção responsável por extrair o cascalho do fundo do leito do rio, que seria lavado na superfície na busca por pedras preciosas. O capacete, que já foi confundido com a roupa de um astronauta ou o objeto usado pelo “homem da máscara de ferro” está acompanhado de vários outros itens do cotidiano da vida em garimpos da década de 1960 e 1970.

Descrever o Mahc é uma tarefa necessária nesse momento para que o leitor tenha em mente como os professores do ensino da história local entendem o museu como ferramenta pedagógica. Obviamente, um passeio no museu, seja com fins recreativos ou

⁵¹ A “Vila dos Diamantes” – como é conhecida a viagem até o rio Jaurú - tem sido explorada basicamente por iniciativa do turismólogo Ariel Albrecht que apresenta aos visitantes estrangeiros a experiência da dura vida do garimpeiro na busca do sonho de encontrar uma grande pedra de diamante.

escolares, pode despertar emoções que variam de acordo com o interesse pessoal de cada visitante. Mas, no caso específico do Mahc, o que observamos é que, como já dito, este é um local que trata da história do cidadão coxinense como nenhum outro lugar. Talvez este seja o seu maior desafio: despertar o interesse por aquilo que é particular em um mundo em que as raízes estão cada vez mais superficiais. No mercado capitalista, o que aparentemente tem importância é sempre a possibilidade do lucro, das vantagens e de estar à frente de seu tempo. Diante disso, os museus, principalmente os que tratam de história local, são ferramentas indispensáveis para uma reflexão sobre a possibilidade da humanidade estar se distanciando cada vez mais do seu papel enquanto membros produtores históricos.

A escola é o local mais apropriado para que o exercício da cidadania aconteça, uma vez que esta é o reflexo da sociedade. Desse modo, é também o espaço em que se pode fomentar os debates a respeito do papel do homem inserido em seu contexto. O museu aparece, então, como uma ferramenta potencializada para que a discussão sobre o papel do indivíduo no mundo aconteça e é inegável que, no contexto coxinense, o Mahc se destaca nesse aspecto, já que em nenhum outro local a formação do cidadão desse município pode ser observada e estudada de tão perto.

Mas, para tratarmos desse instrumento pedagógico rico em várias linguagens para o professor de história é importante que se tenha o conhecimento teórico necessário para compreender como o processo educacional acontece para o desenvolvimento da aprendizagem pelos alunos.

Caso o museu, como espaço educacional, seja somente considerado como a oportunidade de realização de “uma aula diferente”, o professor poderá ter deixado escapar a oportunidade de conduzir o aprendizado de forma mais profunda. Logo, é importante que, ao propormos o Mahc como uma metodologia de ensino que utiliza várias linguagens na prática pedagógica dos professores, seja também apresentado ao profissional o referencial teórico que potencialize tal atividade, tanto para professores, como para alunos. De outra maneira, o caminho para que o professor compreenda a importância desta ferramenta educacional poderia se apresentar confuso e opaco.

A partir de agora, portanto, propomos compreender qual tem sido a utilização do Museu de Coxim como ferramenta para a prática pedagógica do professor de história e, para isso, consideramos a estreita relação que os objetos em exposição no referido museu apresentam com o homem incluído no seu contexto histórico do passado, compreendendo que os objetos apresentados ali são a cristalização, materialização e representação de um

determinado momento da humanidade e que explicam não só o funcionamento estrutural da sociedade em que foi utilizado, como também o homem inserido neste contexto. Apresentaremos a análise deste museu como ferramenta educacional a partir da perspectiva de que o homem em cada época é resultado do contexto histórico e cultural no qual se insere.

Para entendermos de forma teórica o processo de aprendizado da criança por meio do contato com os objetos em exposição nos museus devemos considerar também a influência dos aspectos emocionais despertados quando oferecida a reflexão sobre o mundo, o que justifica a eleição da Psicologia Histórico-Cultural como forma apropriada de entender o assunto. Para isso, recorreremos ao filósofo da educação Lev Vigotsky (Bielorrússia, 1896 – 1934) como principal teórico que nos guiará pelo caminho até a compreensão do Mahc como ferramenta pedagógica que possibilita o acesso a várias linguagens para a prática docente do professor de história na abordagem com a temática local, como veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

A PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL EM EXPOSIÇÃO NO MUSEU DE COXIM COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Neste capítulo analisaremos o referido museu para a prática pedagógica dos professores no ensino da história local de Coxim a partir da perspectiva da Psicologia Histórico Cultural, mostrando que os objetos são a cristalização daquilo que foi imaginado pelo homem do passado, de modo que nos auxiliam na compreensão do seu modo de pensar, agir e ser. Veremos como o entendimento teórico dessa matriz epistemológica poderá ajudar o docente, no seu cotidiano escolar, a entender como acontecem as relações entre os objetos em exposição e o significado real para o aluno por meio da mediação. Mostraremos ainda a importância do docente ao realizar o processo educacional de forma sistematizada, de modo que a iniciativa de levar o aluno a visitar o Museu de Coxim potencialize o conhecimento e apropriação da identidade do aluno como cidadão coxinense.

Para alcançar este objetivo, recorreremos ao filósofo da educação Lev Vigotsky como principal teórico da Psicologia Histórico Cultural, bem como seus interlocutores. Logo, apresentamos o contexto histórico de grandes transformações no qual o autor desenvolveu sua teoria e, posteriormente, os conceitos teóricos especificamente. Optamos por trabalhar a relação simultânea de apresentação da teoria e a sua aplicação direta na análise do Museu de Coxim na intenção de mostrar ao leitor como esta abordagem pode contribuir efetivamente para a prática pedagógica do professor de história.

3.1 O Materialismo Histórico Dialético e o surgimento da Psicologia Histórico Cultural.

As transformações ocorridas no último século trouxeram a humanidade a determinado nível de conhecimento técnico-científico capaz de gerar mudanças profundas na maneira como o mundo é visto. Nos últimos 100 anos o homem desenvolveu vacinas, antibióticos e cirurgias de transplantes de órgãos no campo da saúde; apoderou-se dos conhecimentos da aviação, encurtando distâncias continentais, deixando a obra “A

volta ao mundo em 80 dias”, de Júlio Verne (1873)⁵² uma ficção sem sentido aos olhos de um jovem com seu smartphone na mão. Depois de ter satélites lançados na órbita terrestre e um cosmonauta completando uma volta completa na Terra totalmente entregue ao espaço sideral, o homem finalmente chega à Lua! O feito trouxe novo momento na história da humanidade, comparado por alguns como a Terceira Revolução Industrial⁵³ ao observar os desenvolvimentos alcançados na metade do século XVIII com os motores a vapor e os trens-de-ferro nos transportes e, ainda, o domínio da energia elétrica em meados do século XIX. Quem diria que o homem chegaria a Lua no século seguinte? Nas palavras eternizadas do astronauta Neil Armstrong: “Um pequeno passo para o homem, mas um grande salto para a humanidade”⁵⁴.

Contudo, grandes avanços foram dados em campos diferentes do conhecimento e restringir as conquistas somente aos aspectos tecnológicos seria uma tamanha falta de conhecimento da realidade. Compreender as conjunturas é indispensável para o entendimento da História e podemos facilmente afirmar que esses feitos só foram possíveis graças a mudanças graduais no pensamento humano que proporcionaram a quebra de paradigmas estruturais.

O homem feudal passou a dar lugar à nova forma de sociedade influenciada pela ruptura da hegemonia católica por volta dos séculos XV e XVI e que favorece a busca do conhecimento, patrocinado por uma nova classe social que agora quer a consolidação do seu espaço, mas que encontra nas velhas estruturas medievais uma barreira para essa conquista. Contudo, esses comerciantes burgueses intensificam suas atividades na intensão de buscar o lucro, conceito condenado pela Igreja, mas que não consegue resistir

⁵² “A volta ao mundo em 80 dias” é uma obra de ficção escrita em 1873 que relatava as aventuras de um nobre que havia apostado uma pequena fortuna na defesa de ser possível viajar o mundo em 80 dias, graças aos avanços tecnológicos nos transportes. A obra hoje não faria sentido algum se percebida anacronicamente por um jovem acostumados a tecnologias cada vez mais surpreendentes, mas é fiel em mostrar a realidade de uma época que se impressiona com os seus avanços tecnológicos, assim como nós nos impressionamos com a velocidade do desenvolvimento contemporâneo.

⁵³ Para fins didáticos na aula de História, é comum que os estudos da temática Revolução Industrial seja organizada em momentos de avanços tecnológicos específicos, como nos transportes com o trem-de-ferro e navios a vapor na Inglaterra do século XVIII – primeira revolução - que transformou a logística dos meios de produção, seguido pelo domínio da eletricidade no século XIX – segunda revolução - e seu uso nas fábricas, possibilitando o surgimento de novos equipamentos e a iluminação noturna que assegurou o desenvolvimento do turno da noite, entre vários outros aspectos importantes. Os avanços tecnológicos marcados pela corrida espacial pós-guerras mundiais no século XX começam a ser entendidos por alguns professores de História como a terceira revolução.

⁵⁴ O astronauta Americano (1930 – 2012), comandante da Missão Apollo 11 escreveu seu nome na História como o primeiro homem a pisar na lua, e eternizou esta frase, dita ao dar os primeiros passos no satélite natural em 20 de julho de 1969.

à voracidade das iniciativas dos que desafiavam as estruturas em busca de benefício próprio pelo empreendedorismo⁵⁵.

O que se pretende afirmar aqui é que esses avanços no campo científico jamais aconteceriam sem que primeiro o homem mudasse a compreensão do mundo e de si mesmo como indivíduo entregue à vontade de um Deus e da religião proposta por um clero que o representa. É nessa transição de pensamentos que encontramos a educação como um dos pilares que refletem a atividade do homem em busca de transformação. Vimos, por exemplo, o teólogo protestante Comênio percebendo claramente as transformações sociais em seu tempo e propondo um conceito ampliado sobre a escola capaz de “ensinar tudo a todos”, desenvolvendo o ideal de manual didático para orientar esta empreita, método utilizado ainda hoje, cinco séculos depois.

A escola passa a ser pensada como uma iniciativa necessária para atender os desejos do novo modelo que se configurava de forma embrionária durante os séculos XVI e XVII, e que culminaria com a Revolução Industrial do século XVIII. Percebemos este ambiente facilmente ao analisarmos o contexto no qual se desenvolveu a Revolução Francesa em 1789: novo modelo econômico, questionamento do modelo absolutista de governo, consolidação da nova classe socioeconômica da burguesia, necessidade de organização social baseada na democracia e no lema de liberdade, igualdade e fraternidade.

Nesse momento, os debates a respeito da importância da escola como instituição necessária faz parte do modelo de sociedade a ser construído, ganhando representantes que a defendem no parlamento como uma iniciativa do Estado. É propriamente em meados do século XIX, com a expansão do modelo de sociedade de mercado pelo mundo por meio do imperialismo dos países capitalistas europeus, na busca de explorar lugares não industrializados da África e Ásia, que surge o debate sobre o modelo ideal para pensar a organização social, devido às difíceis condições de vida dos trabalhadores das fábricas em que o capitalismo era implantado.

A Alemanha, geograficamente no centro da Europa Ocidental, vivia momentos de grande exploração do trabalho por meio de jornadas exaustivas, condições precárias de insalubridade, funções com alto índice de periculosidade e mortes, exaustão, exploração infantil, remuneração diferenciada para as mulheres e salários que eram insuficientes para

⁵⁵ A palavra “empreendedorismo” não é um conceito estabelecido no momento de transição da Idade Moderna, mas contemporânea. Mesmo sendo relativamente recente, traz a ideia de realizar novos negócios, desenvolver projetos e serviços, podendo ser uma palavra conhecida pelos alunos para se referir ao momento histórico, guardadas as devidas proporções.

a alimentação dos operários. Tal conjunto crítico de fatores promoveu vários momentos de efervescência e tensão popular que resultariam em diversos movimentos sociais questionando a legitimidade do enriquecimento dos patrões e das nações exploratórias.

Dentre as iniciativas que tentam compreender o mundo em que todas estas transformações estão ocorrendo está o pensamento Materialista Histórico Dialético, desenvolvido pelo filósofo alemão Karl Marx (1818 – 1883) que vivenciou esse contexto e se propôs a estudá-lo, desenvolvendo conceitos que questionam a exploração do trabalho do homem pelo homem.

Suas considerações partem da premissa de que o ser humano, sendo social, produz o conhecimento e o compartilha com o próximo por meio da sua vivência em sociedade. Esse conhecimento é objeto que acaba por pertencer a todos e a ser cultivado, resultando no aspecto cultural da humanidade. Toda essa produção da cultura humana está inserida no contexto histórico do homem, resultando no que somos hoje: por meio do conjunto de conhecimentos acumulados no decorrer da história interagimos com o mundo que detém esse conhecimento, que por sua vez nos prepara para a vida social de nosso tempo.

Essa Dialética do homem na sua relação de conflitos com a cultura humana já produzida, material e imaterial, transforma o homem que, ao ser influenciado, acaba por interferir no mundo à sua volta, seja com conhecimento tecnológico, seja no aspecto social adquirido. Toda esta dinâmica acontece de forma consciente pelo indivíduo, característica que o diferencia dos demais animais, como vemos nesta afirmação de Marx:

A aranha realiza operações que lembram as de um tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu podem tornar sem graça o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto se diferencia da abelha mais hábil desde o princípio, em que, antes de construir com suas tábuas uma caixa, ele já a construiu na sua mente. No final do processo de trabalho ele obtém algo que já existia na sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não só modifica as formas naturais, dentro das limitações impostas por essa mesma natureza, mas também realiza um propósito próprio, que define os meios e o caráter da atividade à qual ele deve subordinar à sua vontade (MARX, apud LURIA, 1992, p. 47-48).

Para Marx, portanto, a mente humana não é mera reprodutora de ações instintivas como acontece com os animais, mas interfere na realidade a sua volta conscientemente, construindo a realidade ao se relacionar materialmente com o mundo. Essa cosmovisão assume que a realidade em torno do indivíduo é agente que cria condições para que este interaja a partir dela, transforma-o e é transformada, formando a base para que o contexto

histórico seja determinante para as ações conscientes da humanidade, mas sem abolir a ação consciente de cada indivíduo.

Enquanto o ocidente europeu passava por grandes transformações advindas do processo de industrialização, o oriente mantinha as estruturas absolutistas como forma de organização social. O Império Russo, sob domínio dos czares deste meados do século XV, mostrava-se soberano no extremo norte da Ásia, embora começasse a mostrar sinais de fragilidade na segunda metade do século XIX, quando a Guerra da Criméia (1853 – 1856)⁵⁶, região ao sudoeste da Rússia, demonstrou claramente a superioridade dos navios motorizados da França e Inglaterra e dos armamentos utilizados na disputa por territórios navegáveis que levavam ao Mediterrâneo. Tais fragilidades militares eram o reflexo de toda uma política aristocrática muito semelhante ao modelo feudal de produção, resultando em insatisfação generalizada por parte dos trabalhadores do campo que frequentemente se revoltavam.

No caso específico da Rússia podemos acrescentar ainda a investida contra o Império japonês na disputa pela península da Coreia em 1904, em que mais uma vez o obsoleto poder naval seria humilhado, o que despontaria o Japão como uma potência imperialista. Constantes revoltas contra o Czar Nicolau II estenderam-se para os trabalhadores operários e chegaram a setores do serviço militar. Reformas foram propostas, como a instauração do parlamento, que foi dividido entre duas ideologias que buscavam mudanças profundas no Império: de um lado os Mencheviques, ligados à aristocracia, que defendiam que estas transformações acontecessem por meio de ações pontuais que projetariam as mudanças necessárias; e de outro os Bolcheviques, defendendo que estas ocorressem de forma direta e que trouxesse total descontinuidade no cenário de então.

Mas as tensões continuaram e o ponto alto do descontentamento e dos conflitos ocorreu com a entrada desastrosa na Primeira Guerra Mundial, em 1914, quando os recursos destinados à guerra aumentaram o arrocho para a população, tornando as tensões inevitáveis, o que, aliado a fatores semelhantes, levaria ao colapso e à consequente queda do Império Russo. Assim, ao fim de uma era de quase cinco séculos, em 1917 com a Revolução Russa, os Bolcheviques derrubaram a aristocracia e passaram a pregar o fim

⁵⁶ A península da Criméia, ao sudoeste Russo. Este conflito é o resultado da intensão expansionista do Império Russo na obtenção de uma rota navegável para águas quentes ao sul a través da fragilidade do Império Otomano, atual Turquia. O conflito contou com a coalizão liderada pela Inglaterra que temia perder a influência na região e o comércio com a Índia. Na ocasião a superioridade naval ocidental movida a vapor se mostrou imbatível ao aniquilar a marinha russa, ainda com embarcações dependente de velas.

do capitalismo. Foi nesse cenário que o Materialismo Histórico Dialético exerceu fortes influências na forma de ver o mundo e a Psicologia, enquanto ciência em construção, passou a entender o homem como fruto do meio em que vive, desencadeando o entendimento de que o homem aprende a ser homem por meio do contato social, de modo que a educação escolar passou a ser indispensável para que o conhecimento adquirido pela humanidade pudesse ser transmitido de forma sistemática.

Diante do que foi apresentado até agora é importante destacar o quanto o Materialismo Histórico Dialético proposto por Karl Marx influenciou os estudos em educação, na intenção de compreender o homem em suas contradições com o mundo que o cerca, ainda que o próprio Marx não tenha se dedicado como educador. Se a nova sociedade russa buscava transformações e até mesmo uma transição do modelo capitalista, logo era necessário pensar na formação deste novo indivíduo que iria compor esta sociedade.

É aí que o papel da escola se torna imprescindível: pensar o “novo” significaria necessariamente reformular o modo com que as próximas gerações veriam o mundo no qual estavam inseridos, logo, o ensino deveria atender a essa necessidade específica. Contudo, o desafio iniciou-se com a busca da compreensão do homem e de como acontece o processo de vida em sociedade, inclinando os estudos para a intensão de entender a mente do humana. Surgiu, assim, uma crise na psicologia, evidenciada pelos conflitos entre duas correntes filosóficas dentro dessa ciência: a reflexão empírica e a materialista. Observamos mais claramente que a influência americana impera sobre o empirismo, enquanto que a marxista se vincula ao materialismo da União Soviética.

Desse modo, é comum a todos os pesquisadores enfrentarem os seguintes conflitos de: 1 – ausência de um sistema científico universalmente reconhecido; 2 – a crise é algo destrutivo, mas ao mesmo tempo pode ser benéfica ao indicar outros caminhos; 3 – não é possível o desenvolvimento de um trabalho sem estabelecer bases; e 4 – é necessário buscar um sistema científico novo para superar a crise.

Mas, a falta de consenso constituiu um problema crônico. As muitas correntes não trabalhavam entre si na orientação e criação de uma ciência geral. Havia, contudo, uma espécie de entendimento de que as ciências naturais passaram por grandes avanços no passado e que talvez esse fosse o momento da Psicologia (VIGOTSKY, 1927, p. 194).

A proposta para a criação de uma psicologia geral passou, então, a ser o pensamento de que o real é aquilo que é material, trazendo o desenrolar de uma Psicologia Materialista, baseada nos contextos históricos que resultam em determinado

comportamento psicológico, com um quadro bem definido que passou a ser estudado metodologicamente. Isso porque nenhum conhecimento filosófico poderia abraçar a ciência da psique em si. Para isso podemos considerar que o Materialismo Psicológico⁵⁷ ou a Dialética da Psicologia é o que se pode considerar como Psicologia Geral até o momento (VIGOTSKY, 1927, p. 156). É a forma de ver o homem sob o prisma da realidade histórica da sociedade em que vive e sua relação direta com esta.

3.2 O Museu de Coxim e as contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a prática docente dos professores no ensino da História Local.

Desse modo é que Lev Vigotsky (Bielorrússia, 1896 – 1934) surge como autor que une a Psicologia e a Educação no desenvolvimento da Pedagogia, apontando que os fenômenos psíquicos acontecem dentro de um espaço bem definido que é o próprio indivíduo, sendo que as percepções do ser biológico são metafísicas ou concretas. A Pedagogia é colocada como a ciência que trata da educação das crianças e a Educação como a ação predominada, organizada e longa sobre o desenvolvimento de determinado indivíduo, operando com ideias pré-estabelecidas, fins e normas. A psicologia em si não desencadeia nenhuma conclusão pedagógica, mas, ao entender os processos psicológicos do ser o pedagogo poderá compreender a educação como a modificação dos comportamentos hereditários naturais do animal e a inoculação de novas formas comportamentais. (VIGOTSKY, 2004, p. 09).

Percebemos o homem com bases biológicas que limitam suas ações, mas que pode ser educado, sendo a educação uma ação social. Contudo, esta acontece internamente, mesmo que haja ações externas do educador cada pessoa reage de forma individual à motivação, considerando sua vivência. Logo, é impossível educar o outro, uma vez que se educa a si mesmo. O professor seria aparentemente desnecessário, mas, o que ocorre é o contrário: é este o principal responsável para exercer influência mediada sobre ele por meio do meio social. O aprendizado ocorre, nesse sentido, com a interação do aluno, mas a passividade é um empecilho, sendo sua experiência com o processo de aprendizado o foco do processo educativo. (VIGOTSKY, 2004, p. 64-65).

A eficiência do processo educativo definido acima está ligado ao fator psicológico do interesse do aluno pela atividade proposta, uma vez que a ação deve acontecer por

⁵⁷ A mente humana neste aspecto é vista como o fruto do meio no qual o indivíduo está inserido. Em cada tempo e espaço a mentalidade do homem é resultado do seu contexto histórico e cultural.

longo período e com intenções prévias. Em qualquer disciplina a prática docente deve estabelecer como princípio o despertar da curiosidade pela atividade proposta e, no caso específico do professor de história, ao ensinar sobre o local em que o aluno está inserido pode estimular a aprendizagem, como vemos na afirmação abaixo:

A regra psicológica básica para a elaboração do interesse é a seguinte: para que o objeto nos interesse, ele deve estar vinculado a alguma coisa do nosso interesse, algo já conhecido, e ao mesmo tempo deve conter algumas formas novas de atividade, senão continuará se dar resultados. Inteiramente novo ou totalmente velho, continuará incapaz de nos interessar, de suscitar interesse por esse objeto ou fenômeno. Logo, para colocar esse objeto ou fenômeno em relações pessoais com o aluno, e então poderemos estar certo do êxito. Do interesse infantil para um novo interesse infantil: eis a regra. (VIGOTSKY, 2004, p. 115)

O pensamento de que somos movidos por interesses, aplicado à Pedagogia, traz avanços no modo de pensar as aulas e, conseqüentemente, a escola. A obrigatoriedade da educação convencional, presente no modelo czarista, trazia uma concepção de professor como aquele que naturalmente deveria agir com rigor em suas aulas durante o processo educativo. A criança como o centro das atenções durante o processo de aprendizagem traz inovações. Passou-se a questionar, assim, a própria concepção de professor à época, que deixava implícito que a educação era entendida como trabalho duro para o aluno.

O conceito de tratar como importante para o aluno o interesse no que deve ser ensinado pode ser demonstrado facilmente na visita ao Museu de Coxim. Durante o período que trabalhamos ali, foram vivenciadas rotinas escolares que ajudaram a despertar nas crianças o interesse pela história local mostrada por meio do acervo e, com o passar do tempo, a experiência como professor naquela instituição aprimorou as habilidades de instigar os alunos naquela aula.

Como exemplo, citamos uma das “atrações”: o fogo primitivo, gerado pelo atrito entre gravetos, que mostrava o quanto era difícil para as sociedades primitivas a sobrevivência diária, fazendo menção aos achados arqueológicos em exposição que relatam a vivência dos povos indígenas na região quando da ocupação dos exploradores. Nesse momento da visita, os alunos tinham a oportunidade de manuseio de galhos cortados previamente para fazer “fogo com pauzinhos” e a dedicação na atividade prendia a atenção de todo o grupo – e dos professores – quando começava a aparecer algum vestígio de fumaça causada pelo atrito constante na medida que os alunos se revezavam na atividade. Realizar a interação como os instrumentos primitivos de fogo garantia a

atenção de todos por até 30 minutos, e alguns ainda insistiam, mesmo com o barulho da buzina do ônibus avisando que já estava na hora de voltar à escola.

Vigotsky (2004) entendia que a criança aprende durante o processo de interação com o meio em que está inserido, percebendo que há uma atitude comum em todas as crianças e que esta faz parte do processo psicológico de sua formação: a brincadeira, a mais poderosa forma de educação de uma criança e o maior estímulo para o aprendizado. Durante as brincadeiras, as relações humanas são reproduzidas de acordo com o espaço da cultura. Quanto mais a criança brinca, mais estará a inovar nas relações sociais que a brincadeira proporciona por meio de sua imaginação, como vemos abaixo:

Nenhuma brincadeira repete a outra com exatidão, mas cada uma delas representa em um instante situações sempre novas, que exigem soluções sempre novas. Neste caso é necessário ter em vista que este tipo de brincadeira é uma grandiosa escola de experimentação social. Na brincadeira o esforço da criança é limitado e regulado por uma infinidade de esforços dos outros participantes da brincadeira. Em toda tarefa-brincadeira se insere como condição obrigatória a habilidade de coordenar o seu comportamento com o comportamento dos outros, de colocar-se em relação dinâmica com os outros participantes, de atacar e defender-se, de prejudicar e ajudar, de prever o resultado do seu desenrolar no conjunto global de todos os participantes da brincadeira. Esse tipo de brincadeira é uma experiência coletiva viva da criança e, neste sentido, é um instrumento absolutamente insubstituível de educação de hábitos de habilidades sociais. (VIGOTSKY, 2004, p. 122).

Percebemos aqui a clara indicação de que, quando brinca, a criança geralmente se interessa pelo objeto da brincadeira: sua atenção está totalmente voltada para a atividade desenvolvida e seu interesse faz com que aconteça a reprodução do meio cultural à sua volta. É na brincadeira e no relacionamento com os demais participantes que acontecem as primeiras formas de organização social além do seio familiar.

O conceito admite ainda que brincar não é uma ação pertencente a um grupo de determinada etnia ou cultura, mas algo inerente aos animais, que, por sua vez, brincam imitando algum movimento a ser executado no momento em que estiver mais desenvolvido. É provável que todos já tenhamos visto um filhote felino pulando em algo como um novelo de lã, simulando uma caçada a ratos. Do mesmo modo ocorre com um criança, mas com a incrível diferença de que os animais estão presos em suas estruturas cerebrais e são incapazes de criar algo novo a partir de sua própria imaginação.

O exemplo dado anteriormente de acender fogo com os gravetos é perfeitamente aplicável a esta realidade de relacionamento da brincadeira como forma de desenvolvimento de estruturas comportamentais, pois, enquanto os alunos se revezam na

dedicação à atividade, os conflitos, as perspectivas, as sensações e vários outros aspectos estão sendo trabalhados. A orientação dos professores de história que supervisionam a atividade contribui para que os alunos entendam as regras de convívio social que devem seguir: deixar a vez do próximo, não empurrar o colega, incluir o mais tímido na atividade ou incentivar a continuar até alcançar o objetivo. Essas ações são concomitantemente realizadas pelos alunos que, eufóricos com a atividade, organizam-se para que todos participem. Ação semelhante é observada em maior ou menor grau à medida que as salas do museu vão sendo apresentadas e as peças “descobertas”.

Todos os objetos que vemos ao nosso redor são a cristalização ou a materialização da cultura e do processo imaginativo do homem, desde as ferramentas mais rudimentares até os mais elaborados softwares. Tudo que o homem cria primeiro é imaginado a partir de algo. A necessidade de cavar a terra, desse modo, fez com que o homem desenvolvesse algo que pudesse auxiliar as próprias mãos, que talvez tenha sido primeiramente um galho. Se a capacidade humana parasse por aí seríamos no máximo iguais a alguns primatas mais desenvolvidos que podem usar gravetos com esse mesmo fim ou ainda usar uma pedra como martelo para quebrar castanhas. Contudo, a capacidade imaginativa do homem o levou ao melhoramento do galho de cavar, evoluindo para uma pá com o formato que conhecemos hoje. Sem qualquer exagero podemos dizer que as grandes escavadeiras hidráulicas da mineração são fruto desta capacidade humana em imaginar algo novo a partir do que já existe, como vemos abaixo:

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina a reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-se e modificando seu presente. (VIGOTSKY, 2008, p. 14.).

Podemos, com essa citação, ressaltar a importância do Museu de Coxim para o ensino da história local, uma vez que os objetos que compõem o acervo – basicamente doados pela comunidade – podem ser entendidas como o caminho percorrido pelo homem coxinense até o momento, enaltecendo a trajetória vivenciada pelos homens do passado. Ao observar a sala do 47º Batalhão de Infantaria, o aluno observará como eram as fardas e apetrechos militares da década de 1970 e poderá compará-los aos modernos vestuários em exposição que fazem parte do cotidiano militar, mostrando o caminho percorrido.

Ainda nessa sala um aparelho de telégrafo poderá trazer a evolução das comunicações, mostrando que nesse objeto centenário está a intenção do homem em diminuir as distâncias por meio das telecomunicações, algo que faz parte do cotidiano do homem contemporâneo. É a expressão material da capacidade criadora do homem em imaginar algo a partir do que existe: sem o telégrafo talvez não existiriam telefones ou *smartphones*.

Para que o professor possa otimizar os estudos de história local a partir da perspectiva histórico cultural é necessário entender as bases históricas na qual o pensamento surge. Compreendemos que a chave para entender a dinâmica da Psicologia, ciência que começava a se firmar com características específicas, está no marxismo, justamente por olhar o homem e seu comportamento psicológico a partir das contradições sociais e materiais que o cercam, sendo este o fruto do meio cultural a qual pertence.

O homem desenvolveu-se culturalmente e avançou no uso de tecnologias e formas comportamentais graças ao convívio social e à transmissão do conhecimento adquirido que pode projetá-lo a novidades tecnológicas e, apesar da criança necessitar de idade mínima para determinada atividade, está só aprenderá algo se o meio no qual se encontra oferecer contato direto com a mesma, pois “[...] acreditamos que essas operações com signos são o produto das condições específicas do desenvolvimento social.” (VIGOSTKY, 2008, p. 32).

Sem que haja a interação com o meio⁵⁸, o indivíduo biológico não poderá assimilar o mundo que o cerca, pois o convívio social é o responsável pela mediação entre o conhecimento e o ser. Vigostsky desenvolve detalhadamente este conceito que se baseia na definição de *instrumento, signo e mediação*.

O *instrumento* constitui tudo o que a humanidade já produziu e que faz parte, de alguma maneira, daquilo que nos torna humanos como nos conhecemos, seja material (estacas, pás, escavadeiras hidráulicas, etc.) ou imaterial (cultura, pensamento político, padrões comportamentais, etc.). Estes instrumentos tem um significado comum à humanidade e são utilizados cotidianamente por todos os seres humanos. Contudo, seria impossível que um indivíduo aprendesse para que serve uma pá sem que nunca tivesse visto o seu uso ou entendido qual a sua função, por observar alguém, como um trabalhador, por exemplo, utilizá-la, uma imagem ou qualquer outra forma de compreensão do uso do instrumento.

⁵⁸ Interação com o meio no caso da Psicologia Histórico Cultural não se trata de materiais pedagógicos que facilitem a aprendizagem, mas do convívio com outros seres humanos que em seu cotidiano mostram como é o mundo e o significado do universo da sociedade em que a criança está inserida.

O significado das coisas não depende do ser biológico, mas do social. O professor de história poderá se apropriar dos conceitos de instrumento, mediação e signo ao explorar o Museu de Coxim. Todos os objetos que compõem o acervo serão vistos como quinquilharias ou inutilidades caso o professor não compreenda que tudo que a humanidade produziu são instrumentos que foram úteis em determinado momento da História.

Ao analisarmos os apetrechos do homem pantaneiro, detalhados no capítulo anterior, observamos um poncho de lã, uma espingarda de carregar pela boca, um chapéu, uma candeia de sebo em um chifre, entre outros. Ali estão objetos que faziam parte da vida do homem do campo que enfrentou pesadas hostilidades naturais como sol, chuva, frio e noites escuras.

Embora estes instrumentos materiais possam ser vistos sem nenhum sentido pelos visitantes que queiram achar alguma serventia no mundo de hoje, a partir do momento em que o professor, conhecedor da história local, explicar que estes objetos materiais representam um momento em que o trabalho duro do homem pantaneiro - construir currais e cercas para salvar o gado das cheias, enfrentando as dificuldades do clima, da escassez, da necessidade de iluminar seu percurso com uma lamparina de tecnologia da idade da pedra e se defender das onças-pintadas com um único tiro – o aluno poderá entender os motivos que levaram o estado de Mato Grosso do Sul a ser um dos maiores exportadores de carne bovina do país.

Nesse caso, a explicação do professor seria a responsável – atividade de mediação - para que o aluno entendesse o porquê de aqueles instrumentos serem importantes para compreender sua própria História, agora adquirindo significado pessoal para o aluno.

Mas, a definição do conceito de instrumento, mediação e signo não se restringe apenas a objetos materiais, alcançando toda a produção imaterial humana, como a fala, língua e as expressões populares. A medida que o indivíduo se relaciona com o seu meio social, aprendem a falar da mesma forma que os demais membros da sociedade, de modo que alguém que, por algum motivo, não conviva com as palavras faladas, como no caso da criança criada por pai e mãe surdos que se comunicam por sinais típicos, como os da Língua Brasileira de Sinais - Libras, logo veremos a interação familiar acontecer por meio de gestos de comunicação, mesmo que a criança não apresente problemas de surdez.

Caso não haja contato com falantes, o sujeito nunca aprenderá uma palavra sequer, reduzindo sua comunicação a forma apresentada pelo grupo social em que está imerso. É

a apresentação do mundo por outras pessoas do meio social que define o conceito de mediação, sendo o significado do mundo algo adquirido socialmente.

No caso da produção imaterial de nosso meio podemos citar a língua portuguesa como exemplo de aprendizado na comunicação, pois só aprendemos este idioma por estarmos inseridos no contexto social de falantes desta língua, que, por sua vez se diferencia em sotaques e expressões dos demais países com o mesmo idioma oficial. O professor de História que conhecer estes aspectos psicológicos aplicados à sua prática pedagógica poderá explorar o Museu de Coxim e verificar que à medida que o aluno aprende sobre o acervo – *instrumentos* –, por meio da explicação sobre eles – *mediação* – as peças adquirem sentido – *signo* – para a vida dos alunos. Este sentido não se apresentará de forma igual a todos, mas será reorganizado na medida do interesse específico apresentado pela história de vida de cada um.

Exemplo clássico que pode ser observado na visita Museu acontece quando as crianças com menos de dez anos são apresentadas ao aparelho de telefone fixo com um disco com furos para colocar o dedo e girar até a marca indicada, soltar em seguida para que o disco volte a posição inicial e poder “discar” o número seguinte até que a ligação seja completada. Quando são perguntadas se são capazes de ligar para um número conhecido utilizando o aparelho – que não está em funcionamento – os alunos erguem a mão dizendo que conseguem, mas quando retiram o telefone do gancho, imediatamente se sentem totalmente “perdidas”, sem saber que devem colocar o dedo no disco com furos e girar até a marca específica e soltar.

É muito interessante ver os alunos apertando os buracos do disco a medida que pensam estar fazendo a ligação como se estivessem digitando o número pretendido. Após a explicação sobre o funcionamento do aparelho, as crianças ficam curiosas com a obviedade e facilidade de realizar a ligação, mas se demonstram indignadas ao ter de esperar o disco retornar a posição inicial para que seja “discado” o próximo número. Quando são apresentados ao aparelho telefônico com disco percebem o real sentido da expressão “disque-pizza”, “disque-gaz”, “disque-água”, “disque-denúncia” ou qualquer outro serviço de atendimento e compra por telefone com entrega residencial. A atividade de mediação do profissional trouxe significado para o aluno sobre uma expressão, um instrumento imaterial da sociedade.

O mesmo pode ser explorado ao colocar o aluno em contato com fichas da telefonia pública, em exposição logo ao lado. Tais fichas eram utilizadas antes dos cartões magnéticos para ligações dos “orelhões” e inseridas na parte de cima do aparelho em local

específico e, quando a ligação era completada, a ficha “caía” no interior do telefone, completando a ligação. A expressão “caiu a ficha” ao se referir a alguém que finalmente entendeu um assunto, torna-se óbvia para os alunos, mesmo sem nunca ter visto uma ficha telefônica, mas que foram apresentados a tal expressão pelo processo de mediação por meio do convívio social.

É importante ressaltar que o professor não é o único a mediar o conhecimento na Psicologia Histórico Cultural, sendo o meio social no qual a criança está inserida o principal mediador. Mas, quando nos referimos ao conhecimento escolar sistematizado do ensino da história local, cabe ao professor chamar a si a responsabilidade sobre o processo específico da mediação. O que diferencia o homem dos demais animais é justamente a capacidade de dar significado particular ao mundo que lhe é apresentado.

Estão lançadas as bases para a compreensão de outro conceito indispensável para a Psicologia Histórico Cultural: as *funções psicológicas superiores*, que consistem na compreensão deste mundo pela interação com o meio, oferecendo a possibilidade de inserção da criança na sociedade a qual pertence. Na definição de signo, a fala inclui-se no ponto central do desenvolvimento infantil por oferecer a ampliação das possibilidades de interação com o meio, ou seja, a fala é um signo que potencializa essa ação.

Todos os povos possuem signos, por mais simples que possam se apresentar. O entendimento desses signos da comunicação é o que torna o homem superior aos demais animais. Os primatas podem realizar tarefas com o grau de dificuldade semelhante a tirar uma argola de um bastão, usar uma vara para alcançar o alimento, ou mesmo empilhar objetos para subir e alcançar algo no alto, atividade desenvolvida por um criança na idade de dois anos aproximadamente. Contudo, suas habilidades não ultrapassam essas funções primeiras de raciocínio.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é dependente da convivência dos seres humanos com seus pares, de forma que haja superação do biológico pela utilização de mediadores produzidos para suprir as necessidades postas historicamente. (FACCI, 2003, p. 230).

Dessa forma, percebemos que a integração social é indispensável no processo de desenvolvimento humano e que o indivíduo, como ser biológico, apenas oferece a estrutura espacial na qual a formação do pensamento é desenvolvido, restando ao ambiente – meio social - a responsabilidade de formar o sujeito. Cabe aqui o esclarecimento que em nenhum momento a Psicologia Histórico Cultural defende que o

meio é o único agente no processo de formação, que é o resultado da interação somada às experiências individuais, ou o significado pessoal de cada um.

Esse processo de relacionamento inicia-se ao nascermos e passamos imediatamente a perceber e interagir com o mundo a nossa volta. A fala é instrumento importante para ser utilizado como conjunto de signos na comunicação, mas as brincadeiras - atividades práticas - desenvolvidas pela criança fazem parte do processo de desenvolvimento intelectual, como vemos:

O momento de maior significado do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, se convergem. Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparado àqueles dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso dos signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso dos instrumentos especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores. (VIGOTSKY, 2008, p. 11,12).

Sob essa ótica, a fala traz o papel de organização do pensamento dentro da mente do indivíduo e possibilita a ampliação das funções psicológicas, tornando-as superiores aos demais animais, o que nos amplia a capacidade cerebral. Mesmo quando não falamos as palavras, nosso pensamento ainda é organizado por meio delas, na intenção de desenvolver atividades que ultrapassem o estímulo biológico de reação.

Ao organizar esses conceitos, Vigotsky pode compreender o processo de aprendizagem infantil e finalmente desenvolver as bases para definir que o processo educacional se inicia desde o ciclo familiar e vai se ampliando a medida em que a interação social acontece. O processo de mediação com todos os instrumentos que o envolvem faz com que o mundo passe a ter significado para o indivíduo que, ao atingir a idade escolar, inicia seu aprendizado sistematizado com o currículo preestabelecido de acordo com a cultura de cada sociedade.

Uma vez que o aprendizado acontece a partir das bases de entendimento já possuídas pela criança e lhe é apresentado algo novo, o foco não deve ser o que a criança já aprendeu ou o que se deseja ensinar, mas aquilo que está apta a aprender, conceito denominado de *zona de desenvolvimento proximal*, como vemos na citação abaixo:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob

a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 2008, p. 97).

Essa concepção pedagógica torna o professor um personagem indispensável no processo da educação escolar sistematizada, sendo ele o principal responsável pela apresentação do universo do conhecimento ao aluno, o mediador. No caso específico do ensino da história local, devemos observar que a criança já está inserida no meio histórico que se pretende tratar como tema da educação, mas o professor deve ser o responsável por trazer a reflexão de modo organizado e sistematizado na intenção de despertar o aluno para a realidade peculiar em que se insere, mostrando o papel do indivíduo na formação e construção da história.

Nesse aspecto pedagógico é importante ter em mente que as reações serão diferentes em cada grupo de alunos e cada indivíduo agirá individualmente quando em contato com o tema apresentado. Por este motivo, ao visitar o Museu de Coxim com seus alunos o professor deverá ter o entendimento do que a sua turma está apta para aprender. Não se trata apenas de um passeio informal no sentido de “aula diferente”, mas exige preparação para que a visita aconteça de modo eficiente, concentrando-se no foco da aprendizagem de modo a ensinar aquilo que o aluno está pronto para aprender, na linguagem específica de cada grupo.

Ainda nessa vertente, Facci (2003) ressalta o papel do professor como agente indispensável para o desenvolvimento da criança de acordo a perspectiva histórico-cultural, pois:

O conteúdo trabalhado pelo professor, no processo educativo, cria, individualmente, novas estruturas mentais (ou neoformações) evolutivas, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento da criança. Portanto, conforme Lompscher, Márkova e Davidov (1987), o que é peculiar na atividade docente em relação a qualquer outra atividade é que esta consiste sempre em firmar o acesso do aluno a uma nova realidade, a um novo conhecimento sistematizado, assim como leva-lo ao domínio de cada componente da atividade – como, por exemplo, dirigir a atenção para que o que o professor está falando, no caso da criança pequena. (FACCI, 2003, p. 230).

Esta citação nos esclarece que o papel do outro mais competente, aqui o professor, é então valorizado por esta perspectiva teórica e, como cada progresso alcançado gera novas possibilidades, a compreensão destes conceitos torna-se indispensável para os profissionais que desejam o magistério. A estes devemos chamar a atenção de que a chave

para o entendimento destes princípios lançados por Vigotsky estão no materialismo histórico dialético, como vemos:

A psicologia sócio histórica carrega consigo a possibilidade de crítica. Não apenas por uma intencionalidade de quem a produz, mas por seus fundamentos epistemológicos e teóricos. Fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. Nesse sentido, concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a psicologia.(BOCK, 2001, p. 17, 18).

Assim, entendemos que a psicologia histórico-cultural favorece o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na tríade professor – aluno - conhecimento, cujo mestre desenvolve papel fundamental de mediador e organizador do espaço de formação da criança por compreendê-la como participante ativo do meio social. Ademais, o interesse pela atividade desenvolvida é o que realmente contribuirá para a prática docente se desenrole de maneira satisfatória. Mas, de nada adiantaria o professor se dispor a compreender a teoria de Vigotsky se este não for capaz de aplicar essa teoria em seu cotidiano. Como vimos anteriormente, a Psicologia Histórico-Cultural não se trata de uma prática pedagógica preestabelecida, mas de um conjunto de conhecimentos que podem nortear a Pedagogia.

Vimos até aqui que a perspectiva histórico cultural sobre o ensino da história local oferece ao professor subsídios teóricos para que a sua prática pedagógica possibilite o aprendizado do aluno de forma a considerá-lo como indivíduo participante da construção da história da humanidade e não apenas uma gente passivo, alheio à realidade à sua volta. Para isso, o professor poderá lançar mão de várias linguagens para sua prática docente, e o Museu Arqueológico e Histórico de Coxim poderá ser utilizado como fonte de conhecimento para que o aluno seja despertado para a importância de conhecer a si mesmo dentro do processo histórico de formação da humanidade. Se até aqui falamos da importância do Museu de Coxim como ferramenta para o professor e de como o conhecimento e domínio da Psicologia Histórico Cultural pode facilitar o aprendizado, resta compreender como os professores de História da cidade utilizam esta linguagem como maneira de ensinar a história local.

A experiência docente tem demonstrado que a prática pedagógica do professor de História é, em grande parte, centrada no livro didático como principal ferramenta para o ensino devido a alguns graves problemas associados às estruturas educacionais do Brasil: salas superlotadas, sobrecarga de trabalho, falta de infraestrutura, além de problemas de saúde como estresse e depressão. Assim, o livro em sala oferece a possibilidade de trabalhar com o conteúdo de forma a garantir o alcance do mínimo da quantidade de temáticas que devem ser vistas em determinada turma. A dificuldade administrativa dos professores para organizarem passeios, visitas a museus, excursões, palestras, entre outros eventos, acabam por tornar a rotina do docente praticamente exclusiva em sala de aula, encontrando amparo no livro didático.

Se o Museu Arqueológico e Histórico de Coxim pode contribuir de fato para a compreensão da história local, nos resta entender se o professor tem consciência desta importância e como sua prática pedagógica tem aproveitado esta linguagem na intenção de despertar o aluno para a realidade em que vive. Tentaremos compreender com isso qual a importância do museu para a prática pedagógica do professor no ensino da história local.

Porém, para compreendermos o assunto de forma mais abrangente é preciso tomar conhecimento a respeito de como o assunto tem sido tratado pelos pesquisadores que se propõem a entender o tema e quais têm sido os resultados das pesquisas. Este momento se faz indispensável na medida que pode nos revelar as limitações e apontar caminhos para a melhor compreensão do assunto, valorizando o resultado das pesquisas anteriores.

CAPÍTULO IV

MUSEUS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: O ESTADO DA ARTE.

O presente capítulo tem por objetivo analisar o “Estado da Arte” em relação ao objeto da pesquisa “Museus como ferramenta pedagógica: o caso do Museu Histórico e Arqueológico de Coxim/MS”. Iniciamos a partir do levantamento, seleção e posteriormente análise de 834 trabalhos, distribuídos em 709 publicações entre artigos, dissertações e teses constantes no banco de dados da Coordenação para Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, dos quais somente 10 estavam relacionados ao tema da pesquisa; e outros 125 cadastrados no banco de dados do Scientific Library On Line - Scielo, dos quais apenas 7 guardaram relação com a temática. As palavras-chave utilizadas neste levantamento foram as combinações: museu e prática docente, museus e a escola, museu como ferramenta pedagógica, prática docente do professor de história, visita a museus. A pesquisa aconteceu entre novembro e dezembro de 2015 e janeiro e fevereiro de 2016.

A partir da investigação, verificamos que os conteúdos são variados, porém, a metodologia predominante é qualitativa, sendo que as técnicas da coleta de dados evidenciadas foram entrevistas, observações e depoimentos. Em relação às matrizes epistemológicas, a maioria tem se amparado na perspectiva Histórico-cultural. Os resultados apontaram, de modo geral, que os professores recorrem ao livro didático como única ferramenta para o ensino da disciplina, o que torna as aulas descontextualizadas e desinteressantes, bem como a estreita relação entre os estudos nas áreas da Educação e da História das instituições analisadas na busca de uma prática docente que acrescente aos alunos o entendimento da sociedade.

Em novembro e dezembro de 2016 foram realizadas novas buscas no desejo de buscar maior aprofundamento do tema. Nessa etapa, recorreremos ao Portal da Biblioteca Virtual da Universidade de São Paulo em que, apesar da grande quantidade de trabalhos apresentados entre teses e dissertações, cinco obras contribuíram para o andamento dessa pesquisa, ainda que inúmeros outros de igual importância não tenham sido contemplados, visto que somaram mais de 20 mil títulos trazidos pelo sistema de busca do site.

Com o objetivo de conhecer também a produção de instituições do estado foi realizado o levantamento dos trabalhos específicos da Universidade Federal de Mato

Grosso do Sul, com destaque para a Revista Intermeio, do Programa de Pós-graduação em Educação, do qual esta dissertação faz parte.

Para Chizzotti (2003), a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção social de forma solidária. A rigorosidade de uma pesquisa não se dá pela exatidão que seus resultados podem apresentar, mas nas contribuições presentes no momento em que o referido trabalho é posto à prova por seus pares e oferece avanços naquilo a que se propôs analisar. A experiência humana não pode ser confinada a um método único de avaliação para ser compreendida, mas posta à medida do objeto que se propõe a ser estudado.

Fazenda (2000), ao tratar das correntes metodológicas para uma pesquisa declara que qualquer que seja a metodologia, esta despertará uma perspectiva sobre determinado assunto que se fortalece na medida que se submete a análises. O conhecimento avança conforme olhamos sob vários ângulos o mesmo problema. Desde modo, são características de uma pesquisa relevante a elaboração da pergunta ou problema, o caminho percorrido para responde-la e a confiabilidade da resposta. A pesquisa deve ser respondida com aquilo que já foi adquirido como bases para o conhecimento do homem. Logo, o referencial teórico é o filtro pelo qual se busca a solução para o problema.

A elaboração do estado da arte se faz indispensável para que o pesquisador conheça os pontos importantes de sua pesquisa, pois neste trabalho inicial de levantamento de dados sobre o assunto a ser estudado é que se tem a dimensão do desafio da pesquisa e sua limitação. Conhecer o objeto é o primeiro passo para avançar em algo novo no campo do conhecimento. Neste contexto, o Museu Arqueológico e Histórico de Coxim – Mahc cumpre papel de destaque na preservação da história na cidade, que contempla em seu acervo raridades que o torna diferente de qualquer outro museu no mundo.

O espaço do museu, dessa forma, pode proporcionar crescimento considerável para que as crianças desenvolvam suas habilidades temporais e, no caso do Museu em Coxim, a relação com a história local pode ainda ser ampliada.

Uma concepção educacional que se propõe a favorecer o desenvolvimento da criança autônoma, criativa, segura de si e capaz de ter um nível de interação com crianças e adultos, necessita de um ambiente que lhe proporcione as condições para que isso aconteça. Um ambiente que favoreça autonomia é aquele que permite desafios de acordo com as etapas de desenvolvimento das crianças. (CINTRA, 2009, p. 59).

Desse modo, observamos que o simples fato da criança estar no museu não quer dizer por si mesmo que terá um aproveitamento satisfatório no processo de aprender o conhecimento proposto na ocasião, sendo indispensável um mediador nesse processo de ensino e aprendizagem. Mediação, instrumento e signo, como vimos detalhadamente no capítulo anterior, são princípios trabalhados por Vigotsky que defendem o pensamento de que vivemos em um mundo cercado por objetos ou coisas que são utilizadas por outras pessoas, mas que passam a fazer parte da vida do indivíduo à medida que este tem contato com o objeto, que, a partir disso, passa a ter significado.

Assim, o professor precisa ensinar aquilo que as crianças não sabem, ou sabem de forma desorganizada para que a aprendizagem aconteça de forma potencializada. Observamos que o professor deve cuidar para que a criança interaja nas atividades, e que haja associação entre o conhecimento científico e a realidade que vivem para que a Educação faça sentido. Ou seja, o professor medeia o conhecimento que pode ser relacionado à experiência que o estudante tem, ou até mesmo reforçar a identidade da região com a apropriação do conhecimento da história local. Quando o aluno não vê sentido em aprender o que está sendo ensinado há um desinteresse em continuar realizando a atividade, o que imputa ao professor uma responsabilidade de ser mais do que alguém que domina o conteúdo, mas que seja capaz de ensinar, como afirma Vigotsky (2003):

Antes se desejava que conhecesse sua matéria e o programa e que soubesse dar alguns gritos na sala de aula ante um caso difícil. Hoje a pedagogia se transformou em uma arte verdadeira e complexa, com uma base científica. Portanto, exige-se do professor um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho. (VIGOTSKI, 2003, p. 300).

Dessa forma, quando discorremos acerca da mediação, torna-se necessário que o educador observe o interesse dos estudantes e o conhecimento empírico que eles têm, para que possa promover o desenvolvimento dos educandos com novos desafios, numa prática engendrada na criatividade e em um conhecimento que tenha relação com a vida. Mais do que dominar o assunto específico de sua disciplina, o professor deve dominar e conhecer meios eficazes para a transmissão do conhecimento, maximizando a eficácia de seus ensinamentos. É importante que o educador entenda a utilidade de se trabalhar com várias linguagens na sua prática pedagógica e seja um organizador do meio social, para despertar o interesse dos alunos. Isso é possível por meio da ludicidade, que também é uma linguagem:

Conforme Vigotsky (2003), o jogo⁵⁹ pode ser considerado o recurso do instinto mais importante para a Educação. O jogo é conhecido popularmente como um instrumento apenas para a criança passar o tempo. Porém, segundo Vigotsky (2003), a partir da observação pode-se constatar que o jogo está presente historicamente na cultura dos diversos povos, representando uma peculiaridade que é natural do homem. Além disso, os animais também brincam. Dessa forma, o jogo pode ter um sentido biológico inerente ao ser humano. (PROENÇA, 2011, p. 58).

Logo, consideraremos na formulação deste estado da arte as pesquisas que manifestam relações com o tema proposto, na perspectiva de buscar as contribuições de outros pesquisadores que se dedicaram a compreender o assunto. É importante salientar que o referido Museu de Coxim não desenvolveu nenhuma pesquisa durante sua existência, sendo que suas atividades se relacionavam com o público, limitando-se a apresentação do acervo. Desse modo, este trabalho contribui para a compreensão da importância do Mahc para as aulas de história, principalmente os que tratam das questões de se entender o local (micro) inserido no contexto nacional (macro).

No processo de desenvolvimento da presente pesquisa enfatizamos a necessidade de selecionar os trabalhos que mais contribuíssem com o objeto. Como afirma Vigotsky (2003) “[...] as perguntas bem formuladas podem ter mais validade do que as respostas adequadas”. Deste modo, a partir da consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, em funcionamento desde 1987; ao portal da Scielo, biblioteca eletrônica que contempla artigos de revistas científicas brasileiras de várias áreas do conhecimento; e Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, que reúne as produções da Universidade de São Paulo, foi realizado o levantamento, seleção e verificação da produção acadêmica relacionada ao objeto de estudo, utilizando palavras-chave relacionadas ao tema proposto.

4.1 Resultado das buscas no Portal Capes e Scielo

No portal da Capes foi realizada busca relacionada às palavras-chave: museu e prática docente, museu e escola, visita a museus, prática pedagógica do professor de história, história e múltiplas linguagens entre artigos, dissertações e teses sem limitação de data. Foram encontrados 709 trabalhos, mas com a seleção das pesquisas relacionadas ao objeto de estudo e lido os resumos dispostos no portal, o número foi reduzido a 10.

⁵⁹ A palavra jogo neste contexto não se refere as competições entre as crianças, mas aos aspectos das brincadeiras que consideram a elaboração de regras de interação para que a atividade aconteça.

Dias (2008) com o trabalho *A prática pedagógica do professor de história: um estudo de suas percepções nos colégios estaduais de Apucarana – PR (1990)* teve o objetivo de verificar a prática pedagógica dos professores de história do município de Apucarana em sua maioria formados em 1990. O estudo verifica que há uma necessidade de aprimoramento entre o que se aprende na academia e o que acontece na prática. Enfatiza ainda a importância do investimento no processo de formação continuada e a necessidade de envolver o professor nos processos de debates relacionados às formulações sobre o ensino de história, que em sua concepção está relacionado diretamente com as condições de trabalho oferecidas pelo Estado.

Costa (1997) em *Prática pedagógica e tempo escolar: o uso do livro didático no ensino de história* evidenciou que as aulas de história se concentravam basicamente na leitura do livro didático nas duas escolas de São Paulo/SP analisadas, e que os professores aderiram a essa ferramenta de tal modo que ela se tornou unanimidade como recurso pedagógico. Até mesmo as anotações em diário e os planos de ensino e de aula aconteciam baseados nos capítulos do livro, o que limitava as possibilidades da docência, fazendo com que o livro didático assumisse um papel de guia do professor, a exemplo do pensamento de Comênio a respeito do manual didático.

Mazzucco (2007) em *Lembranças e conservação de esquemas: o desafio da aprendizagem* analisa o processo de aprendizagem em história sobre o ponto de vista das condições necessárias e suficientes para que o sujeito construa uma memória histórica com base crítica e autêntica. O estudo foi realizado com alunos da rede pública estadual do Rio Grande do Sul no ensino fundamental e evidenciou que os professores não tem se comprometido com o desenvolvimento dos alunos, uma vez que as aulas são baseadas nas cópias e na reprodução do conteúdo do livro didático, além de não existir espaço para o desenvolvimento da consciência crítica do aluno. É a reprodução sobrepondo-se à descoberta. Essa atitude tem colaborado para a falta de construção de uma memória histórica autêntica no indivíduo.

Silva (2013) em *Itinerários do livro didático como objeto central no ensino de história* trata da questão da centralidade do livro nas aulas de história, além de abordar a sua trajetória histórica, dando contornos específicos a todos os momentos na História do Brasil em que a disciplina é tratada. Traz ainda a referência do livro como orientador da prática pedagógica, vilão das boas práticas de ensino, objeto cultural complexo e conquista da população. Mostra que, nessas diferentes perspectivas, para entender o livro didático como objeto central nas práticas de ensino, de modo complexo, é preciso avaliar

as matrizes epistemológicas das abordagens acadêmicas, as políticas públicas voltadas para a educação, as tecnologias e as demandas sociais e econômicas, além das funções básicas que historicamente construíram este objeto como totalidade.

Barroso (2013) aborda o título *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de história e geografia* e trata da planificação como um projeto que dá consistência à ação, em que se pensa a prática antes de realizá-la e retém-se as intenções selecionadas pelo planejador. É auxílio importante na prática pedagógica, contribuindo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Este processo exige do professor considerável reflexão sobre sua prática, o que se pretende com ela, quais os objetivos a serem atingidos, ciente de que sua preparação e desenvolvimento será importante para a aprendizagem dos alunos.

Em *Visitas de estudo virtuais: contributos para uma outra aprendizagem da História na era da sociedade de informação*, Carvalho (2012) aborda que as metodologias de trabalho se encontram desajustadas frente às novas formas da sociedade contemporânea, e busca estratégias didáticas alternativas, que sejam simultaneamente criativas e inovadoras, capazes de preparar o aluno a enfrentar os desafios que se impõem na sociedade de informação. Evidencia as possibilidades de se explorar os estudos virtuais como estratégia didática capaz de motivar os alunos a aprender História, ajudando o professor a aliviar a rotina e falta de motivação observada em alguns estudantes.

Fernandes (2013) em *O retrato social de Portugal em História e Geografia: o uso do documento em sala de aula* trata da questão contemporânea em que os alunos desde cedo estão em contatos com novas tecnologias para fins de lazer, comunicação e estudos, e importa trazer os recursos utilizados pelos discentes para o contexto escolar. Meios audiovisuais podem corroborar para o desenvolvimento da prática pedagógica em meio as tecnologias e os documentos assumem vital importância pela capacidade informativa e meio atrativo de revelar a mesma. É função do docente, enquanto mediador, chamar a atenção para esta realidade, contextualizando o documentário para o despertar do interesse do aluno.

Molar (2009) trabalha o campo iconográfico (análise de imagens artísticas) como ferramenta para o desenvolvimento do ensino de história em *O conjunto fotográfico no ensino de História: algumas possibilidades de abordagens com a imigração polonesa*, apontando possíveis caminhos para o uso de fotografias na prática pedagógica. Destaca que na história a fotografia foi marcada por ter usos e funções distintas de acordo com seu momento histórico e, desse modo, uma abordagem para entender a imagem ou

documento como representação de atividades humanas ao longo do tempo faz com que o aluno desenvolva capacidades de análises complexas. Destaca que a diversidade como ferramenta de ensino é um dos pontos levantados no Parâmetros Curriculares Nacionais.

Martins (2006) identifica e confronta os discursos relacionados às práticas pedagógicas dos professores e dos agentes do museu em *A relação museu/escola: teorias e práticas educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP* e considera que os educadores de museus são portadores de conhecimentos empíricos e teóricos que acabam por nortear as atividades educacionais que ocorrem no espaço referido.

Basso (1994) em *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história* teve como objetivo entender o trabalho do professor e as condições reais que envolvem a realização do seu trabalho. Considera que as condições socioeconômicas e teóricas acabam por impor ao ensino de história uma realidade de alienação. Há uma ruptura entre a função do trabalho e os motivos pelo qual o professor o executa, descaracterizando o sentido da docência. A proposta do autor é que o realizado em sala de aula não é prejudicado pela concepção teórica e metodológica, mas pelas condições de trabalho do professor que o torna alienado.

Os trabalhos disponíveis no portal da Capes analisados revelaram que o professor de história faz uso recorrente do livro didático para o desenvolvimento de sua aula, e essa limitação contribui para que o interesse do aluno não seja desenvolvido, deparando-se muitas vezes com a falta de compreensão sobre o real motivo de se estudar a disciplina. O livro didático é também o suporte para que o professor organize suas aulas, sendo basicamente o único meio possível de se desenvolver as atividades em sala.

As condições de trabalho relacionadas na educação estatal contribuem para que o professor não desenvolva seu papel de mediador do conhecimento no intuito de levar seu aluno ao amadurecimento de questões mais complexas na sociedade, e tais condições limitam muitas vezes até mesmo a compreensão social do próprio docente (BASSO, 1994). A diferenciação entre os ideais da educação assumidos durante a formação e a prática docente na realidade da sala de aula acabam por forçar o professor a não desenvolver atividades que ultrapassam os limites do livro didático (COSTA, 1997).

As pesquisas selecionadas para a elaboração deste estado da arte foram em sua maioria trabalhos realizados em contexto de objetos de pesquisa específicos, tendo na exemplificação o entendimento da totalidade do assunto. A prática pedagógica na disciplina de História tem sido motivo de reflexão por pesquisadores de várias partes do país e busca-se o constante melhoramento da ação docente para que as aulas aconteçam

de modo a cumprir o objetivo da disciplina de levar o aluno à compreensão da sociedade pelo conhecimento de seus processos históricos.

Desperta atenção a falta de estudos que envolvam os museus como ferramenta importante para que no aluno se interesse pela disciplina. Com os afazeres do professor em sua rotina em sala de aula, acaba por sempre recorrer ao livro didático como a única forma de transmissão do conhecimento. Tal iniciativa traz a plena falta de interesse pela disciplina e, como anteriormente anunciado, dificulta o entendimento da realidade social a sua volta.

Em relação aos trabalhos encontrados no Scielo, dentre os 22 resultados associados à palavras-chave não foi possível verificar algum elo com a proposta deste trabalho, com destaque, por exemplo, para a palavra-chave "prática docente", que trouxe artigos relacionados à enfermagem e sua história. A expressão "múltiplas linguagens" apareceu em 10 trabalhos, mas apenas um teve alguma relação com a nossa pesquisa, tratando-se do artigo de Moraes (2000) com o título *História e Música: canção popular e conhecimento histórico*, trazendo algumas reflexões que podem ser realizadas a partir da análise de canções populares na humanidade.

Foi então adicionado à busca os termos "museu de história", "museu", "museu e escola", "visita a museu", que trouxeram 103 resultados, dos quais somente 6 estavam relacionados ao presente estudo. Pereira (2008) traz uma pequena resenha em *Aprendizagem histórica como prática social: lições poéticas e éticas em 'A danação do objeto: o museu no ensino de história'*, dizendo que a cultura do imediatismo que domina a sociedade não impede a ação humana de perpetuação das ações no tempo e que a visita ao museu possibilita o aprendizado destas ações de maneira sensível e reflexiva.

Pereira e Carvalho (2009) em *Sentidos dos tempos na relação museu/escola* fazem uma reflexão sobre a discussão sobre memória, história e esquecimento para qualificar o debate. Entendem que a relação pedagógica da escola com os museus faz parte de um processo pelo qual o entendimento histórico se inicia na visita, mas que de modo algum termina com a mesma, desenvolvendo a criatividade dos agentes envolvidos, considerados como fatores determinantes.

Em *Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museus e o ensino de história*, Pacheco (2010) aborda princípios de Le Goff de que a memória é a expressão de um determinado grupo que se expressa no contexto histórico que aparece e deve ser reconhecida como parte da formação social de cada indivíduo inserido no grupo. A

memória é, assim, mais do que a lembrança de um passado que já se foi, transformando-se no guia de futuro que deseja seguir.

Misan (2008) em *Os museus históricos e pedagógicos do estado de São Paulo* analisa a ação do estado de São Paulo entre os anos de 1956 a 1973 com relação a rede de museus históricos e pedagógicos e a transferência de responsabilidades para os municípios, evidenciando as reflexões sobre a necessidade de referências de identidade de cada região. Mostra que nos anos em que ocorreram a implementação houve interesse de vários setores da sociedade, mas que estes acabaram por contribuir com o processo paulista de autoafirmação.

Em *A presença de estudantes: o encontro de museus e escola no Brasil a partir da década de 50 do século XX*, Knauss (2011) traz a evolução da museologia brasileira com foco na abordagem das escolas ampliando sua participação a partir deste período. Mostra que, com a participação da educação no universo dos museus, há transformações no próprio conceito da museologia e também das abordagens metodológicas. O debate trata da renovação do debate sobre museus e educação na década de 1980 com os conceitos de museu integral e educação patrimonial.

Nakou (2006) em *Museus e educação histórica numa realidade em transição* mostra que as pessoas de nosso tempo tem sua percepção de realidade afetada pelos meios de comunicação acelerados, e diante dessa situação, os museus não podem mais desconsiderar essa perspectiva, mas devem ver essa transição como oportunidade de repensar seu papel de educação histórica. O trabalho aponta a importância de se pensar a história, tendo na oralidade um importante objeto para se entender as percepções dos indivíduos.

O portal Scielo ampliou a contribuição para a elaboração deste estado da arte pelas publicações relacionadas aos trabalhos vinculados diretamente entre educação e museus, sendo que se verifica uma preocupação por parte dos autores selecionados com o uso do espaço do museu de forma educativa. Em todos os casos analisados a disciplina História é tratada de modo a ampliar o entendimento das realidades por parte do aluno. Verificamos que o trato com museus pelos profissionais envolvidos está em transformação, com ênfase no papel destes locais como ferramenta educacional na sociedade tecnológica contemporânea conhecida pelo culto ao imediato.

4.2 Contribuições do Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP

A procura de compreender como tem sido tratado a temática de museus como ferramenta pedagógica nos levou até ao Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo, no qual foi inserido no campo de pesquisa simples a palavra “museu”, resultando aproximadamente em 22 mil resultados, mas com temas que iam desde pesquisas com vínculo direto ao nosso objetivo até a mera citação da palavra no trabalho em si, não sendo possível iniciar a seleção sem um filtro capaz de reduzir a quantidade de tais resultados. A opção foi buscar a partir das dissertações, mas não houve mudança no número de trabalhos apresentados. Visto que não seria possível conhecer todos os estudos, a leitura iniciou-se com o título das obras publicadas que tivessem alguma conexão sobre museu como ferramenta pedagógica, mas ainda assim a pesquisa não evoluiu devido à imensa quantidade títulos apresentados.

O filtro se estendeu para a combinação dos descritores em uma única frase: “museu como ferramenta pedagógica”, resultando em aproximadamente 4.800 trabalhos a partir de dissertações, mas a imensa quantidade de títulos apresentados ainda não estreitou a relação com o tema, o que continuou a dificultar a pesquisa. Novamente, a solução foi a análise dos títulos na tentativa de conhecer o assunto, revelando que as abordagens das pesquisas em museus são bastante comuns quando se trata de restauração, patrimônio histórico, arqueologia e cultura, mas a seleção ocorreu exclusivamente a partir da ótica educacional.

Em meio a este contexto é possível destacar trabalhos como o de Bizerra (2009), na tese intitulada *Atividade de aprendizagem em museus de ciências*, em que aborda a importância dos museus para a preservação do patrimônio histórico e cultural e a ressignificação dada a partir da abordagem apresentada em seu acervo, de modo que a forma com que se apresenta atualmente pode ser explorada de maneira pedagógica por sujeitos sociais ativos. Sua busca é na compreensão de como a atividade de aprendizagem está estruturada neste espaço.

Pivelli (2006) defende na dissertação *Análise do potencial pedagógico em espaços não-formais de ensino para o desenvolvimento da temática da biodiversidade e sua conservação* que o conceito de educação não pode se restringir somente ao âmbito escolar, pois os espaços não formais de ensino são alternativas favoráveis neste contexto, com destaque para a importância de museus, zoológicos, jardins botânicos, entre outros. Destaca que, apesar da relevância, existem poucos estudos realizados nessa temática.

Já na dissertação *Aprendizagem em museus: uma análise das visitas escolares no Museu Biológico do Instituto Butantan*, Sápiras (2007) parte do pressuposto que as visitas

aos museus tem grande potencial educativo e investiga a forma com que a interação entre o acervo apresentado se comunica com o estudante durante a visita na referida instituição. Seu principal objetivo foi a análise de “como” se desenvolveu o processo de aprendizagem naquele espaço sob a ótica da teoria sócio-histórica, sendo Vigotsky seu autor de referência. Como resultados, aponta que o interesse despertado durante a visita em que são apresentados os animais em exposição é fator determinante para o aprendizado, por meio da conexão afetiva despertada no decorrer da aula.

Tojal (2007) desenvolve em *Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus* a tese de que é necessário o desenvolvimento de políticas que incluam a pessoa com deficiência sensorial, física, mental ou de outra ordem limitativa por meio de programas de acessibilidade, visando ao conhecimento, divulgação e preservação destes espaços, que devem atender a todos os públicos.

Na tese *A contribuição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia*, Martins(2011) trata do espaço de museus como aspecto educativo peculiar e do interesse crescente do Estado em políticas públicas para o desenvolvimento destas instituições. Afirma que uma particularidade da educação em museus é a flexibilidade na sua utilização, pois os professores podem desenvolver seus planejamentos dando ênfase àquilo que é objeto de sua aula, ampliando as possibilidades de exploração das instituições.

É importante ressaltar que os textos mencionados acima colaboram para o estudo dos museus como ferramenta pedagógica e que se tratam apenas de exemplos dos trabalhos desenvolvidos pela Universidade de São Paulo, reconhecida como uma das maiores produtoras de ciência do mundo e, por não ser possível explorar todo este universo, destacamos alguns que possam contribuir para esta pesquisa.

4.3 Contribuições de mais algumas instituições.

Como mencionado anteriormente, entre novembro e dezembro de 2016 acrescentamos à verificação de trabalhos as instituições do estado de Mato Grosso do Sul, na expectativa de que conhecer a produção regional e também minimizar possíveis negligências com relação ao levantamento de informações a respeito do tema. Desta forma, a busca se estendeu também à *Revista Intermeio* do Programa de Pós graduação em Educação da UFMS, programa pelo qual este trabalho está sendo desenvolvido e que

promove, desde 1995, a publicação e divulgação de textos em educação destinados a estudantes, professores e pesquisadores da área. Sendo assim, imediatamente após a qualificação realizei o levantamento dos dados produzidos por esta instituição.

O primeiro descritor colocado no campo de busca foi “museu”, e o único trabalho encontrado mencionava o termo museu por este ser o local que continha fontes primárias que contribuíram para a pesquisa, de cunho historiográfico, sem, portanto, guardar relação direta com o entendimento do museu como ferramenta pedagógica.

Com o descritor “prática docente”, encontramos o trabalho de Setton (2011) com o tema *Prática docente: algumas questões do campo sociológico*. O texto não apresenta resumo e a leitura do artigo revelou o desejo da pesquisadora em verificar o *habitus docente*, expressão recorrente entre os pesquisadores em educação nos estudos a respeito de como se dá a prática docente entre os profissionais de pedagogia. A autora traz questionamentos sobre a existência de uma ação coerente e única por parte destes profissionais ou se seria mais apropriado pensá-las a partir da realidade de uma composição híbrida do *habitus* que resultaria no trabalho do docente. Esse texto, apesar de aparentemente não apresentar relação direta com o objetivo no qual esta dissertação se apresenta, reforçou o entendimento de que os profissionais em sala de aula podem apresentar formas de ensinar muito diferentes uns dos outros, e ainda que com a mesma formação, o desempenho perante os alunos estará sujeito a fatores complexos que acabam por resultar em aulas completamente diferentes entre si.

Com a expressão “prática pedagógica” foram encontrados 18 trabalhos que, após a leitura dos resumos, resultaram em três artigos selecionados, com destaque para *A relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural*, de Paternella (2011), que traz em seu conteúdo uma análise a respeito do aprendizado teórico pelo aluno de Pedagogia e a necessidade do domínio deste no momento em que realiza o estágio docente. O texto apresenta o esforço que o acadêmico desta disciplina deve investir para que o seu relatório de estágio tenha relação direta com o conhecimento apresentado teoricamente, contribuindo para a retenção do que foi desenvolvido durante a graduação. Este artigo chama a atenção pela importância do estágio para a experiência docente nas disciplinas de licenciatura, que é, na prática, um dos elementos que possibilitam ao acadêmico a inserção no universo profissional. Pode-se traçar um paralelo com o curso de História, em que o acadêmico também é levado a conhecer, durante este processo, a realidade que o aguarda.

Viegas e Osório (2007) no artigo apresentado como parte de um capítulo da dissertação *A transformação da educação escolar e sua influência na escola contemporânea* trazem a reflexão de que os problemas relacionados à educação escolar não podem ser resumidos a novas formas ou abordagens teóricas no desejo de substituir o velho pelo novo, mas o de preparar o aluno para a cidadania e dar condições para que este possa participar ativamente das realidades sociais apresentadas no mundo atual, o que requer uma mudança na concepção de escola e no ensino, o que implica transpor a prática pedagógica habitual. Tal iniciativa contribui para pensar as inquietações do pensamento de que o ensino deva acontecer quase que exclusivamente em sala de aula, e pode ser vinculado à ideia de que os espaços educacionais não se resumem aos muros escolares.

No trabalho intitulado *O professor em foco: estudo da produção acadêmica em educação da UFMT*, Sguarezi (2008) debate a crise do capitalismo e a dificuldade de continuar acumulando capital no ritmo do passado, realidade refletida em reformas imputadas à sociedade é forçada na expectativa de perpetuação do sistema. Argumenta que essas reformas exigem a aceitação da população para que aconteçam com legitimidade, modificando a educação com o objetivo de preparar a população para iniciativas neoliberais. A investigação apresenta o professor como agente de transformação dessa realidade, ainda que não seja o único. Considera também o papel da universidade na formação destes docentes, com a oferta de cursos desde a graduação até o doutoramento, ressaltando a importância de se publicar estudos que contribuam para entender a realidade sob o prisma das transformações sociais.

O descritor “ensino de história” resultou em 25 trabalhos, dos quais 2 foram selecionados pela relevância da temática para este levantamento. Garcia (2011) em *A didática magna: uma obra precursora da pedagogia moderna?* que trata da relevância do pensamento de Comenius, no século XVI, ao perceber as transformações ocorridas no período em que o feudalismo é superado como modelo econômico e as revoluções tecnológicas se apresentam. O texto apresenta o livro didático como forma de ensino que tem balizado a educação desde sua elaboração e que continua assumindo o papel de referência maior do modelo educacional, ainda que a sociedade tenha se desenvolvido tecnologicamente. É possível traçar um paralelo com a presente pesquisa que, apesar de não ser seu objetivo principal, apresenta o museu como alternativa ao livro didático.

Andrade (2011), no artigo *Educação e cidadania no contexto dos movimentos sociais*, trata do problema das demandas marginalizadas e a legitimidade da educação

desenvolvida nessa esfera e suas características de emancipação em que a Pastoral do Menor de Alagoinha – BA é apresentada como forma de opção aos espaços educacionais tradicionais, possibilitando que o aprendizado na infância em seus vários aspectos possa ser trabalhado. A proposta apresenta também o processo de desenvolvimento do Ocidente que ofereceu condições para o estabelecimento do capitalismo em que a maioria dos indivíduos está sujeita a invisibilidade e inexistência simbólica. Este trabalho se relaciona com espaços educacionais alternativos para o desenvolvimento social.

A busca para a complementação deste levantamento a respeito dos museus como ferramenta pedagógica se estendeu à revista *Fronteiras: Revista de História* vinculada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados em Mato Grosso do Sul, que publica semestralmente trabalhos na área de história desde 1997. No entanto, ao inserirmos os mesmos descritores mencionados anteriormente, o sistema direcionou a busca para uma página da internet que trazia revistas variadas, sem ligação com a revista *Fronteiras*, impossibilitando o acesso a seus artigos.

Ainda em relação às produções científicas de periódicos de Mato Grosso do Sul, realizamos uma pesquisa por artigos da *Revista Trilhas da História*, produzida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas, que tem por objetivo a promoção do debate acadêmico e pesquisas constituídas por artigos, ensaios e resenhas. A palavra “museu” levou ao trabalho de Silva (2012), intitulado *O Portal de Ferro da Modernidade: a segunda estação rodoviária de Londrina – PR (1946 – 1986)*, artigo que destacava as instalações arquitetônicas e as estruturas históricas do prédio que foi rodoviária e hoje abriga o Museu Histórico de Londrina Padre Carlos Weiss, não retratando, portanto, o museu como ferramenta pedagógica, mas a importância do prédio em si.

A palavra “prática docente” apontou um único estudo, mas sem relação com o tema, enquanto “prática pedagógica” trouxe o trabalho de Cordova (2014), com o título *Ensinar e aprender história de Santa Catarina: o uso da revista História Catarina em sala de aula como recurso/fonte à aprendizagem histórica significativa*, que abordava fontes alternativas para que o professor desta disciplina pudesse desenvolver o trabalho junto aos alunos em ações que aproximavam o conhecimento prévio dos alunos aos conteúdos da história do estado catarinense. É um trabalho que, embora não tenha museu como objeto de estudo, enfoca em alternativas das quais o professor pode recorrer no em sua prática pedagógica, como vimos anteriormente.

A procura de trabalhos relacionados ao tema “ensino de história” resultou em dez novos títulos, dos quais 5 abordavam questões ligadas à gênero em perspectiva de construção e ensino de história, logo, sem relação com o uso de museus. Os demais trabalhos abordam temas variados, mas também sem conexão que pudesse contribuir para o objetivo desta pesquisa.

4.4 Análise dos trabalhos levantados

Os trabalhos analisados para a produção deste artigo podem ser relacionados conforme o Quadro 1:

Quadro 1. Distribuição de publicações por instituição de origem, Programa e ano.

Origem	Programa	Quantidade	Ano
Universidade Estadual de Londrina	Educação	1	2008
	História Social	1	2009
	História Social	1	2013
Universidade do Porto – Portugal	Letras	1	2012
	Letras	2	2013
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação	1	1997
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação	1	2008
Universidade de São Paulo	Educação	2	2006
	Educação	2	2007
	Educação	1	2009
	Educação	1	2011
	História	1	2011
	Comunicação e Artes	1	2011
Universidade de Campinas	Educação	1	1994
Universidade Federal Fluminense	História	1	2011
Universidade Federal Regional de Pernambuco	História	1	2010
Universidade Federal de Minas Gerais	História	1	2008
	História	1	2010
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Educação	1	2007
		1	2008
		4	2011
		1	2013
	História	1	2012
		1	2014
		1	2014

Fonte: CAPES/SCIELO/USP/ UFMS, 2015/2016.

Organização: SANTANA, 2015/2016.

Tabela 1. Relação de quantidade dos trabalhos por programas de Pós-graduação.

PROGRAMA	Quantidade
Educação	17
História	9
Letras	3
Comunicação e Artes	1
Total de trabalhos	30

Fonte: CAPES/SCIELO/USP/UFMS, 2016.

Organização: SANTANA, 2015/2016.

Como pode ser observado, os estudos relacionados abordam enfaticamente a relação existente entre os pesquisas nas áreas de Educação e de História, suscitando desta forma a amplificação da percepção para a importância deste trabalho em entender a aplicação dos museus como ferramenta para a prática docente do professor de História. É notável também que as produções são relativamente recentes, sendo que dos 30 selecionados, 28 são de trabalhos com menos de dez anos de publicação, mostrando um interesse recente pelo tema, mas que ganha corpo.

O resultado da pesquisa demonstra que o livro didático é a principal instrumento do professor de história e que sua rotina característica da realidade educacional brasileira faz com que outros recursos não sejam utilizados como linguagem pedagógica habitualmente. Tal constatação nos permite a partir de agora analisar como os docentes exploram o Museu Arqueológico e Histórico de Coxim como ferramenta pedagógica para o ensino da história local, objetivo central desta pesquisa. No próximo capítulo trataremos diretamente sobre este assunto na forma de levantamento e análises de dados colhidos diretamente com os professores da disciplina que forneceram informações importantes para o entendimento do assunto.

Perceber a utilização do Museu de Coxim como ferramenta para a prática docente não é tarefa fácil, como demonstrado enfaticamente no segundo capítulo e em vários outros momentos deste trabalho, mas o objetivo aqui não é somente perguntar ao professor se considera o museu importante, mas perceber o lugar que essa ferramenta ou linguagem pedagógica ocupa na prática pedagógica quando se ensina a história local. Para isto, foram realizadas perguntas referentes ao cotidiano do docente em sua prática pedagógica de modo que revelasse desde o conhecimento dos professores sobre o museu até, principalmente, o conhecimento sobre a história local apresentada no itens do acervo em exposição para ensiná-la aos alunos, como veremos no próximo e último capítulo.

CAPÍTULO V

MUSEU ARQUEOLÓGICO E HISTÓRICO DE COXIM/MS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: A METODOLOGIA DA PESQUISA E RESULTADOS ALCANÇADOS.

Neste capítulo falaremos do resultado da pesquisa realizada junto aos professores sobre o real papel do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS como ferramenta pedagógica para o professor de História quando leciona a temática local. Para isso, foram procurados os profissionais dessa disciplina em meados de 2015 para que fossem apresentados ao projeto de pesquisa e convidados para participar dessa construção do conhecimento científico a respeito desse assunto. Durante as primeiras conversas, fizemos questão de demonstrar que não seria um enfado, uma atividade extra que o professor teria de realizar, sabendo que a rotina em sala de aula já ocupa bastante tempo destas pessoas, sujeitos dessa pesquisa.

As escolas convidadas a participarem foram escolhidas pelo critério de proximidade com iniciativas ligadas à preservação do patrimônio histórico municipal. Como já dito, Coxim é uma cidade rica em história que remete aos tempos de exploração para oeste do território brasileiro, que, por sua vez, relaciona-se diretamente com a expansão das fronteiras com países vizinhos como o Paraguai e Bolívia durante os séculos XVII e XVIII, bem como ao interesse no ouro cuiabano, acessível somente por uma rota navegável conhecida como Monções.

Há de se registrar que a cultura local é relacionada à exploração dos rios Taquari, Coxim e Jaurú, que contribuem na formação econômica da cidade. As festas populares e as tradições locais apresentadas anteriormente fazem com que a cidade seja um celeiro de artistas, sendo o mais famoso deles Zacarias Mourão, autor ao lado de Goiá da canção Pé-de-Cedro, que tornou a árvore famosa e que faz sombra ao prédio do museu pelas manhãs.

Estas especificidades conferem ao município o título de “terra do pé-de-cedro”, “portal do Pantanal” e “capital do peixe”, trazendo ao poder público, em teoria, o papel de tutor principal da preservação, divulgação e valorização da história que envolve esses aspectos. É necessário ressaltar ainda que a responsabilidade pela manutenção do museu é da prefeitura, dando às escolas municipais a possibilidade de desenvolver projetos com relação direta com a temática local. Os professores convidados são profissionais que lecionam nas duas escolas municipais, que oferecem o ensino fundamental, totalizando seis

professores. A pesquisa conta ainda com a participação da coordenadora do museu que foi procurada para esclarecer sobre a formação e atuação da instituição⁶⁰ desde sua implantação até seu funcionamento atual.

5.1 A pesquisa qualitativa na construção do conhecimento sobre o Museu Arqueológico e Histórico de Coxim – MS

A inspiração para a metodologia utilizada nesta produção científica foi sendo aprimorada durante o processo de realização das disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, principalmente no contato com teóricos que contribuíram para a definição de qual seria a melhor abordagem para a compreensão do tema. No primeiro momento de reflexão sobre a metodologia mais apropriada ficou evidente que se trataria de pesquisa que pensasse os resultados qualitativamente. Como afirma Stake (2011):

Pode ser capcioso dizer que o pensamento qualitativo oferece um fundamento ou uma disposição para o pensamento quantitativo. O pensamento qualitativo é muito mais e está misturado com todas as etapas do trabalho científico. Mesmo quando milhões de cálculos estão sendo processados por um bom computador, as verificações sobre o progresso e a credibilidade de enumeração agregadora foram programadas na operação por cientistas visionários e céticos, ou seja, a interpretação qualitativa tem sido programada. Todo o pensamento científico é uma mescla dos pensamentos quantitativo e qualitativo. A pesquisa sobre o funcionamento das coisas no quadro mais geral do conhecimento é uma tarefa quantitativa e qualitativa (Roth, 2008). Pesquisa é investigação, um estudo deliberado, uma busca pela compreensão. (STAKE, 2011, p. 23)

Sob essa ótica, a pesquisa qualitativa evidencia que o pesquisador está priorizando não a aquilo que é revelado pela quantidade de recursos estatísticos utilizados, mas a leitura que se faz destes. Assim, o conhecimento produzido depende em maior escala da análise da questão pelo prisma do momento ou conjuntura na qual a pesquisa acontece. Contudo, as abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa podem somar esforços na intenção de mostrar quadros mais elaborados da realidade que se dedicam a investigar.

Outra característica da pesquisa qualitativa é a busca por entender como acontece determinado processo ou o funcionamento das coisas (STAKE, 2011, p. 27). No trato com a pesquisa qualitativa é imprescindível que o pesquisador tenha em mente que seus resultados serão subjetivos e parciais, o que não deve ser visto como uma falha, desde que o pesquisador esteja atento a essa característica.

⁶⁰ Todas as autorizações estão registradas em um CD-ROM anexo a este trabalho.

Para Chizzotti (2003), os estudiosos que recorrem à pesquisa qualitativa atualmente não se furtam das mais variadas formas de análise metodológica na busca da compreensão social. A pesquisa qualitativa refere-se a uma porção densa da observação dos homens, percebida somente com uma análise mais sensível interpretada pelo autor do estudo, considerando as competências científicas necessárias ao desenvolvimento deste.

Quando falamos em pesquisa qualitativa estamos nos referindo a uma oposição ao método quantitativo, que se apresenta como única via de pesquisa capaz de assegurar a validade de uma generalização, por meio da estatística pura. Logo, entendemos que os pressupostos de pesquisa qualitativa se dão na flexibilidade, tanto dos referenciais quanto nas formas textuais, recorrendo a recursos linguísticos ou diferentes gêneros literários, ampliando os meios e os estilos. Muitos pesquisadores que estão familiarizados com outros métodos de pesquisa frequentemente recorrem à forma qualitativa na busca por questões que atendam as demandas de suas pesquisas. Mesmo territórios amplamente trabalhados com a pesquisa tradicional têm sofrido influências desta abordagem, como as pesquisas de opinião, atitudes e eleitorais.

A abordagem metodológica desta pesquisa caminhou desde o princípio para a perspectiva histórico cultural, uma vez que a intensão aqui é a compreensão da dialética existente entre o museu e as aulas do professor de história. Já no início das atividades do Programa de Mestrado, em 2015, ficou evidente que o desejo de compreender o museu como ferramenta pedagógica para a prática docente não deveria considerar a instituição em si como objeto da pesquisa, mas a relação entre o ensino da história local e a utilização do museu e suas linguagens pedagógicas dispostas em seu acervo.

Com este objetivo, desenvolvemos uma pesquisa sem intervenção. Como afirma Rosa (2015):

Um aspecto fundamental de todas as metodologias de pesquisa qualitativa sem intervenção é a intencionalidade de estudar os sujeitos em estado natural, ou seja, o pesquisador não retira os indivíduos estudados de seu contexto, tampouco os altera, uma vez que o contexto determina as atitudes e repostas dos sujeitos. (ROSA, 2015, p. 81).

Nesse sentido, para que o estudo seja considerado qualitativo sem intervenção é necessário que não haja ações externas que possam por ventura causar distorções na coleta dos dados que trarão consequências ao resultado da pesquisa. Contudo, é necessário

considerar a dificuldade de não interferir na rotina dos professores quando estes percebem a presença do observador, conforme o depoimento do Professor 06⁶¹:

Eu acho que a gente tem mesmo que tirar o aluno em sala de aula e me estimulou muito esse trabalho seu, quando você veio falar comigo e ficava falando do museu e tal, eu comecei, por não ser do município, comecei a olhar mais, pesquisei bastante, vi uns vídeos, e até vi um vídeo da Claudia Gaiguer⁶² e não sabia que ela tinha feito um trabalho aqui, então me estimulou muito... Então, eu comecei a pesquisar muito depois que voce veio falar comigo, e acho que falta estímulo pra trabalhar mesmo porque a gente acaba ficando muitas vezes no trabalho só com livro porque as vezes falta um tempo específico pra trabalhar e acho que esse trabalho seu me estimulou muito e com certeza aso demais professores também. (Professor 06, entrevistado em agosto/2016)

Os docentes foram estimulados, durante o desenvolvimento da pesquisa, a pensar sua prática docente e alguns disseram abertamente que sentiram que não estavam aproveitando o museu como deveria.

Assim, desde o primeiro instante em que os professores foram procurados para a apresentação do projeto de pesquisa ficou nítido que, mesmo indiretamente, já se estava interferindo em sua rotina, a partir do momento em que ele se via forçado a refletir sobre sua prática docente relacionada ao museu.

Essa intervenção indireta refere-se não a uma ação autoritária de poder, muito associada ao processo de intervenção militar, ou alguma ação intervencionista do Estado realizada de forma arbitrária, mas se caracteriza pelo resultado da troca de experiências que impulsionam a apropriação de novos conhecimentos. O pesquisador sofre intervenção em sua pesquisa quando se propõe a ouvir os sujeitos e a interagir com eles, e o mesmo acontece quando o entrevistado é questionado sobre sua prática e forçado a pensar sobre si mesmo, atividade que talvez não faça parte de seu cotidiano.

Ainda que a palavra intervenção venha carregada de diversos estereótipos, na prática ela acontece, cabendo ao pesquisador ter claro este princípio. Contudo, nessa pesquisa, a intervenção não ocorre com a intenção de modificar a realidade propositadamente, mas a de coletar dados que possam fornecer informações sobre o papel do museu como ferramenta pedagógica para a prática docente do professor como está

⁶¹ No intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa usaremos somente números para identificar os docentes. A transcrição das entrevistas encontra-se em CD-ROM anexo ao presente trabalho.

⁶² Jornalista da TV Morena, afiliada da Rede Globo em Mato Grosso do Sul. O Professor 06 faz referência a reportagem sobre a história do estado, disponível no Youtube. .

posto atualmente, ainda que, conseqüentemente, forneça material científico para que no futuro possíveis intervenções propositas possam acontecer.

As influências entre pesquisador e sujeito tornaram-se tão evidentes que, ao final do processo de entrevistas, a pesquisa já havia apontado vários caminhos que poderão servir para novas abordagens no futuro. Os professores se sentiam estimulados a pensar sua prática docente na intenção de utilizar mais o museu como ferramenta para o ensino da história local, ressaltando o descaso do poder público em não realizar eventos que no passado já foram organizados, como afirma o Professor 02:

Lamentavelmente eu vejo hoje que precisa de um secretário de cultura que ele não pense apenas que o ponto chave da nossa cultura é a rota das monções, que pense que Coxim é um celeiro, meu amigo... Coxim tem músico pra caramba. E cria letra sobre cada pedacinho da nossa história que está querendo divulgar isso. Tem poetas que estão loucos pra contar sua poesia que cria sobre o pé-de-cedro, Jaurú, Silviolândia, sobre as colônias de antigamente... então não é só as monções, vamos abrir o leque. Pra falar a verdade Douglas, eu nem sei quem é o secretário de cultura da nossa cidade, só pra você ter uma ideia, de fato eu não sei. Então, eu acredito que precisa chegar em outros ambientes e... tipo assim... não é uma crítica, é uma crítica construtiva. (Professor 02, entrevistado em agosto/2016).

Esta citação expressa uma característica comum entre os professores: a manifestação de reflexão sobre de quem seria a responsabilidade de fomentar as abordagens para a valorização da história local, seguida de indignação por perceber que, na opinião dos entrevistados, não se tem dado a atenção necessária ao tema.

Mas, antes das entrevistas serem realizadas, foi necessário compreender qual o conhecimento sobre história local por parte dos professores e para isso foi elaborado um questionário com 45 perguntas objetivas, para levantamento do perfil e de informações relevantes como ponto inicial para a compreensão da prática docente no ensino da história local e o papel do museu nesse processo. Rosa (2015) declara a respeito do questionário:

Este instrumento é um dos mais utilizados e consiste em uma lista de perguntas a serem respondidas pelos componentes da amostra. Podemos classificar os questionários em dois grupos. Pertencem ao primeiro grupo, chamado de questionário restrito ou de forma fechada, aqueles questionários que pedem respostas curtas, ou do tipo sim ou não, ou do tipo de marcar itens de uma lista de respostas sugeridas. O segundo grupo, chamado de aberto, é formado por aqueles questionários que pedem aos respondentes que usem suas próprias palavras (oralmente ou por escrito) para responderem aos itens do questionário. Tanto na forma oral como na forma escrita, o que caracteriza o questionário é que, depois da fala do entrevistado, o pesquisador não complementa a pergunta com outras de esclarecimento. Se isso acontecer, teremos uma entrevista e não um questionário. (ROSA, 2015, p. 145-146).

Com base nestas prerrogativas a respeito da aplicação de questionário definimos que seria mais apropriado trabalhar com os professores por meio das duas formas apresentadas: no primeiro momento, ainda em julho de 2016, os professores receberam um questionário com as perguntas objetivas com alternativas que revelariam o grau de conhecimento sobre a história local de Coxim, como acontece sua rotina pedagógica, sentimento de valorização profissional, entre outros que possibilitaram um conhecimento prévio do cenário a ser revelado durante a pesquisa.

Esses questionários possibilitaram a elaboração de algumas perguntas que compunham um roteiro de entrevista, para que, desta vez, os professores respondessem em frente às câmeras, sendo posteriormente transcritas e analisadas. A intenção de elaborar perguntas apresentadas a todos os professores de história da rede municipal ocorreu com a perspectiva de que seria evidenciado de forma mais contundente o papel do museu como ferramenta pedagógica para a prática docente e como esta acontece atualmente. Outro fator que elegeu a escolha de questionário ocorreu no intuito de minimizar respostas aleatórias, que mostrariam sentimentos muito particulares de cada professor, correndo o risco de não ser possível a verificação do problema apresentado nesta pesquisa, tornando-a menos robusta.

Contudo, houve um momento em que o questionário realmente foi aplicado. Para a compreensão da temática de forma mais ampla verificou-se a necessidade de incluir na pesquisa dados referente ao próprio museu, sendo necessária a entrevista aberta com a senhora Eva Vieira Fortunato, coordenadora do museu e que nos recebeu para a atividade, e que tratou de aspectos administrativos do cotidiano da instituição.

5.2 A coleta de dados junto aos professores de história

A inspiração para desenvolver o questionário aconteceu no início de 2016 quando tivemos contado com o instrumento de pesquisa da orientadora desse trabalho, Profa. Dra. Rosana Cintra, que na ocasião elaborou um conjunto de perguntas para a coleta de dados de seu pós-doutorado em Portugal. Tal inquérito era muito longo e com respostas objetivas que gerariam estatísticas contundentes, devido ao grande número de entrevistados durante o desenvolvimento de sua pesquisa, mas que não se resumiria aos números revelados e sim na confiabilidade dos dados levantados.

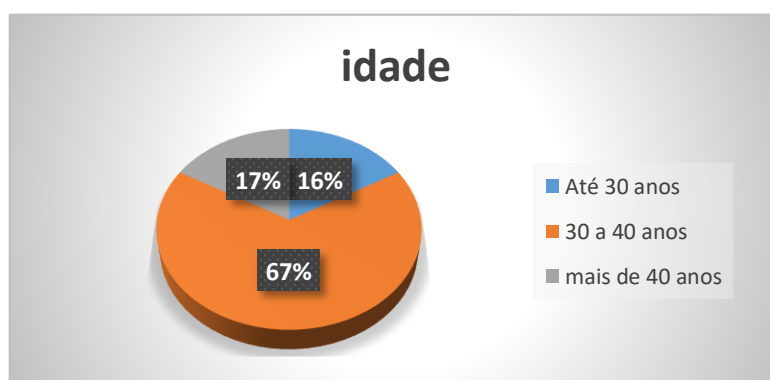
Dessa forma, como o número de docentes que lecionam nas duas escolas municipais de Coxim é relativamente pequeno, seis professores ao todo, entendemos ser

importante a participação unânime, para que o resultado da análise de dados revelasse informações consistentes para a compreensão sobre a importância do museu como ferramenta para a prática docente do professor de história.

O quadro de escolas públicas da cidade conta também com mais cinco instituições estaduais, ocasionando uma amostragem de 2 das 7 escolas. Mas, temos que considerar também que todos estes professores que trabalham nas escolas municipais e que contribuíram para a pesquisa já fizeram parte do quadro estadual, e alguns ainda são profissionais contratados como professores em outro período para atuarem na rede estadual. Portanto, os seis professores que participaram desta entrevista respondem por aproximadamente 1/3 dos docentes de história das escolas públicas da cidade, dado uma amostra considerável para entendermos o assunto pesquisado.

O questionário objetivo com 45 perguntas foi elaborado no intuito de coletar várias informações sobre a prática docente dos professores pesquisados, que foram classificadas da seguinte forma: perfil do profissional, dificuldades da carreira, cotidiano didático em sala de aula, conhecimento sobre a história local e qual o uso do museu para a prática docente. Tais perguntas tiveram o objetivo de mostrar o quadro estatístico do cotidiano da prática pedagógica destes professores antes de conversar pessoalmente em entrevista com perguntas abertas, que poderiam evidenciar algum esforço em apresentar dados que na realidade não fazem parte da prática docente.

Gráfico 1. Idade dos Professores.

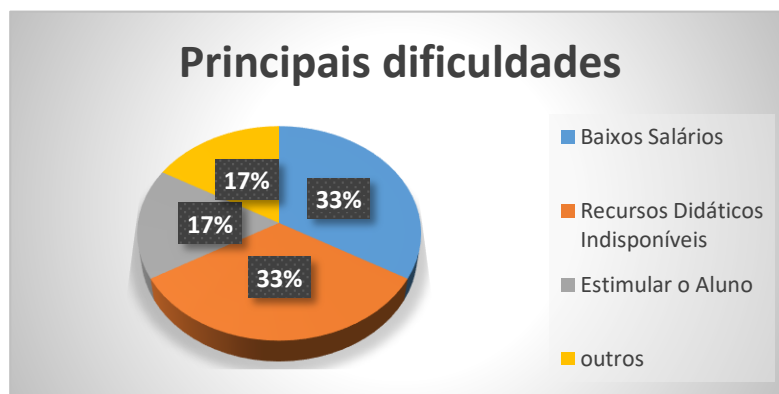


Fonte: dados de pesquisa.
Organização: o autor.

Os profissionais são em sua maioria jovens com menos de 10 anos de formação e com idade na faixa dos 30 anos, com graduação na área em que atua – História. Cinco dos seis professores estudaram na UFMS no *campus* de Coxim – MS. Contam que se inclinaram para estudar História quando o curso de graduação chegou na cidade em 2001,

junto com o curso de Letras, e como essas eram as opções gratuitas, acabaram entrando da universidade por meio de vestibular.

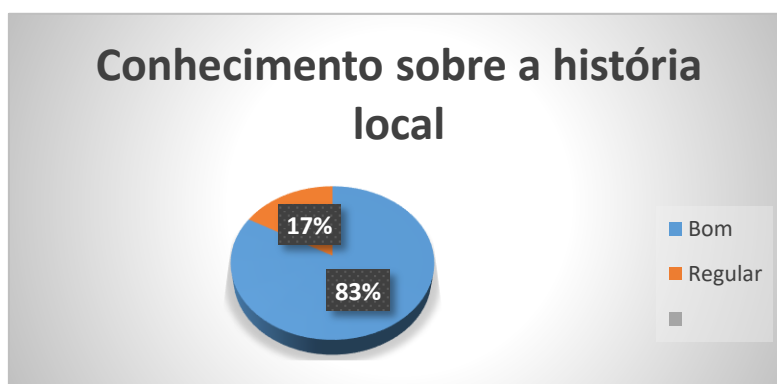
Gráfico 2. Principais dificuldades como professor de história em escola pública.



Fonte: dados de pesquisa.
Organização: o autor.

As principais dificuldades desses professores estão relacionadas a questões salariais e a recursos didáticos indisponíveis. Todos os entrevistados afirmaram que utilizam livro didático, quadro branco, biblioteca e data show e que as aulas acontecem em sala de aula a maior parte do tempo, mas relatam que há indisciplina e dificuldade em motivar os alunos o tempo todo.

Gráfico 3. Conhecimento sobre a história local.



Fonte: dados de pesquisa.
Organização: o autor.

As perguntas sobre a história local estavam necessariamente vinculadas à alguma peça que o Museu de Coxim apresenta em seu acervo. Desse modo, perguntas aparentemente descontextualizadas com o objetivo deste trabalho trouxeram valiosas

informações, como o questionamento se professor conhece o Pantanal, o 47º Batalhão de Infantaria ou Henrique Spengler. O Pantanal está presente no acervo do museu devido ao histórico de formação da cidade e sua vinculação à produção pecuária, que fez com que o Mato Grosso do Sul se tornasse grande exportador de carne, de modo que conhecer essa região evidencia o grau de proximidade com a realidade histórica do local disponível no museu em forma de acervo.

O mesmo ocorre quando perguntado sobre o 47º Batalhão de Infantaria, responsável pela presença do Estado na região pantaneira com guarnição das fronteiras com países vizinhos, a partir de 1976, período em que o país era presidido por militares, história que pode ser apreciada em uma das salas em exposição permanente no museu como abordado no capítulo II. O mesmo dizemos a respeito de Henrique Spengler que, em primeira impressão pode aparentar não ter relação direta em uma pesquisa relacionada ao museu, mas basta uma visita para observarmos o espaço destinado à história da família daquele que seria um dos maiores contribuintes para a construção do acervo como pode ser observado atualmente.

Gráfico 4. Utilização do Museu como recurso didático.



Fonte: dados de pesquisa.

Organização: o autor.

Este gráfico mostra que o museu, do ponto de vista estatístico, é utilizado pelos professores como recurso didático, mas não é nosso objetivo compreender essa realidade somente na perspectiva quantitativa, como dito anteriormente, mas compreender a dialética existente nessa relação entre museu e as aulas de história local, sendo este momento necessário para o próximo passo: a entrevista com respostas abertas gravadas

em vídeo. Contudo, fica evidente que o Mach é reconhecido como ferramenta pedagógica importante para a prática do professor.

Para a compreensão sobre essa realidade acerca do museu é, apresentamos um panorama geral dos resultados das questões analisadas até o momento:

1. os professores entrevistados são profissionais com formação em História;
2. o campus da UFMS em Coxim formou 83% dos profissionais entrevistados;
3. o conhecimento que os professores têm sobre a história local é significativo;
4. as aulas acontecem basicamente com os recursos disponíveis: sala de aula, lousa, livro didático; Data show; internet e biblioteca.
5. os professores utilizam de aulas fora da escola como recurso, porém não é frequente.

A formação em História pela UFMS, *campus* Coxim, tem relação direta com o nível de conhecimento dos professores sobre a história local, uma vez que o *campus* recebe grande número de acadêmicos oriundos da própria região, o que os leva a terem domínio significativo dos temas estritamente coxinenses, tais como: Pé-de-cedro, Zacarias Mourão, Monções, Payaguás, Pantanal, Divino Espírito Santo, entre outros assuntos presentes no acervo do museu.

No entanto, a realidade da docência está vinculada ao sistema educacional público brasileiro com aulas majoritariamente em sala de aula, quadro branco, data show e internet, com pouco espaço para atividades fora da escola como passeios e visitas em locais históricos que, apesar de ocorrerem, ainda é em pequena proporção.

Evidenciamos o recorrente apelo ao livro didático como principal linguagem pedagógica e as limitações que essa prática traz ao ensino de história, devido a esse material não contemplar a história local.

5.3 Museu Arqueológico e Histórico de Coxim – MS como ferramenta para a prática pedagógica no ensino da história local: resultados da pesquisa.

A partir do levantamento do perfil do professor de história da cidade de Coxim/MS, jovem, com formação na área de atuação graças ao *campus* da UFMS e conhecedor da história local e do museu, vamos analisar qual é a relação deste docente com a instituição.

Nessa etapa da pesquisa, utilizamos como roteiro de entrevista o mesmo questionário, porém sem as alternativas objetivas, para que os professores discorressem da maneira que desejassem, em uma conversa gravada em vídeo, sobre as temáticas anteriormente abordadas.

Em princípio, a ideia de gravar os relatos deixou alguns professores constrangidos por ser esta uma atividade que não faz parte da realidade cotidiana ou de suas atribuições e, nesses casos, o que contribuiu para que a atividade ocorresse de modo apropriado foi a conversa sobre a importância da pesquisa que vinha acontecendo há quase um ano antes.

Esta etapa da coleta de dados deixou de ser uma barreira no momento em que se iniciou a entrevista frente as câmeras e todos responderam firmemente às perguntas apresentadas. Esta atividade ocorreu no início de agosto de 2016 em locais diferentes, de acordo com a disponibilidade do professor. Alguns falaram durante o intervalo entre as aulas na própria escola, mas outros, por indisponibilidade de horário aceitaram o convite para ir até o museu e responderam às perguntas ali.

Para compreendermos o Museu de Coxim como ferramenta pedagógica para a prática docente do professor de história local não podemos simplesmente perguntar de forma abrupta qual a opinião do docente a respeito do tema. Na realidade, a resposta para essa questão aparecerá de forma consistente quando nos propormos a entender o contexto no qual se insere a dialética entre professor, história local e museu. Logo, o que estamos tratando aqui é como estes três pontos se relacionam entre si e então teremos a resposta para o problema.

As descrições dos docentes durante a entrevista gravada em vídeo revelam que os primeiros anos da carreira do professor de História é marcado por insegurança e vontade de superar os desafios impostos ao novato: como lidar com a indisciplina, o domínio do conteúdo, a falta de interesse por parte dos alunos pelo conteúdo da matéria escolar, entre outros. Como afirma o Professor 03:

[...] e até hoje é um desafio, a disciplina de história exige um pouco mais de leitura, diferente de outras matérias, então é um medo e ao mesmo tempo um desafio, né?, para a professora falar assim: “será que estou conseguindo trazer a galera aqui pra gente?”, e com o tempo você vai percebendo [que] se você não tentar falar essa história mais perto do aluno, essa coisa passado-presente, ele vai dizer: “o que isso tem a ver comigo? Porque eu estou estudando isso?”. (Professor 03, entrevistado em agosto/2016).

Essa declaração mostra-nos que o professor compreende a realidade de que o aluno deve estar em sintonia com o conteúdo ministrado em sala de aula e que a falta de compreensão sobre a disciplina é uma constante que o professor não deve ignorar. Percebemos aqui o esforço do docente, conhecedor desse quadro, em adaptar a sua aula de acordo com a necessidade e, mais uma vez, a história local se destaca como possível agente de inserção no contexto nacional. Com esta afirmação, colabora as palavras do Professor 02:

Tem muito aluno que não vê na história muita importância... “ah, saber do passado? O que isso vai contribuir pra mim?”[...] então, tem uma recusa no primeiro momento, mas vai muito também do professor, aquele que ama aquilo que faz, primeiro ele cativa, e depois que ele cativa, não importa que matéria que é, porque tem aluno que odeia português e matemática, mas ama história e geografia, né? Eu acho que vai muito de quem conduz, como vai conseguir isso, se vai transmitir de um jeito que não vai causar carisma... em qualquer área, né?... (Professor 02, entrevistado em agosto/2016).

Do mesmo modo que a declaração anterior, vemos que o Professor 2 chama a responsabilidade para si na questão de despertar o interesse do aluno para a disciplina de História. O professor diz categoricamente que o docente é o responsável por fazer com que sua aula seja interessante para que os alunos entendam o motivo de estudar esta disciplina. O destaque aqui é que todos os que participaram do questionário afirmaram que cabe ao professor trazer o aluno para o gosto pela disciplina, como também afirma o Professor 05: “[...] nós temos, enquanto professores, tornar esta disciplina mais interessante do que ela é e fazer com que o aluno adquira gosto pela história, principalmente pela leitura.”(Professor 05, entrevistado em agosto/2016).

Vimos no capítulo III que o principal motor do aprendizado é o interesse pelo que será ensinado, pois, quando o aluno não está compreendendo o motivo pelo qual deve estudar determinado conteúdo ou disciplina, a aprendizagem será prejudicada. Nesse sentido, como também no capítulo II, atividades escolares fora da escola estimulam o aluno, por se tratar de uma aula diferente de sua rotina, tais como a visita a museus, exposições, eventos, entre outras possibilidades, que se revelam ótimas oportunidades de fazer com que o aluno seja atraído para o conteúdo.

No caso específico da realidade de Coxim/MS, o museu se apresenta como uma possibilidade que atende essa necessidade, mas que não é tão explorado. Sobre os motivos que limitam os professores recorrerem ao museu, ouvimos a seguinte declaração:

[...] Não é tão explorado porque muitas das vezes nós temos as questões burocráticas da escola e exige isso um certo tempo para você colocar e ajeitar um projeto, tem que ver se isso é aprovado, tem toda uma questão burocrática. [...] Termina o professor entrando numa sala de aula e muitas vezes ele não consegue trabalhar o que gostaria, ele sai dali triste porque gostaria de dar sua aula e não consegue. Aí você imagina você pegar essas criaturas de Deus e trazer no museu. [...] qualquer erro que dá, qualquer coisa que dá errado já é questão de mídia, e muitas vezes o pai nunca foi na escola e já tá lá ponderando e querendo saber o que aconteceu, porque deu errado, então envolve toda uma conjuntura no processo. (Professor 01, entrevistado em agosto/2016).

O Professor 01 trata da realidade sobre atividades fora da escola, das implicações burocráticas e das responsabilidades a que o professor está sujeito quando assume a iniciativa de levar os alunos para fora dos muros escolares. Mais uma vez aparece a questão disciplinar como ponto de bloqueio para a atividade docente, cercada agora de uma insegurança profissional quando se pensa os riscos de tal iniciativa. No mesmo sentido corrobora o Professor 04:

[...] outra situação é a questão da burocracia, por exemplo, a escola. É que eu preciso de um transporte público para transferir esses alunos da escola até o museu, eu preciso de motorista, tenho que ter autorização preenchida e assinada pelos pais para retirar o aluno da escola [...] eu não tenho autorização pra isso. Então, o processo é burocrático e isso emperra um pouco as visitas. (Professor 04, entrevistado em agosto/2016).

Como vemos, as dificuldades apresentadas ao professor que deseja ministrar aulas em atividades fora da escola são verdadeiros muros que limitam a atuação do docente, que se sente inseguro com o que pode acontecer à sua carreira caso algo saia do previsto. Esta declaração é reforçada pelo depoimento do Professor 05, conforme abaixo, sobre a dificuldade em realizar atividades fora da escola:

[...] indisciplina, falta de alguém responsável pela visita [...], o tempo corrido, então... a burocracia... isso vai dificultando. Até que o aluno tem interesse, porque tudo que fala que é pra sair da escola ele tem interesse, mas é ruim para o professor. Pela burocracia, pelo sistema, pegar autorização dos pais... então, tudo isso dificulta. (Professor 05, entrevistado em agosto/2016).

Toda essas dificuldades apresentadas resultam no fato do livro didático ser o principal instrumento utilizado pelo professor em suas aulas e os docentes sentem que esta realidade não apresenta perspectiva de mudança, como demonstra a fala do Professor 03:

Infelizmente, eu acredito que em algumas partes do país nem mesmo o livro didático o professor tem. Nós aqui podemos dizer que estamos bem porque até tem o livro didático e tem os materiais [...] mas tem muitos lugares que não tem o livro didático e isso ainda vai durar muitos anos. (Professor 03, entrevistado em agosto/2016).

A impressão de que o livro didático continuará sendo a principal ferramenta pedagógica para o professor é compartilhada por todos os docentes, mostrando que a realidade em sala de aula apresenta características pensadas ainda no século XVI por Comênio. Vimos que o professor pode se utilizar de várias linguagens na execução de sua prática docente para despertar o interesse do aluno, como teatro, dança, literatura, visitas a eventos fora da escola, entre outros. Mas, na prática, o livro didático ainda é o mais utilizado, como vemos nas palavras do Professor 02:

Essa realidade durará muitos anos por causa do sistema que o professor tem que preparar a aula, tem aquela exigência toda lá de que o professor tem que seguir um cronograma... o livro já vem adequado naquele contexto em que a coordenação precisa que seja realizado alguns protocolos... também está na nossa ementa todo o nosso cronograma, embora a gente busque meios pra somar a este livro. (Professor 02, entrevistado em agosto/2016).

O que podemos destacar nesta observação sobre o livro didático é que o professor também se vê em exigências burocráticas da coordenação escolar capaz de desestimulá-lo na sua criatividade e recorrer ao conteúdo pronto do material, mesmo que apresente falhas em alguns aspectos. Até agora percebemos que a burocracia envolvendo o professor tem se apresentado como fator primordial no desenvolvimento de suas aulas, que vão desde a ementas curriculares percebidas como inflexíveis até o medo de ter a carreira prejudicada caso aconteça algum imprevisto com o aluno durante a atividade externa.

Quando conversei com os docentes sobre a contribuição do museu como ferramenta pedagógica para as aulas de história local houve unanimidade na resposta em dizer que sim. O objetivo desta pesquisa não é a de receber uma resposta positiva ou negativa sobre o assunto, mas perceber a dialética presente nesta relação. As respostas foram apresentadas sempre de forma a exaltar a importância do museu para as aulas e para a formação da identidade e memória da população de Coxim, como afirma o professor Professor 01:

[...] é um recurso extremamente importante, isso é bom para a aprendizagem, para a bagagem de conhecimento, porém a gente vê que se não tiver a questão da indisciplina dá sim pra acreditar que certamente esses alunos sairão daqui com outra expectativa, com curiosidades, vão sair entusiasmados porque não são coisas que eles estão acostumados a ver todos os dias e é uma coisa diferente. (Professor 01, entrevistado em agosto/2016).

De modo geral esta é a afirmação dos professores: o museu é uma ferramenta pedagógica importante. As respostas, em maior ou menor grau, sempre se inclinam para essa realidade. Reafirmo que os professores que dizem isso são profissionais jovens, com experiência docente e formação em História, o que permite a compreensão de que estes são esclarecidos com relação a função do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS, mas que esbarram na realidade da burocracia, logística e indisciplina dos alunos, gerando insegurança e desgaste em propor atividades de visita a eventos fora da escola.

Contudo, na prática, os professores não utilizam esse recurso como gostariam por outro fator a ser considerado: a falta de incentivo ou atividades desenvolvidas ali. A visita ao museu pode ser bem interessante na primeira vez que alguém entra e tem contato com o acervo em exposição permanente, mas sem que haja novas atrações como mostras temporárias de algum artista regional, atividades culturais, ou eventos de natureza histórica, o museu não conseguirá atrair a atenção dos alunos. Essa realidade nos remete a pensar de quem seria a responsabilidade de fomentar tais eventos, e surgiram as seguintes reflexões: "Eu acho que depende um pouco da secretaria de cultura, já que ela acredita na sua história local... que acredita que aqui é uma cidade turística, então tem que fazer por onde. [...] olha, o museu precisa de gerência, né?" (Professor 02, entrevistado em agosto/2016).

Este professor cita ainda que a cidade tem riquezas culturais das mais variadas e artistas querendo mostrar seu talento, mas percebe que o descaso com o que é cultura local é evidente, e detalha a ausência de sinalização na cidade para apresentar aos visitantes onde estão localizados os pontos turísticos importantes do município.

A crítica sobre a falta de atividades culturais realizadas pelo espaço do museu soma com a voz dos demais professores que, defendendo a instituição como um lugar que pode recorrer a várias linguagens para a prática docente, reconhecem que sem atividades periódicas não há estímulo para frequentar o lugar, uma vez que os alunos verão sempre as mesmas peças já vistas anteriormente, não contribuindo para a prática docente, como relata o Professor 03:

[...] Você passa em frente ao museu e ele está lá, mas qual é a importância, o que tem lá? [...] deve ter exposição na praça, ou nas escolas, tá lá a exposição, vamos chamar esta população, vamos mostrar o acervo, vamos pegar e relacionar tudo com a história do município, convidar pessoas, acadêmicos... se não tiver algo que desperte a atenção para as pessoas entrarem no museu para conhecerem o acervo, vão passar reto. (Professor 03, entrevistado em agosto/2016).

As soluções apresentadas pelos entrevistados apontaram para a realização de eventos no museu como alternativa para estimular a utilização do espaço no auxílio do professor em sua prática docente e que, apesar do acervo ser sempre o mesmo, as atividades podem ser variadas, como depõe o Professor 06 nas palavras abaixo:

Olha, eu acredito que os eventos pra visitação ou algum evento dentro do museu que traga... seja musical, poético, eu acho que isso ajuda bastante a população, não só as turmas de escola que devem fazer esse tipo de visita, mas acho que pela população local também, porque eu acho que isso é uma riqueza que tem que ser explorada pela população acadêmica e escolar e pela população geral. A divulgação de eventos e atividades dentro dos museus e do parque temático acho que seria o ideal pra levar a população para conhecer mais. (Professor 06, entrevistado em agosto/2016).

Como podemos observar, os professores defendem o museu em suas mais variadas formas de apresentação, não só do ponto de vista da sua prática docente, mas como instrumento cultural necessário à população de forma geral. Ao falarem livremente sobre as atividades que o museu poderia realizar para estimular o conhecimento da história local, os professores expressaram-se com tom de insatisfação sobre a forma com que a instituição está sendo tratada por parte das autoridades competentes, que no caso é a prefeitura. Os relatos apontam que se o museu fosse melhor estruturado, com eventos periódicos, não só a prática docente envolvendo a instituição poderia ser estimulada, como também a população seria beneficiada com a preservação da sua identidade.

Em todo o tempo em que os professores responderam a entrevista é possível perceber a insatisfação sobre o como o museu está mal cuidado. O sentimento se estende à praça no entorno e alcança o Pé-de-cedro, símbolo maior na cultura da cidade.

5.4 Reflexões a partir dos resultados alcançados

As profissões ligadas a áreas da educação não são unanimidade entre o desejo dos alunos prestes a realizar o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, e frequentemente os professores ouvem o anseio por graduações como medicina, odontologia, direito,

veterinária e, mais recentemente, os cursos ligados a tecnologias de informação. Essa realidade se reforça quando observamos que estes são os que tem mais concorrência quando as notas são apresentadas. As licenciaturas, com raríssimas exceções, ficam em segundo plano na hora da escolha e estão entre as menos disputadas. Mesmo entre os que conseguem uma vaga junto às instituições de ensino superior ainda ouvimos expressões como “eu só quero o diploma pra ter um curso superior” ou ainda “eu nunca serei professor!”.

Mas, em meio a essa realidade, ainda vemos muitos destes acadêmicos que quando entram em sala de aula se identificam com a vida docente e não se vêem fazendo outra coisa, e as expressões pessimistas citadas acima são substituídas por outras como “eu amo ser professor!” ou ainda “eu não me vejo fazendo outra coisa!”. Estes são profissionais que enfrentam os desafios apresentados à carreira do magistério todos os anos e chamam grande parte da responsabilidade sobre os problemas da educação para si, como se acreditassem que seu esforço pessoal pode fazer a diferença. Alguns chamariam isso de sacerdócio, vocação ou dom para o ensino. Mas essas expressões não representam o valor real que o profissional deve ter, principalmente por ser esta postura uma iniciativa que retira do Estado seu papel de agente responsável por fornecer este serviço com qualidade a todos mediante os impostos cobrados.

Esta pesquisa demonstra exatamente o compromisso do docente em desenvolver arranjos para dar conta do saneamento dos problemas educacionais em sua sala de aula. Vimos durante os depoimentos a unanimidade do professor em dizer que despertar o interesse pela disciplina de história é responsabilidade do docente. Não há como discordar dessa afirmação se pensarmos como alunos que um dia fomos e lembrarmos do quanto as aulas se tornavam mais agradáveis se o professor fosse alguém mais simpático.

Mas, essa realidade se torna mais difícil de ser vencida quando o docente em sala de aula conta com os mesmos recursos de anos atrás concorrendo com as tecnologias desenvolvidas e extremamente acessíveis depois da virada do milênio. Vimos que os professores podem recorrer a várias linguagens educacionais para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, mas o resultado da pesquisa aponta para o uso do livro didático proposto por Comênio como o principal material utilizado durante as aulas, enquanto que os alunos dispõem de aparelhos celulares com aplicativos tão interessantes que tornam o professor mais animado e persuasivo em alguém que, mais cedo ou mais tarde, não consegue prender a atenção do aluno e pode ser preterido pelo mundo tecnológico no qual o discente se encontra imerso.

As teconologias não são e nunca serão empecilho para o desenvolvimento educacional, pelo contrário, podem ser grandes aliadas. Contudo, deixar que o docente resolva os problemas em sala de aula como se a escola fosse um espaço isolado do restante do mundo só prejudicará a condição de trabalho dos que se identificam com a profissão apesar de todas as dificuldades.

Vimos que o princípio de acesso universal à educação sempre se esbarra em questões ligadas ao financiamento destas escolas ao longo da história nos últimos cinco séculos. E, pelo visto, ainda está longe de se encontrar uma solução, uma vez que enquanto escrevemos este trabalho – finalizado entre janeiro e fevereiro de 2017 - o governo brasileiro tem apresentado propostas ao congresso que visam o controle de gastos públicos devido à crise em que o país se encontra nesse momento histórico. Na prática, o que percebemos é que não há a expectativa de mudança no quadro da realidade da educação brasileira a curto prazo.

O que este trabalho evidenciou é que o Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS se apresenta como um recurso alternativo para auxiliar o professor em sua prática pedagógica, principalmente no processo de despertar o interesse por aprender a história local. Os docentes foram unânimes em dizer que este instrumento pedagógico traz riquezas que auxiliam seu trabalho, contudo esbarram na burocracia para levar os alunos em atividades fora da escola, o que os obriga a recorrerem aos instrumentos pedagógicos mais acessíveis, dos quais o livro didático é o principal.

Como vimos, não se trata de uma crítica pura a este material, uma vez que sua utilização traz um conhecimento sistematizado do que deve ser aplicado, mas é inevitável a constatação de suas limitações para o ensino da história local, deixando uma lacuna na aprendizagem mesmo que o professor consiga ensinar o conteúdo todo do livro durante o ano. Logo, o que vemos é que os temas ligados à história local serão negligenciados caso o professor não tenha acesso a outro instrumento. Quando pensamos que não são todas as cidades que contam com um museu ou seu equivalente para que o professor possa recorrer em sua prática docente, fica evidente que o desafio de ensinar os temas locais é ainda maior.

Outro ponto evidente na pesquisa é que este profissional da educação encontra muita burocracia no momento em desenvolver atividades no museu. No primeiro momento, não seria tão difícil solicitar autorização dos pais para uma visita, bem como um ônibus à Secretaria de Educação. Mas, quando consideramos que é necessário apresentar um projeto com tema, objetivo, justificativa, embasamento metodológico,

alvos a serem alcançados com a atividade, custos da operação, oferecimento de lanche, agendamento prévio, disponibilidade dos profissionais e ainda aguardar a aprovação e deferimento do projeto, fica fácil entender porque as atividades acontecem quase sempre em sala de aula.

É perfeitamente possível encontrar exemplos de professores que superam estes obstáculos, mas não seria honesto atribuir ao profissional a rotina da prática docente quase que exclusivamente em sala de aula. Quem conhece a rotina da atividade docente sabe que qualquer professor com carga horária de vinte horas em escola pública não pode se dar ao luxo de se dedicar às atividades complexas sob pena de ver prejudicados seus afazeres cotidianos, trazendo uma má reputação profissional. Tão pouco seria justo cobrar que desenvolva atividades fora de seu horário de expediente, visto que para isso teria de ser recompensado com o recebimento de horas extras, algo muito distante da realidade.

Outro ponto de destaque foi a falta de motivação dos professores em enfrentar todos estes obstáculos para uma visita a um local sem atividades diferenciadas, uma vez que o acervo do museu não precisa ser necessariamente o principal objetivo de visita, podendo ser desenvolvidas ali iniciativas culturais com temáticas alternativas como danças, teatro, música regional, palestras, cursos, apresentações poéticas e outras linguagens de preservação da cultura e do patrimônio que poderiam ser utilizadas de forma educacional, como vimos no decorrer deste trabalho.

A este ponto verificamos uma falha direta entre os responsáveis pelo cuidado e promoção do Museu de Coxim. Como as atividades resumem-se à visita, a instituição se mostra interessante para quem o frequenta pela primeira vez, mas este interesse não se perpetua em uma outra ocasião, ainda que seja para acompanhar um amigo ou parente que desconhece o local. O mesmo ocorre quando uma turma de alunos visita o museu e se impressiona com os objetos da exposição, mas esta mesma turma não demonstrará interesse caso a visita aconteça no ano seguinte, deixando a atividade educacional com o aspecto de desculpa para sair da escola, não tendo assim função pedagógica relevante.

Como vimos, o estudo da história local não se trata apenas do ensino das particularidades de cada região, mas do aprendizado partindo da realidade do aluno para entender o mundo no qual está inserido, podendo a partir daí dominar o conhecimento necessário para que, como membro de uma sociedade consiente, possa transformar o mundo a sua volta. Mas este objetivo não será alcançado se pensarmos o professor como o único responsável pelo desenvolvimento educacional. Oferecer as condições necessárias para o pleno amadurecimento do cidadão deve ser responsabilidade de todos

e os professores que participaram deste estudo foram enfáticos em dizer que o poder público municipal, como responsável pelo museu através da Secretaria de Cultura - Funrondon - é quem deveria tomar as rédeas para o fomento destas atividades, ressaltando que em outros momentos a cultura local já foi mais valorizada, em referência a Henrique Spengler e Paulo Carvalho, diretores do museu.

Existe ainda outro aspecto que ficou evidente nas entrelinhas, e por isso mesmo difícil de explicar, é certa insegurança por parte dos professores ao lidar com atividades fora da escola, em que toda a responsabilidade da atividade se encontra juridicamente nos ombros do docente idealizador do projeto. O medo de acontecer um incidente com algum aluno que resulte em danos físicos e prejudique a carreira do profissional de modo irreversível foi uma questão marcante nos depoimentos dos professores, e relaciona-se a outros aspectos levantados, como o paradoxo dos pais que não participam do cotidiano escolar, mas que podem a qualquer momento processar criminalmente o professor caso o aluno tropece na caçada e se machuque.

Este aspecto ficou implícito durante as entrevistas e é agravado com o medo de que tal incidente seja motivo de divulgação na mídia local. Esta realidade remete subjetivamente ao desejo de que as atividades que utilizam o museu como ferramenta pedagógica não deveriam ser eventos pensados somente por professores, mas partirem do museu, e por consequência, do poder público.

Ao propormos o estudo a respeito de museu como ferramenta pedagógica percebemos que este traz contribuições que auxiliam o professor em sua prática docente principalmente quando exploramos o princípio proposto por Vigotsky de que o interesse pela atividade é o principal caminho para o aprendizado. Porém, quando estudamos o caso do Museu Arqueológico e Histórico de Coxim compreendemos que as dificuldades em trabalhar com este recurso são muitas, mas que podem ser superadas.

O primeiro passo em busca desse avanço foi dado aqui com este estudo que nos mostra como é a relação entre o professor de História e o Museu de Coxim. Assim, podemos compreender os pontos fortes e fracos para que soluções e caminhos possam ser apontados. Traçar este panorama esteve entre os propósitos deste trabalho desde sua gênese e acreditamos que foi dada nossa contribuição para o desenvolvimento de novas abordagens. Ainda estamos longe de esgotar o tema relacionado a museus como ferramenta pedagógica, mas acreditamos que o caminho percorrido até aqui pode apontar para novas iniciativas capazes de dar uma passo a mais na construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos papéis do professor é a mediação do conhecimento escolar junto ao aluno para que este possa assimilar de modo organizado o que a humanidade produziu no decorrer da história da humanidade. Desse modo, quando pensamos a escola não falamos somente do volume de conteúdo que o aluno será capaz de reter, mas principalmente a forma com que o mundo será pensado a partir do sujeito que obtém essas informações.

Se a disciplina ensinada pelo docente se restringir à quantidade de informações assimiladas somente como fórmulas ou datas importantes a serem decoradas sem as reflexões necessárias para compreender o mundo que o rodeia, seu papel poderá ser substituído no futuro por ferramentas mais eficazes ou ainda métodos de fixação do conhecimento. Se assim for compreendido, poderíamos resumir o ambiente escolar a meros centros de reprodução e pensar a humanidade como agente em constante transformação não seria possível.

Mas, quando partimos do pensamento de que a educação se estrutura na relação entre conhecimento, aluno e professor, temos a dimensão da complexidade do assunto que estamos tratando. Como esta é a ação prolongada e intencional sobre o indivíduo no objetivo de mudar seu comportamento animal para integrá-lo no meio humano, percebemos que o papel da escola se torna indispensável para que o acesso ao que a humanidade produziu seja facilitado. Essa ação escolar será, portanto, o ambiente ideal para que as reflexões ocorridas durante a história do homem sejam conhecidas. Assim, o indivíduo, no caso o aluno, poderá ter acesso ao conhecimento mediante a ação do profissional preparado para o ensino.

No caso específico do professor de História vimos que seu papel ao longo da trajetória da disciplina esteve atrelado à instrumentos de propagandas e instauração de ideologias que objetivaram contar os acontecimentos na medida em que favorecesse os grupos dominantes do momento em detrimento a outros que perdiam forças, como ficou demonstrado em casos específicos no decorrer deste trabalho, a exemplo da descrição do período medieval com a cunhagem do termo “idade das trevas” pelos iluministas. Essa característica de “contar a história” na versão dos vencedores é percebida no Brasil desde a origem da implantação de escolas no país pós 1822.

A tentativa de romper com esta tendência da disciplina ganha corpo no final do século XX e o esforço é dado no sentido de que o aluno compreenda o mundo em que vive a partir da realidade que o cerca, e não aprender somente as datas e os personagens

tidos como mais importantes. Neste contexto, o ensino da história local é ferramenta indispensável, uma vez que a vida do indivíduo acontece em lugares que, apesar das características comuns no mundo globalizado, possui particularidades que são as lentes pelas quais irá conhecer a realidade.

O grande desafio para que este objetivo seja alcançado esbarra em problemas apontados cinco séculos antes: o custo dessa educação. Quem pagará para que os alunos sejam capazes de desenvolver raciocínios complexos sobre o mundo em que vivem? Obviamente, o conhecimento sobre pedagogia tem se ampliado e pensadores das mais variadas ideologias tem apontados caminhos que nos oferecem teorias consistentes sobre o desenvolvimento intelectual. Um dos exemplos utilizados no decorrer dessa dissertação que se orienta no materialismo histórico dialético é a importância do interesse do aluno no processo educativo, de modo que, sem este, a atividade se torna um exercício demasiado cansativo e desanimador e o professor deve atentar para essa característica pedagógica no uso de suas atribuições.

Dentro deste aspecto é necessário ressaltar que colocar o professor em sala de aula como o único responsável pelo processo educativo do qual estamos nos referindo não reflete a realidade da educação. Estudamos aqui como o processo educacional acontece nas escolas públicas e o que vimos foi que o contexto no qual o docente se encontra é impeditivo para que as possibilidades pedagógicas sejam exploradas intensivamente no uso de suas funções. Mesmo que recursos como cinema, teatro, músicas, literatura, visitas a exposições e museus possam ser utilizados como forma de potencializar o processo de aprendizagem, a realidade demonstra que o livro didático ainda é o recurso pedagógico explorado quase que exclusivamente.

Esta ferramenta, de fato, é um aliado do profissional e organiza o conhecimento escolar de forma a ser um recurso para que novas abordagens possam ser exploradas. Contudo, o problema é quando a educação se limita ao uso desse material sem que novas possibilidades sejam apresentadas ao professor para que suas aulas alcancem o objetivo de aprofundamento dos temas apresentados no livro.

Há de se considerar que a limitação acontece pelo fato deste instrumento não ser suficiente para que o aluno tenha contato com o assunto em sua plenitude, por ser apenas um ponto de partida. Isso pode ser facilmente observado quando os livros didáticos de História tratam de temas como a queda do muro de Berlin ou os ataques terroristas do 11 de setembro, mas não contemplam o estudo sobre a importância do Pantanal para o desenvolvimento da pecuária de Mato Grosso do Sul, estado em que essa pesquisa foi

desenvolvida. Obviamente não esperamos que estes assuntos sejam contemplados, mas este exemplo é suficiente para demonstrar a limitação do ensino quando se embasa somente neste recurso. A realidade fica mais difícil de ser enfrentada quando pensamos que algumas regiões do país não têm acesso nem mesmo a este instrumento.

A limitação do professor de História em explorar recursos alternativos como forma de aprofundar os assuntos relacionados à compreensão de mundo pelo aluno a partir da realidade local em que está inserido deve ser entendida como reflexo no qual o ensino público brasileiro se enquadra. Em outras palavras, é necessário conhecer a educação e as suas estruturas para que seja possível propor alternativas viáveis para o seu desenvolvimento. O que vemos diante desta expectativa é que o Estado, como responsável pelo oferecimento de condições para que a escola seja financiada por meio dos impostos de seus cidadãos, conforme a Constituição de 1988, deixa uma lacuna que dificulta o trabalho do profissional em sala de aula.

As alternativas às quais o professor pode recorrer para que sua aula seja criativa e empolgante aos olhos dos alunos passam pela realidade de financiamento e pela burocracia, o que acaba por criar uma barreira para a exploração de novas abordagens. Os exemplos apresentados do decorrer da análise dos dados demonstram a dificuldade do professor na utilização de atividades fora da escola que acabam por desmotivar o profissional na exploração deste recurso, bem como a insegurança e falta de respaldo jurídico caso aconteça imprevistos com algum aluno durante o passeio.

Assim, embora os professores participantes da pesquisa tenham afirmado com unanimidade que o Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS consiste em uma importante ferramenta pedagógica, evidenciaram que as dificuldades para recorrer a ele como material didático descritas acima impedem sua utilização de forma mais frequente e sistemática.

A burocracia, a indisciplina e o cronograma escolar a ser seguido rigidamente durante o ano foram apontados como fatores determinantes que dificultam a utilização do espaço, mesmo que este seja rico em contar a história local. Destaca-se também a falta de atividades educacionais fomentadas pelo próprio museu para servirem de estímulo para a utilização do espaço. Essa inércia por parte da instituição, por sua vez, está vinculada ao desinteresse em priorizar questões culturais no objetivo de atender a outros aspectos mais imediatistas – pagamento da folha salarial, falta de remédios nos postos de saúde, problemas de infraestrutura nos bairros, entre outros - da realidade do município.

Sem que haja iniciativas culturais, artísticas, exposições com temáticas variadas em iniciativas que fomentem a exploração do museu, os professores e alunos continuarão sem estímulos para atividades que desenvolvam a percepção do mundo a partir da realidade no qual está inserido.

Quando pensamos em atividades fora da escola é indispensável consideramos que o município de Coxim é pequeno, cerca de 35 mil habitantes, incluindo a população rural, e naturalmente não oferece muitas alternativas para que os alunos possam ter contato. O museu não é o único local que pode ser utilizado como ferramenta pedagógica, mas é preciso atentar que, por não ser apresentadas opções como nos grandes centros (cinema, teatro, exposições, etc), este ganha destaque por ser um dos poucos recursos que o professor pode explorar.

Desse modo, as visitas organizadas pela escola são de importância também para que haja a integração entre alunos e a própria instituição escolar. O olhar crítico a ser otimizado pelo discente no processo educacional também é desenvolvido quando percebe que o ambiente de aprendizagem não se limita aos muros escolares, mas que a instituição o estimula no desenvolvimento da percepção do mundo a partir da sua realidade. Como mencionado durante este trabalho, o interesse do aluno é o principal motivador para que a aprendizagem aconteça e, quando a escola compreende isso e passa a fomentar a aprendizagem com esta perspectiva, a relação entre o discente e a instituição de ensino pode ser estreitada.

O estímulo às visitas em espaços educacionais além da escola oferece ainda a possibilidade do conhecimento de ambientes não formais de educação, o que possibilita ao aluno o desenvolvimento do hábito de buscar o aprendizado mesmo depois do horário de aula. É comum ver crianças que visitaram o museu com sua turma da escola voltarem ao local trazendo algum amigo ou mesmo familiares para apreciar o acervo e compartilhar a experiência. Fomentar tais atividades torna a escola o lugar ideal para que a educação continuada seja implantada, mesmo que de forma embrionária, de modo a provocar no indivíduo a percepção de que a aprendizagem não deve acontecer somente na escola.

A pesquisa aponta que o museu pode ser explorado também em ações que transpõem seu acervo como instrumento pedagógico e revela que o uso de seu espaço pode possibilitar a exploração de várias linguagens educacionais para a disciplina de História, uma vez que podemos observar a documentação a ser explorada na compreensão da história local e o professor, caso haja atividades constantes desenvolvidas ali, pode

levar sua turma para palestras, exposições, atividades de músicas regionais, entre outras linguagens.

Outro aspecto a ser destacado é a importância da preservação do Museu de Coxim como manutenção do patrimônio histórico do município. Apesar deste estudo concentrar esforços na compreensão do museu como ferramenta pedagógica, a valorização da história do município é um dos fatores que contribuem para que o professor desta disciplina tenha acesso facilitado no momento em que tiver de propor o ensino das temáticas locais. A consideração é necessária pelo fato de que o próprio prédio que abriga a instituição contribuir para a memória e, conseqüentemente, para identidade dos que pertencem àquela região. A valorização do lugar deve ser estimulada, entre outros motivos, pela presença da famosa árvore plantada pelo poeta Zacarias Mourão na década de 1930, localizada na praça no qual o museu se encontra e que o sombreia todas as manhãs.

O público dos museus não se restringe somente a alunos, como tentamos compreender nesta dissertação, mas a indivíduos interessados na informação que pode ser transmitida pelo acervo, pesquisadores, turistas nacionais e estrangeiros, entre outros, possibilitando que este universo amplie suas funções, sobretudo na educação não formal. Há, ainda, variações entre as pessoas que vão ao museu de acordo com o dia e horário: os visitantes semanais, os de final de semana, os noturnos, entre outros, o que traz reflexões sobre as possibilidades de utilização do museu, que devem considerar o conforto, a qualidade do atendimento, a acessibilidade, orientação, diversão, expectativas atendidas, facilidade de comunicação e, entre outras, a aprendizagem. Logo, vemos que a multiplicidade das funções que podem ser assumidas pelo museu não se restringem apenas ao modo de ensino formal, quando se torna um espaço de acolhimento e multiplicação da cultura.

O Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS é um local que transmite um conhecimento organizado e sistematizado, sendo neste aspecto muito semelhante ao espaço da sala de aula. O grande desafio é a mediação das informações contidas ali para o público que visita o espaço, o que depende, em grande parte, das iniciativas de valorização da instituição por parte das autoridades competentes. A importância do museu está posta e as pessoas envolvidas no aspecto educativo compreendem essa realidade.

Os museus, na antiguidade, estiveram vinculados ao desejo do homem pelo conhecimento. Desde o período histórico de seu surgimento, com a Grécia e Roma, essa

concepção inicial, de servir como fonte de pesquisas e de conhecimento sobre determinado tema, não perdeu seu foco; antes, ampliou-se.

Esses espaços ganharam roupagens diferentes, que vão desde ao acolhimento de objetos extremamente recentes como os de tecnologias, passando por museus a céu aberto, de ciências, arqueologia, idiomas, entres vários outros. Mas, temos de levar em consideração que as dificuldades envolvendo estas instituições são muitas e os desafios se apresentam semelhantes aos enfrentados pela educação. No caso específico deste trabalho, consideramos que esta produção do conhecimento soma-se aos esforços para que as dificuldades sejam superadas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luis. **A produção da escola pública contemporânea**. 4 ed. Autores Associados: Campinas, 2001.
- ANDRADE, Ivonilda Ferreira. Infância, Educação e Cidadania no contexto dos movimentos sociais. **Revista Intermeio**, Campo Grande, MS, v.17, n. 34, p. 67-81, 2011.
- BARROSO, Diana da Silva. **A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia**. 2013. 123f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Porto, Portugal, 2013.
- BASSO, Itacy Salgado. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história**. 1994. 148f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 35-49.
- BIZERRA, Alessandra. **Atividade de aprendizagem em museus de ciências**. 2009. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009
- BOCK, Ana Mercedes Bahia. A psicologia histórico crítica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: _____; GONÇALVES, M.G.M; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio -histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 15-35
- BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, **Diário Oficial da União**, 1937.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história - terceiro e quarto ciclos do ensino fundametal**. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRASIL. Lei 11.906, de 14 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a criação do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.
- CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (Org.). **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- CARVALHO, Carla Cristina Fernandes de. **Visitas de estudo virtuais: contributos para uma outra aprendizagem da História na era da sociedade da informação**. 2012. 135f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Porto, Portugal, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes (Org.). **Tempos e contratempos no espaço da Educação Infantil**. Campo Grande: UFMS, 2009.

COMÊNIO, Iohannis Amos. **Didática Magna** (1621 – 1657). Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

CORDOVA, Tânia. Ensinar e aprender história de Santa Catarina: o uso da revista História Catarina em sala de aula como recurso/fonte à aprendizagem histórica significativa. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, MS, v.3, n. 6, p. 30-46, jan./jun. 2014.

COSTA, A.M.S. da. **Prática Pedagógica e Tempo Escolar: uso do livro didático no ensino de História**. 1997. 145f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997

DIAS, Sueli de Fátima. **A prática pedagógica do professor de história: um estudo de suas percepções nos colégios estaduais de Apucarana - PR** (1990). 2008. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

DUARTE, Milton Jueri Fernandes. Música e construção do conhecimento histórico em aula. In: SILVA, Marcos (Org.). **História: que ensino é este?** Campinas, SP: Papirus, 2013.p. 207-221

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Autores Associados, Campinas – SP, 2003.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, Pedro Miguel Neto Oliveira. **O retrato social de Portugal em História e Geografia: o uso do documentário em sala de aula**. 2013. 157f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Porto, Portugal, 2013.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. **A didática Magna: uma obra precursora da pedagogia moderna?** **Intermeio**, Campo Grande, MS, v.17, n.34, p.179-192, jul./dez. 2011.

GOBB, Marcia Aparecida; RINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs) **Infância e suas Linguagens**. São Paulo: Cortêz, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). **Os museus**. 2016. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/os-museus/>. Acesso em 09 ago. 2016.

KNAUSS, Paulo. A presença de estudantes: o encontro de museus e escola no Brasil a partir da década de 50 do século XX. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 27, n. 46, p. 581-597, Dez. 2011.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. A construção da mente São Paulo: Ícone, 1992

MARTINS, Luciana Conrado Marandino. **A relação museu/escola**: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP. 2006. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARTINS, Luciana Conrado. **A constituição da educação em museus**: o funcionamento do dispositivo pedagógico por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia. 2011. 322f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARTINS, Marcos Lobato. História regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 132-145.

MAZZUCCO, Bianca Ribas. **Lembranças e conservação de esquemas**: o desafio da aprendizagem. 2007. 113f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MISAN, Simona. Os museus históricos e pedagógicos do estado de São Paulo. In: Museu Paulista: História e Cultura Material, USP, São Paulo, 2008. **Anais...**, São Paulo, 2008.

MOLAR, Jonathan Oliveira. O Conjunto fotográfico no ensino de História: algumas possibilidades de abordagem com a imigração polonesa. **Antíteses**, Londrina, v. 2, n. 3, p. 269-296, jan.-jun. de 2009.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, v.20, n.39, p. 203-221, 2000.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 549-572, nov.2008.

MURILO, Marcelo da Silva. **A Idade Média nos livros didáticos brasileiros**: a crise do século XIV, reverberações da historiografia acadêmica da primeira metade do século XX nos esquemas explicativos escolares. 2015. Tese (Doutorado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

NAKOU, Irene. Museus e Educação Histórica numa realidade contemporânea em transição. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 261-273, 2006.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 143-154, 2010.

PATERNELLA, Alessandra. A relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo na perspectiva histórico-cultural. **Revista Intermeio**, Campo Grande, MS, v. 1, n. 34, p. 13-28, 2011.

PEREIRA, Julia 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, p. 23-35, jun.2008.

PEREIRA, Júnia Sales; CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. Sentidos dos tempos na relação museu/escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 383-396, Dez. 2010.

PYNSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009.

PINSKY, Jaime (org). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

PIVELLI, Sandra Regina Pardini. **Análise do potencial pedagógico e espaços não-formais de ensino para o desenvolvimento da temática da biodiversidade e sua conservação**. 2006. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006

PROENÇA. Michelle Alves Muller. **Ludicidade na educação infantil: relações da prática docente no processo de aprendizagem da criança no município de Coxim-MS**. 2011. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria, A origem da escola moderna: o legado de Condorcet. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 67-74, 2010.

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. **Uma introdução à pesquisa qualitativa em ensino**. Campo Grande – MS: Ed. UFMS, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007

SÁPIRAS, Agnes. **Aprendizagem em museus: uma análise das visitas escolares no museu biológico no Instituto Butantan**. 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História Local e os desafios da formação de consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad, 2009. p. 187-198.

SCHULTZ, Theodore. **Capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. Prática docente: Algumas Questões do campo sociológico. **Revista Intermeio**, Campo Grande, MS, v. 17, n.33, p. 175-182.

SQUAREZI, Nilza de Oliveira. **O professor em foco: estudo da produção acadêmica em educação da UFMT**. Revista Intermeio, Campo Grande, MS, v. 14, n. 27, p. 50-61, jan.-jun./2008

SILVA, André Luiz da Motta; BRITO, Silvia Helena Andrade de. Do ideal norte-americano de democratização da escola até a “escola para todos” de Anísio Teixeira. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", 8, Campinas, 2009. **Anais...**, Campinas, 2009.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. Itinerários do livro didático como objeto central no ensino de História. **Antíteses**, v. 6, n. 12, p. 103-125, Londrina, jul./dez.2013.

SILVA, Priscilla Perrud. O portal de ferro da modernidade: a segunda estação ferroviária de Londrina – PR (1946 – 1986). **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, MS, v.1, n. 2, p. 121-136, jan-jun, 2012.

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Tradução Martha Aparecida Santana Marcondes Pedro Marcondes e Gino Marzio Ciriello Mazzetto. Organização João Luis Gasparin e Martha Aparecida Santana Marcondes. Brasília: MEC, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 11-40.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vigotsky e Benjamim. 12 ed. Campinas – SP: Papirus, 2009.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre – RS: Penso, 2011.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus**. 2007. 322f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VEIGAS, Lilian Mara Dela Cruz; OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. **A transformação da educação escolar e sua influência na escola contemporânea.** **InterMeio**, Campo Grande, MS, v.13, n.26, p.92-115, jul./dez. 2007

VIGOTSKI, Liev Seminovich. **A Formação Social da Mente.** Trad. José Cipolla Neto. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Liev Seminovich. **Psicologia Pedagógica.** Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Liev Seminovich. **El significado histórico de la crisis de la psicología.** Una investigación metodológica. 1927.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para Além do campo educacional:** um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002

