


## Educação, História e Museus: uma reflexão sobre o ensino de história

*Education, History and Museums: a reflection on the teaching History*

Merilin Baldan

 <https://orcid.org/0000-0002-4605-961X>

Universidade Federal de Mato Grosso  
Universidade Federal de Rondonópolis

**Resumo:** O presente artigo busca discutir a relação da prática de ensino da história e da cultura local com a aprendizagem e consciência histórica de estudantes do curso de Pedagogia de uma Instituição Federal de Ensino Superior no sul de Mato Grosso. Apresentam-se como fontes da pesquisa as reflexões presentes no portfólio solicitado na disciplina como instrumento avaliativo, de caráter processual e formativo, com uso autorizado pelas estudantes. O objetivo da pesquisa é o de compreender, por meio dos sentidos construídos na visitação a museus locais e regionais, a aprendizagem e consciência histórica das estudantes de pedagogia. Nesse sentido, a reflexão acerca da educação patrimonial tem se dado não apenas no sentido da sua preservação e conservação, mas na problematização em relação as instituições, os agentes, os acervos e os objetos numa perspectiva crítica. Os resultados demonstram a relevância do trabalho intencional com o conhecimento histórico, do acesso ao patrimônio histórico-cultural e da reflexão sobre ele na aprendizagem e consciência histórica.

**Palavras-chave:** Formação Professores. Ensino de História. História Regional. História Local. Museus.

**Abstract:** This article seeks to discuss the relationship between the teaching practice of history and local culture and the learning and historical awareness of students in a Pedagogy course at a Federal Institution of Higher Education in southern Mato Grosso. The research sources are the reflections present in the portfolio requested in the discipline as a procedural and formative instrument of evaluation, authorized by the students. The objective of the research is to understand, through the senses constructed in the visitation to local and regional museums, the learning and historical conscience of the pedagogy students. In this regard, the reflection on education patrimony has been not only in the sense of preservation and conservation, but also, in the problematization of institutions, agents, the collection, and objects from a critical perspective. The results demonstrate the relevance of the intentional work with the historical knowledge, the access to the historical-cultural patrimony, and the reflection on it in the learning and historical conscience.

**Keywords:** Teacher Training. Teaching History. Region History. Local History. Museums.

### Introdução

O presente artigo tem como tema a aprendizagem e consciência históricas a partir da experiência formativa em museus para a discussão da história e geografia local e regional.

O objetivo da investigação é o de compreender, por meio dos sentidos construídos na visitação aos museus locais e regionais, a aprendizagem e consciência histórica. Como objetivos específicos, foram estipulados: compreender a importância da história local no



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

ensino regional, investigar o papel educativo dos museus no ensino de História e a sua relevância na construção dos sentidos da aprendizagem e consciência histórica.

A discussão presente neste artigo foi possibilitada por meio do desenvolvimento da visita técnica/aula de campo realizada com as estudantes<sup>1</sup> do 6º e 8º semestre do Curso de Pedagogia de uma Universidade Federal do sul do Mato Grosso, realizada em museus locais e regionais. As visitas técnicas/aulas de campo se deram principalmente como forma de aprofundar as discussões acerca da história e geografia regional e local estudadas e discutidas na disciplina.

As visitas técnicas/aulas de campo ocorreram no segundo semestre letivo de 2019, em dois dias, com o seguinte roteiro de visita a museus de Cuiabá-MT: Museu de Arte e Cultura<sup>2</sup> e Cineclube da UFMT<sup>3</sup>, Museu de História Natural Casa Dom Aquino<sup>4</sup>, Museu Rondon de Etnologia e Arqueologia (MUSEAR)<sup>5</sup> e o Museu de Imagem e Som de Cuiabá (MISC)<sup>6</sup>. Para as estudantes que não puderam acompanhar a turma na viagem à capital do estado, foi indicado o seguinte roteiro a ser realizado em Rondonópolis-MT<sup>7</sup>: Exposição de Arte Moderna no SESC<sup>8</sup>, Museu Rosa Bororo<sup>9</sup>, Documentário “Meu Rio Vermelho”<sup>10</sup> e Casario<sup>11</sup>.

Destarte, a visita aos museus ocorreu no momento posterior às discussões teóricas sobre os conteúdos de ensino de história que trataram da aprendizagem e consciências históricas, história regional e local, educação/história patrimonial e museus. Ademais, as visitas foram mediadas por responsáveis institucionais e, também, quando oportuno para destacar questões teóricas estudadas pela docente da disciplina. Exceto no caso do MUSEAR contou-se com a experiência da visita autoguiada, proposta da instituição; neste caso, após a visita autônoma dos estudantes, procurou-se fazer a mediação articulando as questões com os estudos teóricos.

Como corpus de análise foi selecionado o portfólio, em particular, os registros relativos às visitas, utilizado na disciplina como atividade avaliativa, de natureza processual e formativa<sup>12</sup>. Este material foi desenvolvido pelas estudantes como uma

---

<sup>1</sup> Considerando, ao mesmo tempo, as questões relativas à presença ideológica da língua e a determinação dos participantes do público investigado, fazemos neste artigo a opção pelo gênero feminino, que se torna obrigatória. Para maiores discussões, sugerimos a leitura de Bourdieu (2002) e Fernandez (1999) que tratam a respeito da dominação masculina, inclusive na linguagem.

<sup>2</sup> Maiores informações: <https://www.ufmt.br/pagina/museu-de-artes-e-cultura-popular-macp/421> (Acesso: agosto, 2020).

<sup>3</sup> Maiores informações: [https://www.ufmt.br/cartaservicos/index.php?option=com\\_content&view=article&id=163&catid=8&Itemid=388&lang=pt-br](https://www.ufmt.br/cartaservicos/index.php?option=com_content&view=article&id=163&catid=8&Itemid=388&lang=pt-br) (Acesso: agosto, 2020).

<sup>4</sup> Maiores informações: <http://www.cultura.mt.gov.br/-/2675771-museu-de-historia-natural-casa-dom-aquino> (Acesso: agosto, 2020).

<sup>5</sup> Site oficial: <http://museurondonufmt.blogspot.com/> (Acesso: agosto, 2020). Idem.

<sup>6</sup> Maiores informações: [http://www.camaracba.mt.gov.br/index.php?pag=tur\\_item&id=19](http://www.camaracba.mt.gov.br/index.php?pag=tur_item&id=19) (Acesso: agosto, 2020).

<sup>7</sup> É importante ressaltar que o deslocamento entre Rondonópolis e Cuiabá é de 216 km e o curso de Pedagogia, para o 6º semestre, ocorre no período matutino, tornando-se necessária a disponibilidade dos estudantes do dia todo para a realização das visitas. É também de conhecimento que as estudantes de Pedagogia muitas vezes se veem impossibilitados de acompanhar as atividades a campo, entre outros motivos, pela não liberação do trabalho que realizam no contraturno e, principalmente, pelo fato de a instituição não fornecer alternativa às mães estudantes de irem acompanhadas com os(as) filhos(as) e nem contarem com uma rede de apoio que as possibilite deixar os filhos enquanto estudam. Nesse sentido, foi ofertada às estudantes um roteiro alternativo para realizarem no município, tentando proporcionar experiências similares.

<sup>8</sup> Maiores informações: <https://www.agoramt.com.br/2020/02/exposicao-de-arte-da-escola-la-salle-estara-na-galeria-do-sesc-a-partir-de-hoje-12/> (Acesso: agosto, 2020).

<sup>9</sup> Maiores informações: <http://museus.cultura.gov.br/espaco/6909> (Acesso: agosto, 2020).

<sup>10</sup> Maiores informações: <https://www.filmesimples.com/meuriovermelho> (Acesso: agosto, 2020).

<sup>11</sup> Maiores informações: <http://www.rondonopolis.mt.gov.br/cidade/atrativos-culturais/> (Acesso: agosto, 2020).

<sup>12</sup> As estudantes foram informadas, de modo livre e esclarecido, a respeito da natureza e objetivos da pesquisa na área de ensino de história, bem como a forma de participação, por meio do acesso ao portfólio, tendo sido

reflexão individual e processual ao longo da disciplina, focando nas percepções e reflexões a partir da prática de ensino. O portfólio foi construído com registros por aula, a partir dos objetivos estabelecidos e a proposição de questões para a reflexão, podendo nelas conter as reflexões suscitadas pela leitura e discussão dos textos e atividades, bem como a articulação com informações jornalísticas, imagens, poemas e músicas desde que explicitadas as relações com a reflexão proposta. Os registros das visitas solicitavam que os estudantes realizassem a identificação dos museus e seus acervos, bem como apresentassem narrativas quanto às percepções, reflexões articuladas com os estudos teóricos e sentimentos provocados pela visita.

A escolha do portfólio como atividade avaliativa e fonte da pesquisa decorreu da necessidade de melhor apreensão da aprendizagem e consciência histórica proporcionadas pela prática de ensino. Isto se deve, principalmente, às inquietações comuns acerca das questões que nos rondam, enquanto docentes, sobre as estratégias de avaliação que permitem vislumbrar a aprendizagem histórica, de procurar compreender as relações entre aprendizagem e consciência histórica apreendida/construída pelas estudantes em seu percurso formativo e, principalmente, a reflexão sobre como as práticas educativas agenciam os sentidos da reflexão histórica.

Os registros do portfólio selecionados para a constituição do corpus de análise se referem às visitas realizadas nas visitas técnicas/aulas de campo que cumprem a função de narrativas históricas. Nessa perspectiva, compreendemos como narrativas históricas o processo de compreensão do passado, bem como a atribuição de significados e sentidos a elaboração do passado, a partir das experiências e questionamentos do presente (SCHIMIDT, 2008).

Para análise destes registros foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Nesta técnica, inicia-se por uma leitura exploratória do material da qual emergem os indicadores; a partir desses indicadores, a análise permite categorizar os dados; e, por fim, a inferência e interpretação. Nesse sentido, a partir da análise dos dados, foram obtidas cinco categorias que permitem compreender a aprendizagem e consciência histórica das estudantes.

A discussão está organizada em introdução, desenvolvimento, considerações finais e referências. O desenvolvimento está organizado em três tópicos que abordam, respectivamente, o tratamento da história regional e local no ensino de história, a reflexão acerca da contribuição dos museus como espaço formativo e análise das representações apreendidas pela análise de conteúdo a partir dos portfólios das estudantes.

### **Ensino de História: História Regional e Local**

O ensino de história enfrenta permanentemente desafios aos professores de história e àqueles que ensinam história, no caso, os pedagogos. Isso porque, enquanto disciplina, a história escolar estava articulada à construção da nação e do cidadão, por meio de uma história oficial, de base positivista, com ênfase nas datas e heróis da nação. Podemos, ainda, salientar a sua transformação em Estudos Sociais, como uma junção das disciplinas de História e Geografia, destituindo as disciplinas de suas especificidades, bem como realizando uma formação aligeirada dos professores em cursos de curta duração. A carga horária das disciplinas em si ou transformadas em Estudos Sociais também foram reduzidas, para que o currículo contemplasse as disciplinas de Educação Moral e Cívica e

---

garantido o anonimato. Os nomes reais das participantes foram substituídos por pseudônimos. A pesquisa tem aprovação no CEP sob o CAEE n. (incluir posteriormente). 18236619.0.0000.8088

Organização Social e Política Brasileira durante a Ditadura Militar Brasileira (GUIMARÃES, 2015).

Os enfrentamentos realizados pelo campo da História, em especial, nas décadas de 1970-1980, foram essenciais para transformar o ensino de História, ainda que as disputas pelas narrativas, o relativismo e o negacionismo histórico, bem como os desafios de manutenção de carga horária e relevância da História na formação humana permaneçam no enfrentamento das políticas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular, o Escola Sem Partido, entre outros. Entretanto, como destaca Guimarães (2015, p. 35), a renovação do ensino a partir dos anos 1970 foi fundamental por compreender “[...] a concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos em outros espaços [...]”. A própria mudança no campo da historiografia representa avanços no sentido de pensar o ensino de História, ampliando suas fontes, suas metodologias, sujeitos e objetos de estudo e pesquisa.

Não por acaso, a História Local passa a ser compreendida como um importante conteúdo do ensino de História, assim como a articulação entre o micro e o macro, com a finalidade de produzir a consciência história com os sentidos e os valores da experiência vivida no cotidiano e as marcas da mundialização dos valores culturais (GONÇALVES, 2007; GUIMARÃES, 2012; ROSA; BONETE, 2018). Neste sentido, é preciso superar, ao mesmo tempo, a visão localista, de supervalorização do local, e a visão globalista, incorrendo na subvalorização do local, bem como evitando os riscos de uma abordagem anacrônica e etnocêntrica. Ao eleger a História Local como conteúdo de ensino de História, deve-se atentar para a necessidade de relacionar o micro e o macro, isto é, de observar as relações de singularidade (local) e os efeitos do processo de mundialização dos valores culturais na escala de observação, da requalificação do individual ao coletivo, de compreender a experiência humana no tempo e no espaço, as relações de poder e negociação instituídas pelos sujeitos da história no/do centro e periferia etc. (GONÇALVES, 2007; SCHMIDT, 2007; GUIMARÃES, 2012; ROSA; BONETE, 2018).

Dentro desta perspectiva, é importante ressaltar o movimento que leva a compreender as operações cognitivas relacionadas à produção do conhecimento (histórico), por meio dos procedimentos teóricos e metodológicos, com as estratégias de ensino. O conjunto de procedimentos e informações buscadas e trabalhadas permite adentrar uma série de questões/problemas importantes na compreensão da escrita da história, no movimento de dar voz ou silenciar sujeitos na/da história e da complexidade dos contextos e sentidos que são atribuídos (GONÇALVES, 2007; SCHMIDT, 2007), proporcionados pela mediação pedagógica e pelas reflexões dentro da aprendizagem histórica, que tem a finalidade de promover a consciência histórica.

Segundo Schmidt (2007, p. 190), é importante atentar-se às estratégias e metodologias do ensino, a fim de garantir, ao mesmo tempo, a aprendizagem e a consciência histórica no tratamento do conhecimento histórico e nos processos de subjetivação, isto é, da relação entre história, memória/esquecimento e identidade. As escolhas de atividades para realizar esse processo também podem ser diversas, com diferentes recortes, com o tratamento de documentos e artefatos culturais, informações em arquivos públicos e imprensa (jornais, revistas, literatura), o tratamento da iconografia, análises socioculturais e econômicas que estejam alinhados aos principais conceitos da história. Em outras palavras, a autora enfatiza a necessidade da busca dos sentidos no ensino de História (local):

Entende-se que, a partir desses documentos e dos materiais que os alunos

produzem, dá-se um novo sentido àqueles conteúdos, porque encontram referências nas experiências individuais e coletivas dos alunos e professores, na dimensão cultural da própria comunidade. É com essa compreensão que os conteúdos, ressignificados a partir da experiência dos sujeitos na localidade, podem passar a compor os currículos e materiais didáticos (SCHMIDT, 2007, p. 191).

Considerando, ainda, a obrigatoriedade do ensino de História e a cultura africana, afro-brasileira e indígena, consubstanciados nas Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, permite-se uma discussão a partir da relação entre história, identidade e memória/esquecimento. Considerando o estado do Mato Grosso e sua relação conflituosa com a memória dos povos originários, africanos e afro-brasileiros que remonta aos dias atuais, tal discussão é bastante pertinente.

Nesta perspectiva, Germinari (2010) trata a relação a relação entre história local, consciência histórica e identidade presentes no ensino de história. De acordo com o autor, o ensino de história permite ampliar a capacidade de percepção acerca do entorno, bem como as relações socioeconômicas no tempo e no espaço, além de favorecer a construção das identidades individual (subjetividade) e coletiva (social).

É importante compreender que a potencialidade dos museus na aprendizagem e consciências históricas reflete as preocupações do campo de educação histórica, sob diferentes perspectivas (GERMINARI, 2011). O autor chama a atenção da perspectiva epistemológica que considera os seguintes enfoques: teórico, a respeito da apreensão racional e lógica da histórica; analítico, relacionado às reflexões conceituais e noções históricas (gerais e particulares); reflexivas, levando em consideração os usos do saber histórico na vida cotidiana (GERMINARI, 2011). Tal aprendizagem, na visão do autor, ocorre de modo progressivo, por meio do avanço nas percepções das mudanças nas ideias e representações (GERMINARI, 2011).

A articulação entre história local e regional a partir da visitação em museus para complementar as discussões teóricas realizadas ao longo da disciplina foi uma estratégia pedagógica bastante pertinente, em especial, dado o roteiro planejado para o seu desenvolvimento. Passamos agora a apontar de que maneira os museus contribuem no processo de ensino de História (regional e local).

### **A contribuição dos museus para a aprendizagem e consciências históricas**

O movimento de produção e posse de artefatos culturais, formando coleções para a conservação e preservação do patrimônio histórico, seja como legado de um povo ou uma comunidade, seja como símbolo/troféu da dominação, é de longa data, a exemplo dos povos egípcios e romanos e da própria Igreja Católica, cujo acesso era restrito a uma pequena elite. A partir do século XVIII, essas coleções e as instituições como os museus passam a receber o grande público, principalmente no século XIX, com forte relação com a indústria cultural e a comercialização de insumos provenientes das coleções ou do próprio museu (MENDES, 2013; MEIRELLES, 2017). No Brasil, os museus surgem no século XIX, ainda que houvesse experiências com coleções no século XVII, com forte relação com a construção da alteridade, isto é, da construção do “outro” a partir da visão europeia (MEIRELLES, 2017).

Desse modo, o patrimônio histórico e cultural e a sua guarda pelos museus apresentam uma relação bastante forte com a história, a memória e a identidade dos sujeitos por meio da narrativa que expressam as suas coleções. É nesse sentido que o papel educativo dos museus emerge, particularmente no século XX, como educadores dos

cidadãos que se queiram formar, como instituições complementares e concorrentes à escola formal, seja da educação básica, seja do ensino superior (MENDES, 2013; MEIRELLES, 2017).

Não por acaso, Mendes (2013) aponta para as diferentes ordens que os museus assumem enquanto instituições educativas: ordem científica (testemunhas do acompanhado do progresso no campo das ciências), ordem pedagógica (princípio de educação permanente e para todos), ordem didática (reconhecimento das vantagens de análise dos objetos para a formação) e ordem técnica e civilizatória (uso das tecnologias de informação e comunicação como meio de divulgação e valorização dos patrimônios). Apesar dessa potencialidade, os museus ainda carecem de pessoal para conservação e preservação tanto quanto de educadores, recursos financeiros e materiais e salas que possibilitem a ampliação da função de guarda do acervo para o desenvolvimento da pesquisa e das práticas educativas.

Concordamos com Albuquerque Junior (2018, p. 156) quando ele chama a atenção para o fato de que o papel e a função educativa atribuída aos patrimônios e aos museus também precisam problematizar e conscientizar acerca das desigualdades, das hierarquias e dos conflitos:

O patrimônio indica a desigualdade entre as nações, entre regiões e continentes inteiros. O patrimônio testemunha desigualdades de classe, de renda, de raça, de gênero. O patrimônio nos lega, quase sempre, os testemunhos da história do vencedor, e silencia sobre os vencidos, sobre seus feitos e seus jeitos, sobre suas esperanças e suas lembranças, sobre seus atos e seus fatos.

Os museus têm, portanto, uma relevância enorme para a formação humana de modo geral e para a área de ensino de modo particular, por representar a preservação da história e da cultura material e imaterial, por dimensionar o conhecimento histórico em suas dimensões tempo - espaço, com o uso de diferentes artefatos, bem como permitir a reflexão quanto aos processos de patrimonialização, das narrativas construídas, das relações assimétricas, etnocêntricas, etc. Neste sentido, é importante reconhecer a diversidade de instituições de caráter nacional ou local/regional e a diversidade da grandeza e particularidade de seus acervos, ao mesmo tempo em que se problematizam as dimensões dos grandes feitos e defeitos humanos no processo de posse e as formas de apropriação dos objetos e artefatos na composição de um acervo, o sentido das narrativas que produzem subjetividades e sentimentos de pertencimento. (SILVA, GUIMARÃES, 2012; ALBUQUERQUE JUNIOR, 2018).

O acesso aos museus e demais patrimônios históricos ocorre de modo muito desigual numa sociedade excludente como a nossa, pois representam, ainda, instituições cercadas de preconceitos e estereótipos quanto ao seu público, o capital cultural necessário para a o acesso e a apreciação de seus acervos e o próprio objetivo de sua existência (SILVA; GUIMARÃES, 2012; CURY, 2013). Nesse sentido, a superação dessas distorções pode ser sanada com a educação museal, partindo, entre outras questões, da compreensão dos mecanismos e funcionamentos dos museus, da sua dimensão política e pedagógica, das percepções quanto ao conteúdo e a organização do seu acervo, a datação e temas dos artefatos da cultura material e imaterial presentes no acervo, da localização onde se encontra a sua instalação predial etc. (SILVA, 2012; CURY, 2013). Em outros termos: “[...] devemos entender que museus são produtos culturais, o que os distancia de qualquer ideal universalista ou de neutralidade. Assim, entender como são formulados e como são

construídas as narrativas expositivas e educativas faz parte dos fundamentos da educação em qualquer museu” (CURY, 2013, p. 14).

A visitação destes espaços, todavia, pode apresentar finalidades muito distintas, isto é, como um entretenimento descompromissado ou como uma ação educativa vinculada à reflexão histórica, cultural e social (SILVA; GUIMARÃES, 2012).

Ao ser colocada dentro da formação de professores de história e daqueles que ensinam a história, no caso, os pedagogos, a ação educativa precisa ser destacada, com a finalidade de ir além do deslumbramento e encantamento com o acervo presente, isto é, precisam ter a intencionalidade da reflexão. Nesse sentido, Silva e Guimarães (2012, p. 82-83) acrescentam:

Uma ida ao museu, como profissional de história, sozinho ou acompanhando alunos, é um ato reflexivo: precisamos pensar e fazer pensar sobre o que é aquele espaço, o que é aquela instituição, o que são seu acervo (a cultura material de diferentes épocas) e suas atividades. Os museus - particularmente, os monumentais - têm um caráter espetacular que não pode nem deve ser apagado (precisamos interpretar historicamente as razões dessa monumentalização do prédio e do seu acervo), mas é muito importante ultrapassar isso, pensando sobre o que é aquele monumento, para quem é aquele monumento e como ele se relaciona com o processo de conhecimento histórico.

A esse respeito, é importante também se atentar para as narrativas construídas pela coleção e exposição particular dos objetos, que trazem uma representação do “outro” mais do que salvaguardar a memória dos objetos e das comunidades que os produziram (MEIRELLES, 2017). Nesse sentido, Meirelles expõe:

A exposição museológica tenta traduzir e comunicar sobre um mundo distante a partir de seus produtos culturais. No entanto, as pessoas que os produziram e utilizaram, na maioria das vezes, já desapareceram, não restando qualquer memória individual ou coletiva das emoções sentidas quando esses mesmos objetos garantiam alegria, sobrevivência ou sociabilidade (MEIRELLES, 2017, p. 159).

Ainda nesta perspectiva, interessa-nos apontar a necessidade de compreensão das diferentes concepções estabelecidas historicamente na relação entre educação e patrimônio. De acordo com Gonçalves (2014) as concepções de patrimônio vão sendo ampliadas em referências as influências e documentos internacionais, assim como o sentido da educação e história patrimonial que vai resguardar complementariedades e tensões entre si.

Desse modo, as ações educativas fomentadas pelas concepções e práticas de ensino devem se atentar tanto para o acervo, agentes e o contexto da produção, quanto para os sentidos da aprendizagem e consciência históricas incutidos nos objetos da ação. Em outras palavras, as ações educativas e os objetivos educacionais precisam se atentar não apenas para a preservação do patrimônio, mas também para a sua problematização, a promoção da justiça social, o respeito à diversidade e à diferença, entre outros aspectos.

Para tal, Gonçalves (2014) propõe quatro proposições para as ações educativas, a saber: a necessidade de conhecimento do campo do patrimônio; a dessacralização do patrimônio; a problematização em torno do acervo, dos agentes, das instituições e dos movimentos de produção; e, por fim, a interdisciplinaridade entre os campos, ou seja, o diálogo entre os campos e as áreas que tratam do patrimônio.

É pertinente, ainda, refletir sobre as diferentes perspectivas de mediação de museus

e exposições e que implicam na compreensão da função educativa, no entendimento do público e da sua apropriação do acervo, entre outros aspectos. A disputa de sentidos atribuída a mediação está longe de chegar a um consenso (MASSARANI; MERZAGORA; RODARI, 2007).

Consideramos, todavia, que enquanto atividade complementar ao ensino, foram proporcionadas experiências plurais em relação à mediação junto às visitas. Salientamos que a mediação pedagógica se tornou indispensável enquanto conteúdo de estudo no interior da disciplina.

Na sequência passamos discutir às percepções e representações a partir da sua visitação presentes em nosso *corpus* de análise.

### **Representações da aprendizagem e da consciência históricas: uma discussão do *corpus* de análise**

É importante destacar que o processo educativo empregado na aprendizagem e consciência históricas incide diretamente sobre a subjetivação dos agentes envolvidos no processo e permite (re)ver e refletir as representações, os preconceitos, (re)conhecer os conhecimentos históricos, os aspectos e elementos de identidade (individual e coletiva) e de pertencimento e observar a construção de uma consciência crítica.

Ao propor o portfólio às estudantes de pedagogia, sinalizava-se a importância do registro do acervo e das percepções e representações vivenciadas por elas durante essa experiência formativa no âmbito pessoal e profissional. Nesse sentido, foi possível encontrar elementos importantes da percepção das estudantes a partir da visitação, tal como aponta Zarbato (2018) em experiência similar.

Salienta-se que o corpus de análise se refere aos portfólios de vinte e duas estudantes, das trinta e seis matriculadas na disciplina, que deram o seu consentimento para o uso de seus materiais para a pesquisa. É mister sinalizar que, embora todos os registros constituam referências para a aprendizagem e a consciência históricas, valemos para este artigo, mais particularmente dos registros relacionados às visitas técnicas/aulas de campo.

A partir desse corpus, a análise foi desenvolvida por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Devido ao espaço ser curto para pormenorizar todas as etapas de análise, destacamos que as leituras permitiram a categorização dos dados, como demonstramos a seguir.

#### **O primeiro contato com o Museu**

A respeito do primeiro contato, é importante destacar que, apesar de os museus já terem se estabelecido para o recebimento do grande público, o seu acesso é muito desigual, seja pelo valor de uso ou de não uso do consumo patrimonial (BENHAMOU, 2016). Nesse ínterim, Benhamou (2016) vai ressaltar que a composição socioprofissional do público dessas instituições refere-se aos graus de escolaridade, ao gênero, à faixa etária e à classe social, que afetam quanto ao valor dos bens mercantis (deslocamento, tarifação etc.) e à relação com o capital cultural e informacional etc., que são desiguais em nossas sociedades.

Nesse sentido, as percepções e reflexões das estudantes de Pedagogia permitem fundamentar essas evidências do acesso aos museus e ao patrimônio como algo distante, ainda, para as classes populares, seja pelo desconhecimento do acesso gratuito de algumas



instituições seja pela percepção de que tais instituições são predestinadas a uma elite, conforme sinalizado por uma das estudantes:

Particularmente eu nunca havia entrado no espaço do Sesc e no Museu Rosa Bororo, acho que por esses serem lugares de pessoas com melhor poder aquisitivo, ou de certo nível intelectual. Por vir de uma família de origem humilde e sem histórico de gosto de arte (por não terem tido a oportunidade de vivenciar o contato com ela), não tinha acesso a espaços de lazer e cultura. / A experiência foi interessante e libertadora, interessante por sanar a curiosidade de conhecer um local que, quando criança, era algo inalcançado, e libertadora por enfim efetivar o que hoje sei, que as condições sociais de uma pessoa não é motivo para o seu não acesso à história do lugar onde se deu a sua vida e acesso a todas as formas de cultura, não somente aquela que a sociedade a permite conhecer. (JÉSSICA. Excerto do portfólio, 2020)

O excerto acima é representativo das narrativas caracterizadas pela desigualdade dos capitais sociais, conforme Bourdieu (2015) e Banhamou (2016) salientam. O acesso ao capital cultural ainda representa um privilégio a determinadas classes que o acessam antes dos quinze anos. A instituição escolar, longe de democratizar esse acesso, contribui com as disposições gerais ao bem cultural, porém não consegue sancionar os níveis de desigualdades estruturalmente postas na sociedade.

Também acerca do reconhecimento dos monumentos e espaços históricos que, apesar de estarem abertos à população e permitirem o uso cotidiano, não são vistos em sua historicidade, a exemplo do Cais de Rondonópolis (ou Casario), como salientado por esta estudante:

[...]. Ao ver o documentário e visitar o casario, fiquei emocionada. Nunca me percebi dentro desse espaço histórico e geográfico. / Minha família constituída por pescadores. Banho no Rio Vermelho desde que me entendo por gente. Esse diálogo das nossas experiências com as teorias dos conteúdos estudados nos fazem ter outras concepções dos espaços ocupados por nós mesmos. (JOANA. do portfólio, 2020)

O excerto acima representa o segundo indicador com maior frequência dentro desta categoria. No que tange à aprendizagem e à consciência históricas, podemos considerar que a sensibilização proporcionada pelas visitas permite a reflexão do uso da história no cotidiano. O olhar para o passado, mobilizado pelas questões do presente, permite com que o indivíduo oriente o seu futuro.

Observamos neste processo que a cultura histórica, entendida como a produção, a circulação, a apropriação e o uso do conhecimento histórico (BITTENCOURT, 2018) ainda precisa ser mais bem discutido no âmbito acadêmico, em especial, no ensino de história; e, também, do grande público, tal como vem sendo discutido no âmbito da História Pública<sup>13</sup>.

## **O reconhecimento do Museu como um espaço formativo**

O papel educativo dos museus, como espaços de educação não formal, de caráter permanente e para todos, passa a ser reconhecido, também, na articulação com os espaços

---

<sup>13</sup> A história pública é uma área do campo da história que visa levar o conhecimento histórico para o grande público, com o objetivo de ampliar a audiência para tais conteúdos, por meio de uma linguagem mais acessível e fazendo uso de diferentes meios de comunicação de massa. Para maior compreensão, sugerimos a leitura de Almeida e Menezes (2018).

formais de formação. Na visão das estudantes, a aula de campo/visita técnica possibilita uma melhor articulação entre a teoria e a prática, sendo este indicador o de maior frequência nesta categoria. Destacamos a visão de uma das estudantes que percebem os museus como instituições complementares ao ensino formal

Estar em ambientes como a exposição Santos da Baixada durante o período da graduação é algo muito enriquecedor por abrir horizontes sobre o que entendemos por espaços de formação, pois é de longa data a ideia de que a educação e o conhecimento só estão localizados dentro da escola ou dentro da universidade. Experimentar outros espaços que não sejam a sala de aula é de extrema importância para a nossa formação enquanto educadores e para os nossos futuros planejamentos de aulas quando estivermos na condição de professores pedagogos. A exposição traz à tona toda a cultura mato grossense desde sua cultura religiosa de devoção, sua música, danças e modos de festejar, todos esses temas devem ser abordados em sala, principalmente para professores que lecionam nas escolas do Mato Grosso. É através do conhecimento dessas culturas que os alunos podem perceber questões de ocupação de territorial, organização social de comunidades rurais e as questões ambientais que envolvem o próprio rio Cuiabá que liga todas essas cidades. (ALICE. Excerto do portfólio, 2020)

O segundo indicador de maior frequência, dentro desta categoria, se refere ao movimento de (re)conhecer o museu como espaço formativo para se trabalhar com o conteúdo e o ensino de história regional e local. As reflexões e percepções abaixo permitem demonstrar como a experiência é vivenciada pelo sujeito em contato com esse patrimônio. Para grande parte das estudantes, o museu e demais instituições permitem ultrapassar o ensino tradicional, baseado quase exclusivamente no livro didático, para ser evidenciado por meio do acervo acessado nestes espaços. Em suas reflexões depreende a necessidade de transmitir aos seus futuros estudantes a experiência desse contato e do conhecimento proporcionado por esses espaços.

O terceiro indicador, por sua vez, refere-se à compreensão dos acervos como evidências históricas, como o excerto abaixo permite visualizar:

O acervo nos apresenta uma quantidade considerável de objetos que caracterizam cada fase histórica pela qual a terra e a humanidade passou. Ter acesso a essas ferramentas de percepção de como a terra e a humanidade se constituíram é enriquecedor, pois nos apresenta teorias que muitos de nós questionam a sua validade, como a existência de dinossauros e a teoria de que a terra passou por uma era onde tudo foi coberto por água, se constituindo num enorme oceano, até mesmo no Mato Grosso são encontrados vestígios dessa teoria na composição das rochas, minerais e nas características do relevo, que foram estudadas por pesquisadores da geologia. Poder entender nossa existência através da história da terra e dos animais que aqui residiam antes do homem é muito esclarecedor e certamente transforma nossa visão de mundo. (ALICE. Excerto do portfólio, 2020)

Nesse sentido, podemos reforçar a compreensão dos museus como espaços formativos complementares ao ensino formal, em especial, para a formação de professores. Compreender os acervos como evidências históricas potencializa o combate de narrativas a-históricas, ficcionais e negacionistas. Da mesma forma, permite ampliar a compreensão da história, da geografia e da cultura regional e local que, como dito anteriormente, apesar dos esforços do campo da história e do patrimônio, têm sido secundarizadas por narrativas nacionais e globais.

Nesta categoria, observamos com maior frequência a representação mais tradicional do patrimônio, conforme Gonçalves (2014) adverte, isto é, a relação de proteção, defesa e apreço pelo patrimônio. Embora a diversidade de acervos e reflexões geradas pelas leituras, discussões e reflexões da visitação, o impacto de ter contato com esses bens culturais ganha uma maior dimensão nos registros dos portfólios das estudantes.

Ainda nessa perspectiva, os excertos permitem depreender que o acesso aos bens culturais promove uma consciência da privação cultural das estudantes que têm o acesso tardio a essas instituições, bem como a percepção das relações da história regional e local com a construção das suas identidades.

### **A aprendizagem sobre a História local e regional**

Ao longo da disciplina e mais particularmente na unidade didática acerca da História e Cultura Regional, optamos por realizar o trabalho articulado junto à legislação do ensino obrigatório de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena. Neste aspecto, o tratamento teórico e prático teve como base a historicidade e as relações conflituosas na constituição e consolidação do estado de Mato Grosso. As relações conflituosas com os povos originários e quilombolas ainda se fazem presentes no cotidiano, vivenciados pela população, com os estereótipos e estigmas que a visão etnocêntrica referenda.

Desse modo, a complementação e profundidade buscadas por meio da visitação aos museus procuraram contemplar no roteiro instituições e exposições que permitem refletir sobre essas questões. Nesse sentido, a ação educativa objetivada, conforme anuncia Gonçalves (2014), se refere à valorização, ao empoderamento e ao reconhecimento do patrimônio histórico cultural de determinados grupos sociais e região/local. A visualização das evidências da pré-história e a relação com a diversidade cultural proporcionaram reflexões muito importantes, que trazemos abaixo.

Importa salientar que entendemos a cultura histórica de modo amplo, envolvendo a produção, a circulação, a apropriação e os usos do conhecimento histórico e da memória e o seu papel na vida em sociedade que, por sua vez, estão intimamente relacionadas com a consciência histórica (BITTENCOURT, 2018; CONTIJO, 2019). Nesse sentido, a consciência histórica é compreendida pela percepção e representação dos sujeitos quanto à permanência das marcas da historicidade no tempo e no espaço, bem como os reflexos na constituição da sua identidade, isto é, representa o modo como o sujeito vai atribuindo sentido as suas experiências e percepções (GERMINARI, 2010, 2011; BITTENCOURT, 2018; MARTINS, 2019).

Destarte, a aprendizagem histórica está presente nesse processo, pois é por meio das noções e conceitos, bem como das categorias vinculadas à historiografia, que tornam inteligível o conhecimento histórico e que consolida a consciência histórica, uma vez que provocam o entendimento e a reflexão (GUIMARÃES, 2012; BITTENCOURT, 2018).

A partir desses pressupostos compreendemos a sua relevância ao tratarmos o ensino de História Regional e Local como forma de compreensão da localidade no tempo e no espaço, bem como as suas implicações na constituição da Identidade e da Cidadania, além de compreender as possibilidades de intervenção na prática social (GUIMARÃES, 2012; GERMINARI, 2010, 2011; GONÇALVES, 2014; ROSA, BONETE, 2018).

Apesar da reflexão da importância do ensino da história local ao longo do processo de escolarização, na educação básica e no ensino superior, a sua realização tem ficado secundarizada diante da história nacional e mundial. Destaca-se, todavia, o esforço do campo de história, a exemplo de Programas de Pós-Graduação e periódicos científicos que

têm enfatizado o regional e o local em suas temáticas e metodologias de pesquisa, contribuindo, também, com a área de ensino. Defendemos, portanto, uma melhor apropriação desse conteúdo para o (re)conhecimento da necessidade dos conteúdos históricos para a sua aprendizagem e consciência são essenciais, assim como o (re)conhecimento dos museus como instituições fundamentais que contribuem com tal aprendizagem e consciência históricas.

O indicador de maior frequência nesta categoria, se refere à tomada de consciência quanto ao (des)conhecimento da história, da geografia e da cultura regional e local. A maioria das estudantes relataram o pouco conhecimento acerca da história regional e local e o (des)conhecimento dos museus e/ou da sua relação para o ensino de história e de geografia, como podemos visualizar no seguinte trecho:

Eu não conhecia nada disso, não me ensinaram na escola, até mesmo sabia a respeito da existência do museu. É importante que as pessoas conheçam o seu passado, pois um povo sem história não é lá uma grande coisa. (GUSTAVO. Excerto do relatório técnico integrado ao portfólio).

Ainda dentro desta perspectiva, podemos vislumbrar as argumentações sobre a razão desse (des)conhecimento, como a tendência do ensino de história e a presença dos livros didático da tendência a concentrar nos aspectos global e nacional em detrimento das especificidades da história regional e local, o uso recorrente e exclusivo do livro didático. Os excertos abaixo são elucidativos dessas questões:

Durante a visita eu fiquei pensando em como o nosso estado possui uma história muito rica e diversa. Às vezes, tenho a sensação de que apenas os grandes centros populacionais do Brasil, como sudeste, sul e nordeste são valorizados e contam como a história do país. (GUSTAVO. Excerto do portfólio. 2020)

[...] Não me recordo, na fase escolar, de ter aulas sobre as características geográficas da minha cidade, pois com o uso frequente do livro didático na disciplina de geografia acabava que as aulas giravam em torno das características das cidades centrais do Brasil, como São Paulo. Com isso percebo a importância de trabalhar os conteúdos da área com foco no estudo da cidade onde as crianças residem, pois com isso podemos perceber nossa realidade atravessada por conceitos geográficos que possibilitam a construção de uma mente reflexiva em torno de sua própria realidade. (ALICE. Excerto do portfólio. 2020)

Podemos depreender destes excertos que o ensino de história e geografia, numa perspectiva tradicional, os conteúdos relacionados à história, à geografia e à cultura local e regional ficam secundarizados, ainda que a legislação educacional pontue a necessidade do tratamento da parte diversificada do currículo. Isto decorre, em especial, da tradição que trata da história mundial em detrimento da história nacional, do mesmo modo em que a história nacional acaba por valorizar os aspectos econômicos, sociais, culturais das regiões hegemônicas (GUIMARÃES, 2012; KATUTA *et al*, 2016).

O indicador de segunda maior frequência dentro da categoria reflete a mobilização das estudantes frente ao (re)conhecimento da história, da geografia e da cultura regional e local. Um dos conteúdos de maior impacto entre as estudantes se deu mediante o (re)conhecimento da existência de animais pré-históricos, como o dinossauro *Pycnonemosaurus Nevesi*; a existência de mar na região matogrossense; e, os conteúdos culturais como objetos de estudo/ensino como a religião, a música e demais produções

cinematográficas, etc.

É por esta razão que defendemos um ensino de história que atenda as especificidades da história e da geografia regional e local, articuladas com as escalas nacional e mundial, a fim de proporcionar uma melhor compreensão do tempo e do espaço vividos, percebido e concebido (GUIMARÃES, 2012). Tal perspectiva, inclusive, permitiria, na visão de Rosa e Bonete (2018), desfazer algumas construções mitológicas e esquemáticas da história do Mato Grosso.

É nesse interim que o nosso segundo indicador de maior frequência aparece, pois repercutem nos registros dos estudantes a importância de compreenderem às especificidades e a diversidade que a história, a geografia e a cultural regional e local apresentam como conteúdo de formação pessoal e profissional. O acesso à especificidade e à diversidade ocorreu nesta experiência, por meio da visitação de diferentes instituições que abordam diferentes aspectos da região de Mato Grosso e do município de Rondonópolis, como demonstram os excertos abaixo:

A aula de campo nos proporcionou uma melhor formação para o ensino da geografia e da história do Mato Grosso. Sabe-se que, na atividade educativa, para o domínio dos conteúdos é necessário o conhecimento do assunto a ser trabalhado. Assim, essa aula nos ajudou a entender os aspectos sociais e espaciais do Mato Grosso. (JOANA. Excerto do portfólio. 2020).

Essas visitas possibilitaram a mim enquanto futura educadora e pedagoga uma experiência incrível, pois se fez possível conhecer a história, o espaço e ambiente em que vivo, ou seja, Rondonópolis, de maneira mais concreta ao ver e examinar fotos, utensílios, informações e outros mais de perto. Tive a oportunidade de ir a essa aula de campo com a minha família, e isso foi uma experiência ainda mais rica, pois os meus filhos amaram conhecer e ver coisas que jamais imaginavam ter existido, e também conhecer de fato o espaço onde vivem. Com todas essas informações e fotos em mãos, conseguirei passar aos meus futuros alunos uma melhor compreensão sobre o espaço no qual habitamos, e sobre a transformação nesses espaços, pois é o próprio homem quem modifica, transforma, cria e recria os lugares, paisagem, espaços e também quem causa os impactos ambientais. (TATIANE. Excerto do portfólio. 2020).

Levando em consideração o processo de aprendizagem e consciências históricas, denotamos a relevância da compreensão da historicidade no tempo e no espaço, assim como a atuação dos diferentes agentes da história, como mencionado anteriormente. É oportuno observar as reflexões das estudantes a partir dos objetos apresentados nos museus visitados, despertando os sentidos da história e para o ensino de história.

A experiência permite vislumbrar que as aulas de campo/visitas técnicas são fundamentais para tratar questões relativas à formação pessoal das estudantes, bem como sobre a formação pedagógica. É nesse íterim que demonstramos o segundo indicador de maior frequência nesta categoria, isto é, a reflexão acerca do ensino de história e geografia. Nos registros, tanto a necessidade do domínio do conteúdo regional e local se fazem necessários, quanto a mobilização para se pensar o seu ensino. Desse modo, a aula de campo/visitação mobilizou a reflexão acerca do ensino desses conhecimentos, a saber: a superação do ensino tradicional, em especial, o uso exclusivo dos livros didáticos e a memorização; a promoção do ensino prazeroso; o reconhecimento das fontes históricas e a sua inclusão como metodologia de ensino; a relevância do conteúdo regional e local, etc.

Como podemos depreender desta categoria, o ensino de história, seja na educação

básica seja na formação de professores, precisa adentrar o ensino de história, de geografia e de cultural regional e local. As reflexões proporcionadas por essa categoria demonstram a necessidade de ampliarmos os esforços nas áreas de ensino, de pesquisa e de extensão a fim de promover a aprendizagem e da consciência históricas.

### **A percepção dos sentidos de pertencimento**

É interessante destacar que, ao ter acesso às culturas material e imaterial presentes nos Museus e demais instituições patrimoniais, o indivíduo constrói e constitui os sentidos de seu pertencimento, de (re)conhecimento de sua identidade e da ressonância entre as suas experiências cotidianas com a memória social e a partir das experiências que vivencia. Para Oriá (2017, p. 139):

A memória é, pois, imprescindível na medida em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha. Sem isso, a população urbana não tem condições de compreender a história de sua cidade, como seu espaço urbano foi produzido pelos homens através dos tempos, nem a origem do processo que a caracterizou.

A ideia de pertencimento se dá diante dos sentimentos despertados no público por meio da relação entre memória e esquecimento ao construírem uma determinada narrativa com o inventário de práticas, ações e saberes que se quer legitimar (MENEZES, 2018). A narrativa construída na relação entre memória e esquecimento deve ser entendida como um processo de elaboração do passado mais pela percepção da repetição do passado e da singularidade do presente com a finalidade de interrogar e esclarecer o passado e orientar o presente, não para a sua sacralização (GAGNEBIN, 2014).

No caso, as estudantes do curso de Pedagogia, que, em meio aos acervos distintos dos museus visitados, conseguem ver-se na história local e regional, sentindo-se representadas pela cultura e pela história partilhada coletivamente pela população local. Dessa maneira, ao pesquisarmos o passado e interrogá-lo, permite-se (re)elaborar o passado, compreender as relações entre história, memória e esquecimento e, principalmente, refletir sobre o tempo e o espaço vivido.

Dentro dessa perspectiva, Rosa e Bonete (2018) salientam a relevância da aprendizagem e da consciência históricas para a constituição da identidade e da formação da cidadania. É importante destacar, ainda, que a história local permite entrar em contato com a história do passado e a história do presente, com a história do cotidiano, permitindo com os sujeitos históricos se reconheçam na produção/reprodução dos modos de vida, nas manifestações religiosas e culturais, na marca da historicidade da cultura étnico racial, etc.

Nesta categoria, o sentimento de pertencimento e a repercussão desse sentimento podem ser refletidos em nossas fontes no vislumbre da cultura mato-grossense pelas expressões artísticas e culturais, bem como no reconhecimento da identidade regional. A exemplo, trazemos o excerto que trata da festa das comunidades ribeirinhas:

É muito esclarecedor poder estar nesses espaços que também nos formam como sujeito, pois para quem é nascido no Mato Grosso, como no meu caso, gera um sentimento de pertencimento a toda essa riqueza cultural que mistura fé, religião, coletividade, músicas, danças e festa, tudo que já faz parte da vivência mato-grossense, porém no caso das festas de santo, o sentimento do sagrado, daquilo que podemos receber ao festejar a nossa devoção a determinado santo é muito forte. Assim percebemos que não é

só em museus de cultura erudita que podemos encontrar estéticas interessantes e carregadas de valor cultural, poder ver a cultura popular mato-grossense resistindo e mantendo costumes antigos me faz orgulhosa de ser quem eu sou e pertencer a esse território tão bem demarcado culturalmente pelos que aqui residem. (ALICE. Excerto do portfólio. 2020).

Segundo Oliveira e Osório (2017) é por meio das festas e da cultura popular que podemos apreender as singularidades de uma comunidade, as mudanças e reinvenções de uma cultura. Segundo os autores, as festas permitem compreender um conjunto de conhecimento a respeito da vida social de uma comunidade, as dinâmicas identitárias, a constituição das redes de sociabilidade, bem como as tensões e conflitos entre as instituições e agentes ao longo do tempo.

O conteúdo das festas e da cultura partilhada permite, ao mesmo tempo, emergir o sentimento de pertencimento àquela comunidade e repercutir seus elementos na identidade individual e coletiva daqueles que a partilham. É importante frisar, todavia, que nem as expressões culturais e religiosas nem as identidades podem ser vislumbradas como fixas, pois elas são constantemente reelaboradas pelo contexto e pelas dinâmicas presentes (GERMINARI, 2011). Da mesma forma, o autor adverte que outros meios servem para veicular essas identidades, como o discurso oficial e o propagado pelas mais diferentes mídias.

### **A reflexão sobre a diversidade e as implicações do etnocentrismo**

Apesar de tratarmos questões como diversidade e pluralidade, a percepção dessas noções, ao entrar em contato com a cultura material, isto é, com os objetos e artefatos das instituições, geram uma aprendizagem significativa na formação das estudantes. Na experiência vivenciada na visitação dos museus e suas exposições, as estudantes tiveram contato com questões relacionadas aos povos ribeirinhos e as populações originárias.

Ao se depararem com os aspectos da diversidade cultural das populações ribeirinhas, no que tange as festas populares, que são atravessadas pela questão religiosa, tiveram a compreensão da amplitude que o tratamento da História permite ao lidar com a questão da história e da cultura locais. Geralmente, as populações ribeirinhas são invisibilizadas nas produções e na discussão da “grande” história feita de fatos, acontecimentos e heróis de grande proporção. Nesse sentido, buscamos reforçar a concepção da valorização e do empoderamento dos grupos sociais e étnicos presentes na nossa região e localidade.

Desse modo, o indicador de maior frequência pode ser observado pelas menções relacionadas ao (des)conhecimento da diversidade cultural e religiosa, como presente na reflexão abaixo:

Ao observar essa exposição de fotografias, percebi que conheço muito pouco sobre outras culturas, crenças e religiões. E que não é preciso ir tão longe para conhecer um pouco mais, pois há uma enorme diversidade de cultura, crenças e religiões no nosso estado, basta apenas nos permitir conhecê-las. (FRANCINY. Excerto do portfólio. 2020).

Já no que tange à discussão da diversidade e da pluralidade junto às comunidades originárias, o segundo indicador de maior frequência está relacionado com a ressignificação dos conhecimentos históricos que tinham por povos indígenas, vistos sempre em representações uniformes que não condizem com a realidade de cada um desses grupos.

Os sentidos proporcionados pela experiência de visita do(s) museu(s) revelam a aprendizagem e a construção do conhecimento histórico, que são aprofundados e se tornam significativos, como podemos ver nas reflexões dos estudantes abaixo:

Ao observar o acervo do museu Rondon de etnologia e antropologia, percebi que cada etnia indígena possui sua própria cultura, pois antes eu pensava que todos os índios faziam a mesma coisa e tinham a mesma cultura. No entanto, a visita neste museu me fez compreender que existe uma grande diversidade de cultura étnica existente em Mato Grosso. (FRANCINY. Excerto do portfólio. 2020).

Eu fiquei muito interessada em tudo o que estava lá; como professora, eu realmente vi que devemos não generalizar o povo indígena, pois cada um deles tem seu modo de vida, tem seu próprio nome, isso é o que os constitui e não podemos falar do respeito a eles, se não valorizarmos sua identidade e cultura. (CARLA. Excerto do portfólio. 2020).

Ao tratar a história e a cultura, é pertinente trabalharmos com a desconstrução do etnocentrismo e a noção de alteridade. Como aponta Meirelles (2017), as narrativas escritas sobre o “outro” e as coleções, exposições dos objetos e artefatos produzidos por este outro tinham como ênfase a construção sobre este “outro” de forma estereotipada e estigmatizada. A esse respeito, Correia e Maia (2011) tratam das representações do “ser indígena” marcadas por estereótipos e estigmas que permeiam o imaginário popular das pessoas não índias e, conseqüentemente, promovem a negação da existência, das identidades, da cultura, dos direitos e das reivindicações dos povos indígenas.

Nesse sentido, considerando a necessidade de superar tais representações que permanecem no imaginário popular dado a processos de escolarização que não rompem com as narrativas oficiais e com uma mídia que reforça as imagens estereotipadas e estigmatizadas, argumentamos em favor de maior atenção ao ensino regional e local, bem como a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas promovidas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, isto é, de tratar a diversidade étnica e cultural para a compreensão da identidade para a reflexão sobre o silenciamento e a negação desses povos, culturas, epistemologias.

Nesta perspectiva, Albuquerque Junior (2018, p. 140) aponta como o Ocidente utiliza-se dos patrimônios históricos e culturais, em especial, nos museus para legitimar a sua narrativa de “vencedor” sobre os “vencidos”, como o excerto abaixo evidencia:

Subjugado e derrotado nos campos de batalha, o Outro é chamado a abrir mão de sua alteridade, de sua diferença, de sua resistência em ser como o vencedor é ou julga ser. [...] Os símbolos de grandeza e de superioridade do derrotado devem ser arrancados de seus lugares e levados para o território do vencedor, onde figurarão como símbolos de seu poderio e de sua capacidade de conquista.

Mesmo considerando a organização e a classificação nos museus contemporâneos, vemos que a voz da história oficial, nos seus heróis inventados, ainda se perpetua. Nesta experiência, em dois museus, o da Capital e o do Município, foi possível observar como essa forma etnocêntrica e o silenciamento dos povos originários são percebidos pelas estudantes.

O Museu Rondon de Etnologia e Antropologia apresenta uma coleção de artefatos dos diversos povos indígenas presentes na região, isto é, das 30 etnias presentes no estado do Mato Grosso, com a sua localização geográfica e a diversidade estética na produção e



uso desses artefatos. Apesar do conteúdo acerca da diversidade desses povos, o museu leva o nome de Marechal Rondon, cuja história perpassa a caça e etnocídio dos povos originários no Mato Grosso. Deste modo, uma das estudantes deixou registrado em suas reflexões o seguinte: “Por que o nome do museu é Rondon e não Indígena?” (PATRÍCIA. Excerto do portfólio. 2020).

O Museu Rosa Bororo, que tem sua identificação no nome de uma liderança indígena, tem sua coleção composta de muitos objetos da cultura material e um espaço muito pequeno reservado à história indígena, que reúne alguns artefatos e muitas fotos e propagandas oficiais da ação dos brancos sobre as aldeias da região. Acerca desta contradição, uma das estudantes que fez a visita no município fez uma longa reflexão, que vale a pena a leitura:

Apesar de levar o nome no museu, não pude ou não fui competente o suficiente para achar registros sobre Rosa Bororo!!!!!! Também pude perceber que o protagonismo do conteúdo do museu não está voltado para os verdadeiros pioneiros das terras do Rio Vermelho, os índios Boé, e sim para o colonizador forasteiro. [...] E constatei ao longo da visita ao museu, que este espaço está manipulado com a visão do colonizador “heróico”, que distorce a história e camufla as violências ocorridas com os aborígenes bororo. Aqui estão e sempre estiveram os verdadeiros heróis guardiões: Bororo Vive!!!! (ANDREIA. Excerto do portfólio. 2020)

Esse movimento de percepção da ação etnocêntrica e do etnocídio sobre os povos originários, ontem e hoje, também foi tema problematizado e refletido pelos estudantes:

[...] pois mesmo me deparando com leituras que falam sobre a grande diversidade étnica que nosso país tem, ainda assim não consegui compreender a grandiosidade que está implícita em cada uma dessas populações. O acervo nos oferece um olhar sobre essa humanidade brasileira que se constituiu no que é hoje através dessas etnias representadas na exposição. É outro movimento a experiência de estar no espaço do museu e se dispor a ler as explicações de cada etnia e perceber a particularidade que cada um traz. (ALICE. Excerto do portfólio. 2020)

Consideramos pertinentes os indicadores dessa categoria para a reflexão acerca da aprendizagem e da consciência históricas das tensões entre diversidade e etnocentrismo. Compreender que a escrita da história não é neutra, assim como o acervo dos museus e demais instituições patrimônios, apresentam sentidos políticos é fundamental para a aprendizagem e a consciências históricas.

### **Considerações Finais**

O presente artigo permitiu vislumbrar que, por meio de instrumentos avaliativos pautados pela reflexão processual e formativa das estudantes, foi possível verificar tanto a aprendizagem quanto a consciência histórica desenvolvidas na prática educativa em sala de aula e na experiência de visita aos museus, tornando-se uma fonte rica para as intenções da pesquisa. A técnica de análise de conteúdo demonstrou-se relevante para a análise qualitativa das fontes

Considerando os objetivos da pesquisa, compreendemos que as fontes e a análise permitem compreender o processo de aprendizagem e consciência históricas das estudantes. As análises permitem demonstrar que as estudantes (re)conhecem a relevância da histórica regional e local para a sua formação pessoal e profissional, mais

particularmente pelas reflexões quanto aos motivos da ausência ou distorção da abordagem dessa temática pelas escolas, vislumbrando as relações entre a história, a geografia e a cultura regional e local com a constituição das identidades (individual e coletivas). Outros aspectos se devem à reflexão sobre a potencialidade dos museus para o ensino de história, como instituições complementares à educação formal, permitindo a articulação entre teoria à prática.

É importante, ainda, reconhecer que a maioria das estudantes, que tiveram pela primeira vez o contato com a história regional e local por meio das visitas aos museus e demais instituições, que o seu olhar, dentro do contexto, se aproxima mais de uma perspectiva de preservação, conservação e manutenção dos acervos/patrimônio. Esta perspectiva, no entanto, não deixa de vislumbrar, ao mesmo tempo, o reconhecimento da perspectiva de valorização e de empoderamento de determinados grupos sociais e a problematização frente às narrativas oficiais. Ainda que apareça de modo mais tímido nos registros escritos das estudantes, precisamos compreender que a educação histórica e patrimonial ocorre de modo processual. Faz-se necessário, também, reconhecer os limites do trabalho educativo permitido dentro da carga horária da disciplina nesta experiência.

A aprendizagem e a consciência históricas, articuladas com o conhecimento histórico trabalhado em sala de aula, jamais poderão ser tiradas daqueles que as vivenciaram de modo reflexivo como parte da sua cultura e da história, da constituição de sua identidade; essa experiência reflete no desejo de ampliá-la para seus familiares e seus futuros estudantes. A história problematizada, refletida e (re)construída é o que nos possibilitará escrever mais um capítulo do processo histórico e a superar uma horda negacionista que tenta destituí-la da formação humana e da educação.

Ainda temos muitos desafios a serem enfrentados no ensino de História, pois muitos estudantes apresentam cada vez menos a compreensão do conhecimento histórico ao ingressarem no ensino superior. Estes desafios são de ordem política, pois estão baseados no neoliberalismo, no pragmatismo e, principalmente, no relativismo e negacionismo histórico que estão nos discursos e nas práticas cotidianas. São também de ordem pedagógica, com um processo de despolitização e desintelectualização dos professores, ao mesmo tempo em que instituem currículos com cada vez menor carga horária para a área de humanas e prescrições de toda ordem, como a Base Nacional Comum Curricular, projeto Escola sem Partido etc.

No entanto, o trabalho educativo intencional, pautado pela compreensão da relevância do conhecimento histórico para a formação humana, permite tratar questões que afetam cotidianamente os sujeitos a partir do espaço e tempo em que vivem, isto é, por meio da história e cultura locais. Esse trabalho, articulado por meio dos conceitos fundamentais do ensino de História, permite compreender o processo histórico, os conflitos e relações em diferentes escalas espaço-temporais. O estudo do passado é a chave para a compreensão do presente e a possibilidade de orientar as nossas escolhas (coletivas) para o futuro.

O acesso ao patrimônio histórico cultural, presente em museus e demais instituições, deve ser levado em consideração para as práticas pedagógicas como (in)formação de que esse patrimônio nos pertence enquanto humanidade e que, por meio dele, podemos acessar elementos importantes do processo histórico. As possibilidades de reflexão por meio dessas instituições são fundamentais para a formação humana e para a formação de professores de História e para aqueles que já ensinam História, corroborando, portanto, com a nossa consciência histórica.

Para a constituição destas reflexões, não pode estar ausente o debate acerca dos processos de patrimonialização, as relações capitalistas de posse, aquisição e construção

da alteridade sobre o conjunto de objetos e artefatos e os conflitos sobre as narrativas presentes na construção da nossa memória coletiva e no esquecimento intencional.

## Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval M. de. A melancolia dos objetos: Algumas reflexões em torno do tema do patrimônio histórico e cultural. In: BAUER, Letícia; BORGES, Viviane T. (orgs.). *História oral e patrimônio cultural: potencialidades e transformações*. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 137-163.

ALMEIDA, Juniele R.; MENEZES, Sônia (orgs.). *História Pública em Debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. Rio de Janeiro: Letra e Voz, 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

CONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. In: FERREIRA, Marieta de M.; OLIVEIRA, Margarida M. D. de (orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019, p. 66-71

CORREIA, Sílvia B.; MAIA, Luciana M. Representações sociais do “ser indígena”: uma análise a partir do não indígena. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 41, p. 01-15, 2021.

CURY, Marília Xavier. Educação em museus: panoramas, dilemas e algumas ponderações. *Ensino em Re-Vista*, v. 20, n. 1, p. 13-28. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23206/12747>. Acesso: 10 de março de 2020.

FERNÁNDEZ, Maria A. Calero. *Sexismo Linguístico: Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Espanha: Narcea S. A., 1999.

GAGNEBIN, Jeanne M. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2014.

GONÇALVES, Márcia de A. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana M.; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. (orgs.). *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007, p. 175-185.

GERMINARI, Geyso D. História da Cidade, consciência histórica e jovens escolarizados. *Revista Percursos*. Florianópolis, v. 11, n. 1, 2010.

GERMINARI, Geyso D. Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa. *Revista HistedBr Online*, Campinas, n. 42, p. 54-70, 2011.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de história*. São Paulo: Papyrus, 2015.

MARTINS, Estevão de R. Consciência Histórica. In: FERREIRA, Marieta de M.; OLIVEIRA, Margarida M. D. de (orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019, p. 55-58.

MASSARANI, Luisa; MERZAGORA, Matteo; RODARI, Paola (orgs). *Diálogos e Ciência: mediação em museus e centros de ciências*. Rio de Janeiro: Museu da Vida/ Casa Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2007.

MEIRELLES, Lídia M. Museus etnográficos e patrimônio cultural: os objetos dos “outros” e suas memórias. In: GOMES, Aguinaldo R.; SQUINELLO, Ana Paula (orgs). *Prospecções no ensino de História: direitos, cultura e diversidade*. Curitiba: CRV, 2017, p. 147-165.

MENDES, José A. *Estudos do patrimônio: museus e educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

MENEZES, José N. C. O patrimônio e a compreensão do passado: experiência intelectual e diálogo público. In: ALMEIDA, Juniele R.; MENEZES, Sônia (orgs.). *História Pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 21-32.

OLIVEIRA, Lucas de A.; OSÓRIO, Patrícia S. Da Festa de São Pedro à Festa do Pescador: Dinâmicas identitárias em uma comunidade ribeirinha de Mato Grosso. *Aceno*, v. 4, n. 7, p. 172-186, 2017.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2017, p. 128-148.

SCHMIDT, Maria A. M. S. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana M.; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. (orgs.). *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. RJ: Mauad X/FAPERJ, 2007, p. 186-198

SCHMIDT, Maria A. M. S. Perspectivas da Consciência Histórica e de Aprendizagem em Narrativas de jovens brasileiros. *Tempo Histórico*, v. 12, 2008, p. 81-96.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. São Paulo: Papirus, 2012.

ZARBATO, Jaqueline A. M. Museus, história e educação: narrativas de “futuros professores” de história. *Revista Diálogos Educacionais*, Curitiba, v. 18, n. 57, p. 579-595, 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23875/22806>. Acesso em: 10 de março, 2020.

### **Notas de autoria**

Merilin Baldan é docente na UFMT/CUR – UFR no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pedagoga, Mestre em Educação Escolar e Doutora em Educação. E-mail: [merilin.baldan@ufr.edu.br](mailto:merilin.baldan@ufr.edu.br)

### **Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista**

BALDAN, Merilin. Educação, História e Museus: uma reflexão sobre o ensino de história. *Saeculum – Revista de História*, v. 27, n. 46, p. 306-326, 2022.

### **Contribuição de autoria**

Não se aplica

### **Financiamento**

Não se aplica

#### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica

#### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica

#### **Licença de uso**

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC-BY 4.0](#). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

#### **Histórico**

Recebido em 30/01/2022.

Modificações solicitadas em 10/03/2022.

Aprovado em 15/05/2022.