DOI 10. 5216/ o.v19i1.54120

APRENDIZAGEM HISTÓRICA: MEMÓRIA, CULTURA E SENSIBILIDADES NO OLHAR DE UMA HISTORIADORA NO MUSEU

Júlia Silveira Matos[*]

Resumo: Nossa proposta visa a explorar o ensino, as aprendizagens, a memória e o regime de tempo através da perspectiva da experiência da própria autora no espaço museológico. Sem desfocar em debater o papel que as experiências com o passado têm nas aprendizagens significativas, no presente texto buscamos extrapolar o debate do ensino de História formal. Entretanto, antes que se possa pensar nas possíveis discussões sobre o Museu e seus acervos enquanto conjuntos de objetos patrimonializados, já alertamos que não visamos uma abordagem pela Educação Patrimonial, pois o foco será pensar dois Museus especificamente como exemplos de espaços de aprendizagem histórica a partir de uma abordagem da História das sensibilidades.

Palavras-chave: Museus. Ensino de História. História Cultural das Sensibilidades.

[*] Professora Associada II, Coordenadora do Programa de Pós-graduação em História da FURG. Atualmente desenvolve trabalho de pesquisa em História da Educação e Ensino de História junto ao grupo de pesquisa coordenado pela profa. Dra. Giana Lange do Amaral. E-mail: jul_matos@hotmail.com

HISTORICAL LEARNING: MEMORY, CULTURE AND SENSITIVITY IN THE LOOK OF A HISTORIAN IN THE MUSEUM

Abstract: In this text, he longs to argue beyond those involved in contemporary teaching-learning processes and scenarios, without, however, losing them from focus. Our proposal aims to explore the teaching, learning, memory and time regime through the perspective of the author's experience in the museum space. Without deliberation in the debate of the role that the experiences with the past have in the significant learning, in the present text Bucamos extrapolate the debate of the teaching of formal history. However, before you can think about the possible debates about the museum and its collections as sets of Patrimonializados objects, it warns that we do not see a focus on heritage education, because the focus will be to think of two museums specifically as examples of historical learning spaces from an approach of the history of sensitivities.

Key Words: Museums. History teaching. Cultural History of sensibilities.

APRENDIZAJE HISTÓRICO: MEMORIA, CULTURA Y SENSIBILIDAD A LA VISTA DE UN HISTORICO EN EL MUSEO

Resumen: En este texto, él desea discutir más allá de aquellos involucrados en procesos y escenarios de enseñanza-aprendizaje contemporáneos, sin perderlos de foco. Nuestra propuesta tiene como objetivo explorar el régimen de enseñanza, aprendizaje, memoria y tiempo a través de la perspectiva de la experiencia del autor en el espacio del museo. Sin deliberación en el debate sobre el papel que tienen las experiencias con el pasado en el aprendizaje significativo, en el presente texto Bucamos extrapola el debate de la enseñanza de la historia formal. Sin embargo, antes de que pueda pensar en los posibles debates sobre el museo y sus colecciones como conjuntos de objetos patrimonializados, advierte que no vemos un enfoque en la educación del patrimonio, porque el enfoque será pensar en dos museos específicamente como ejemplos de la historia espacios de aprendizaje desde un enfoque de la historia de las sensibilidades.

Palavras clave: Museos. Enseñanza de la historia. Historia cultural de las sensibilidades.

Introdução

Na atualidade, no mundo que chamamos globalizado, podemos observar questões intrigantes na maneira como os sujeitos se relacionam com o passado. Isso porque o passado se manifesta no presente através de seus restos ou testemunhos, como diria Marc Bloch em sua clássica obra "Apologia a História ou o Ofício do Historiador", na edição de 2001 traduzida pela Zahar. E mais do que testemunhos, o passado se manifestaria através dos documentos que os sujeitos humanos produzem, aquilo que resiste ao tempo e perdura até o presente. Tais documentos, nas palavras de Jacques Le Goff em seu "Memória e História", seriam os registros históricos, ou seja, tudo aquilo produzido pelo e no passado a que os historiadores se detêm para conhecer, analisar e compreender os fatos, as culturas, os imaginários, as representações e ações humanas que auxiliam a entender o presente. O conhecimento do passado não explica apenas o passado, mas, ainda conforme Le Goff, contribui para que os sujeitos humanos percebam seus feitos em relação aos fatos em linha temporal.

Sobre o caráter testemunhal dos documentos, Bloch (2001) adiciona que o presente somente seria explicado pelo passado. Assim, na percepção do autor, "um fenômeno humano é sempre um elo de uma série que atravessa as eras" (BLOCH, 2001, p. 116), ou seja, as sociedades atuais estariam ligadas a um conjunto de eras passadas e por isso o desconhecimento do passado comprometeria as ações, escolhas e posições assumidas pelas sociedades no presente. Portanto, se estudarmos o passado ou o presente de forma isolada um do outro, como demonstrou o autor, somente compreenderíamos os fatos de forma fragmentada e incompleta. Tal visão coloca o ensino de História em um lugar de destaque quando pensamos não apenas na educação cidadã, mas na própria formação do sujeito humano.

No entanto, entre as intrigantes relações atuais dos sujeitos com o passado no Brasil, podemos destacar a depredação de prédios e monumentos antigos (ou também chamados históricos), muitos já tombados como patrimônio Histórico. Também comumente ouvimos entre alunos da educação básica que os mesmos não gostam de História, o que demonstra a desconexão atual entre as sociedades e o passado, neste caso, da juventude brasileira com sua própria história. Sobre essa questão, que inquieta a tantos educadores, Flávia Caimi em seu texto intitulado "Porque os alunos (não) aprendem História?: Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores", publicado na revista *Tempo* em 2006, buscou discutir exatamente os fatores que vêm contribuindo para o que se pode chamar de desencanto com a matéria de História por parte dos estudantes. Ainda a partir dessa indagação, percebemos o quanto o ensino, a forma de transmitir esses conhecimentos, na área de História precisa ser reformulado. De acordo com Mariza F. Eizirik, a escola é um centro detentor do saber que tem se apegado às velhas práticas, lutando para não perder o poder. A disciplina escolar teria sido, para a autora, o meio encontrado para a manutenção do controle da ordem escolar. Mas esta prática poderia atuar como destruidora das relações entre o professor e o aluno. O novo aluno não se adaptaria às velhas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que o professor não se desvencilharia delas e isso levaria o aluno a tornar-se resistente ao aprendizado e ao professor. A relação instituição-professor-aluno e a luta pela manutenção do poder tornar-se-ia autodestrutiva.

Por mais pertinente que seja o debate sobre os problemas que o ensino de História atual apresenta, no presente texto, almejamos discutir para além dessas questões que envolvem os processos e cenários de ensino-aprendizagem contemporâneos, contudo, mantendo-as em perspectiva. Nossa proposta visa a explorar o ensino, as aprendizagens e a memória através da visão e da experiência da própria autora no espaço museológico. Sem desfocar em debater o papel que as experiências com o passado têm nas aprendizagens significativas, no presente texto buscamos extrapolar o debate do ensino de História formal e evidenciar as contribuições dos museus enquanto espaços de aprendizagem na construção dos saberes históricos.

Entretanto, antes que se possa pensar nos possíveis debates sobre o Museu e seus acervos como conjuntos de objetos patrimonializados, já alertamos que não visamos uma abordagem pela Educação Patrimonial, pois o foco será pensar dois Museus especificamente, enquanto exemplos de espaços de aprendizagem histórica a partir de uma abordagem da História Cultural das sensibilidades em diálogo com a Teoria da Subjetividade.

Nessa direção, pensar o Museu como um espaço de aprendizagens sensíveis e motivadoras de novas posições e significações em relação ao presente e as identidades individuais nos leva a refletir sobre como a História Cultural das sensibilidades, conforme proposta por Sandra J. Pesavento, e a Teoria da Subjetividade, proposta por Fernando Luís Gonzales Rey, podem contribuir para pesquisas nesse campo que percebe o Ensino de História enquanto objeto de estudos da ciência da História.

As experiências analisadas serão no British Museum de Londres, no ano de 2015, que foi visitado sete vezes no total pela autora deste estudo. Essas experiências foram recortadas dentro de um expressivo número de vivências em museus, devido à particularidade da questão eurocêntrica do ensino de História brasileiro. O que isso significa? Revela que sentimentos, memórias do não vivido e emoções despertados e desencadeados no museu citado destacam-se em relação às vivências em outros espaços como o Museu Chileno de Arte Precolombino, Museu Nacional de Antropologia na cidade do México, no Dublin Castle na Irlanda, National Galleries em Londres, Palácio Nacional da Pena em Sintra – Portugal, Museu do Prado em Madri, Museu Nacional no Rio de Janeiro, Museu de Arte do Rio Grande do Sul, Pinacoteca do Estado de São Paulo, Museu da Língua Portuguesa em São Paulo, entre tantos e infindáveis museus visitados pela autora no Brasil e no exterior.

O destaque nos conteúdos das chamadas primeiras civilizações como Egito, Mesopotâmia, Grécia e na sequência Roma, somadas à constituição das sociedades e nações europeias, acabam por conferir menor espaço de tempo para o ensino das culturas indígena, africanas, assim como dos povos da América pré-conquista. Esse caráter do ensino de História no Brasil pode ser percebido na própria organização quadripartite da História e sua distribuição em quatro grandes blocos de conteúdos no ensino fundamental, os quais são: 6º ano, mundo antigo (pré-história, primeiras civilizações, Grécia e Roma); 7º ano, mundo medieval e moderno (invasões bárbaras; medievo europeu; transição do feudalismo para o capitalismo; grandes navegações; Reforma Protestante; Renascimento); 8º ano, mundo moderno e contemporâneo (aqui vemos também História do Brasil) e por fim 9º ano, com foco em mundo contemporâneo e história do Brasil contemporâneo.[1] Como vemos aqui, o

imaginário construído na escola sobre o passado é inundado de imagens do mundo europeu e seu berço. Esse contexto ainda é reforçado por nossa Cultura Histórica, alimentada em muito pela produção cinematográfica Hollywoodiana.

Sobre as memórias do passado não vivido, que construímos na escola e na vida a partir de nossa cultura histórica, Paul Ricoeur demonstra em sua obra "A memória, a história e o esquecimento", quando citou o diálogo de Teeteto, no qual Sócrates apresentou a metáfora do pedaço de cera e discorreu:

> Pois então, digamos que se trata de um dom da mãe das Musas, Memória: exatamente como quando, à guisa de assinatura, imprimimos a marca de nossos anéis, quando pomos esse bloco de cera sob as sensações e os pensamentos, imprimimos aquilo que queremos recordar, quer se trate de coisas que vimos, ouvimos ou recebemos no espírito. E aquilo que foi impresso, nós o recordamos e o sabemos, enquanto a sua imagem (eidõlon) está ali, ao passo que aquilo que é apagado, ou aquilo que não foi capaz de ser impresso, nós esquecemos (epilelesthai), isto é, não o sabemos. (Teeteto, 191d apud RICOEUR, 2007, p. 28).

Como vemos nessa citação, para Ricoeur, assim como para seu referencial Sócrates, somos nós que escolhemos aquilo que ficará na memória, que imprimimos nossos anéis na cera e fazemos a seleção entre memória e esquecimento, entre o que saberemos e o que não saberemos. Mas aqui precisamos de uma ressalva, pois tais escolhas dependem dos saberes que nos são dispostos, apresentados e que temos acesso.

Assim, escolher entre as imagens e saberes do mundo europeu e do novo mundo americano dependeria do acesso a eles. Entretanto, como vimos em nossa trajetória formativa somos mais expostos à História dos povos europeus, em detrimento das culturas indígenas, latino-americanas, africanas (com exceção do Egito, muitas vezes apresentado sem a sua particularidade afro).

Mas, por que fazemos essa ressalva? Por quais motivos queremos evidenciar a ênfase a um ensino eurocêntrico? Como buscamos enfatizar aqui, essa característica do ensino de história no Brasil contribuiu para que a experiência no Museu Britânico despertasse um conjunto de emoções, memórias do não vivido e sensibilidades que contribuíram para uma nova visão sobre a aprendizagem histórica, assim como da própria docência e formação de professores.

Aqui devemos retomar a questão de que nosso foco é a análise dos sentimentos e memórias despertados no contato com os testemunhos ou peças expostas nos Museus. Os restos e fragmentos do passado ali dispostos, organizados de forma a contar suas histórias e feitos passados, despertou emoções nunca vivenciadas antes pela autora. Como bem destacou Sandra Pesavento (2008), isso acontece porque as imagens visuais e, no presente caso, objetos visuais, possibilitam que a memória venha a fazer-se história de forma a dar sentido temporal à experiência e ao acontecimento. Em concordância com Pesavento (2008), podemos frisar que a experiência museal vivida pela autora no Museu Britânico não foi desligada de sua formação como Historiadora, pois foi com o olhar de cientista que o adentrou sem saber, no entanto, que logo suas anotações e análises seriam influenciadas por sentimentos e lágrimas emocionadas da menina de outrora que se maravilhava com as longas narrativas

de sua professora da 5ª série sobre o mundo Egípcio. Como afirma Mônica Pimenta Veloso, "paisagens são indissociáveis dos indivíduos que as contemplam. Indo muito além do olhar, mobilizam sentidos, propondo leituras, criando significações, emoções e identidades" (2009, p. 4). Assim, foram os sentimentos e as emoções que tornaram a experiência museal única, transformadora e significativa.

Nessa perspectiva, passaremos agora a analisar as relações entre ensino de história, museus e aprendizagem histórica.

Aprendizagem no espaço museal

Cabe aqui iniciarmos por uma pequena definição do que chamaremos de Museu Histórico, pois foi assim que entendemos o Museu Britânico. Os museus classificados como históricos apresentam em seus acervos conjuntos de objetos que remetem ao passado das sociedades. Segundo Guilherme Lopes Vieira, os museus históricos podem ser compreendidos enquanto espaços de memória. O autor discorre que:

> O processo de musealização é apresentado, pelos teóricos da museologia, como o movimento dotado de reflexão em que o produto humano (artefato ou mentefato), utilizado e expressado em suas diversas atividades, passa a fazer parte da coleção de um espaço institucionalizado, que é denominado museu. Para a museologia, este processo ressignifica o produto humano atribuindo-lhe um novo estatuto, tornando-o "objeto de museu" ou "musealia". Nesta condição, o item da cultura material se torna único, eleito por sua condição simbólica, como o representante de sua categoria. Através dele, seria possível reconstituir contextos sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos, etc. (VIEIRA, 2017, p. 141).

Sendo assim, como definiu Vieira (2017), a organização em forma de coleções de artefatos ou mentefatos em espaços institucionalizados define o que é um museu. O museu seria responsável pela preservação desses objetos da cultura material dos povos que passam a uma condição de representação simbólica do passado a que pertenceram.

O Museu Britânico se enquadra em dimensão e quantidade de sua museália na definição apresentada por Vieira (2017). Fundado em 1753 e aberto ao público em 1759, acabou por se tornar o mais antigo museu nacional da Europa. Possui hoje cerca de 8 milhões de peças em exposição. Seus maiores destaques são a Pedra da Roseta e as esculturas do Partenon[2].

No entanto, não podemos deixar de registrar que a experiência em museus, mesmo que sem intenção, é uma atividade de aprendizagem. Dizemos sem intenção porque existem diversas formas de adentrar o espaço museológico: guiada por um docente em atividade escolar; com um plano de pesquisa em ação de investigação ou simplesmente como um visitante que se julga apenas um expectador descontraído. No entanto, como afirmam as autoras Pilar Almeida e Albertina Mitjáns Martinéz (2014):

> A aprendizagem em museus, de forma diferenciada da aprendizagem escolar, caracteriza-

> se por fatores como: a relação com o objeto museal e o ambiente físico, o voluntarismo, a ludicidade, a multisensorialidade e em que ritmo, e a não-sequencialidade, entre outros. Com relação à educação em museus, destaca-se a maior liberdade de seleção e organização de conteúdos, que podem ser tratados de forma interdisciplinar e contextualizada à realidade do aprendiz; e o desejo, em decorrência dos preceitos da educação patrimonial, por uma educação que permita, aos sujeitos envolvidos, transcenderem os dados e informações expostas de forma a adquirirem uma postura crítica e criativa sobre as temáticas museais. (ALMEIDA e MARTINÉZ, 2014, p. 722).

Como demonstram na citação as autoras, por mais que os organizadores e educadores do Museu pensem as informações expostas de maneira crítica e pedagógica com vistas a temáticas museais, os sentidos conferidos serão individuais, pois estes são mediados por experiências anteriores, pela própria história do indivíduo. Ainda de acordo com as autoras,

> a subjetividade individual não se refere, assim, a uma dimensão intrapsíquica idealista. Ela é percebida como uma nova dimensão ontológica, que se constitui na experiência histórica e concreta dos indivíduos; uma dimensão qualitativamente diferenciada tanto da "experiência atual" do indivíduo quanto da internalização direta do social. (ALMEIDA e MARTINÉZ, 2014, p. 728).

Os saberes e imaginários que carregamos, como as autoras discorreram, influem em nossos olhares e percepções concretas das experiências nos museus. Constituem novas compreensões sobre o passado e desconstroem imaginários construídos e solidificados a partir das experiências promovidas por nossa Cultura Histórica.

Em contrapartida, Bizerra (2009) buscou demonstrar que, mesmo que a instituição museológica tenha o intento educativo, não se poderia confirmar que os visitantes aprenderiam no museu, pois,

> apesar de serem encontradas evidências de aprendizagem, como conversas experiências passadas, conforme as categorias de Allen (2002), não é possível assumir que esses visitantes estavam em atividade de aprendizagem necessárias não só a transformação do sujeito, sua autotransformação, mas a re-produção, por ele, do discurso exposto no Museu. (BIZERRA, 2009, p. 165).

O enfoque de Bizerra (2009) pode claramente ser questionado aqui, pois, se nos valermos dos referenciais da teoria da subjetividade, não se faz necessário que o visitante reproduza o discurso do museu para que se evidencie a aprendizagem, pois essa é subjetiva e individual. Nesse sentido, de acordo com González Rey (2005), a subjetividade individual seria um sistema "[...] associado às formas em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história desse sujeito [...]" (2005, p. 202). A experiência individual, na visão de González Rey (2005), não pode ser mensurada em categorias como as de Allen (2002), apresentadas por Bizerra (2009).

Kelly (2002) corrobora González Rey (2005) ao afirmar que:

> [...] aprendizagem em museus é sobre mudar-se como pessoa: o que consiste não só no quanto uma visita inspira e estimula a vontade das pessoas em aprender mais, mas também no quanto ela permite que essas pessoas transformem suas formas de se ver, a si próprias

> e ao seu mundo, como indivíduos e como parte de uma comunidade. (KELLY, 2002, p. 12).

Kelly (2002) ainda nos move a pensar nas identidades de aprendizagem dos sujeitos, que seria a forma como cada indivíduo se percebe como um ser aprendente. A compreensão individual de si enquanto componente de algo maior, que o autor chamou de comunidade, pode também ser associada ao que Jörn Rüsen (2010) conceituou como consciência histórica.

Para Rüsen (2010), a consciência histórica pode ser definida como o conjunto de operações mentais acessadas pelos homens para interpretar suas experiências individuais em relação ao tempo, a si mesmos e a sociedade, de maneira intencional e que dirige suas ações na vida prática. Mas como experienciar o tempo sem que se possa reviver os fatos passados tal como foram? Não podemos! A constituição de sentido sobre o tempo e a elaboração da consciência histórica dependem do acesso aos saberes históricos e das experiências com os mesmos na vida prática. Assim, podemos novamente estabelecer um diálogo entre Almeida e Martinez (2014) e Rüsen (2010), pois as autoras vão em direção ao proposto pelo teórico ao afirmarem que as "experiências de aprendizagem podem impactar de diferentes maneiras nossa identidade de aprendizagem, na medida em que impactam de diferentes formas nosso sistema subjetivo" (ALMEIDA e MARTINEZ, 2014, p. 732). Nossa identidade de aprendizagem é reelaborada, é repensada quando somos impactados por nossas experiências de aprendizagem. Como afirma Rüsen (2010), a nossa consciência histórica é reestruturada pela aquisição de novos saberes que contribuirão para nossas posições na vida prática. Ambos os autores nos conduzem a refletir sobre o papel das aprendizagens para além da sala de aula sem menosprezá-la. O sistema formal de ensino é valorizado, mas, como forma de evidenciar sua extrapolação em outros espaços, os autores nos provocam a refletir sobre a experiência e seu papel na formação da identidade de aprendizagem.

Essa proposta nos possibilita pensar que o conhecimento histórico não deve ser analisado como um saber científico pronto e separado da vida prática, ao contrário, como apontou Rüsen (2010), os homens ao interpretarem sua experiência temporal e sua vida prática desenvolvem uma consciência histórica própria. Assim, podemos entender o papel do espaço museal na promoção de experiências com o passado, além de mobilizador de saberes históricos constituídos pelo sujeito.

Nessa direção, devemos perceber que “[...] o resultado obtido pela ciência da história, isto é, o conhecimento histórico, é um modo particular de um processo genérico e elementar do pensamento humano” (RÜSEN, 2010, p. 55). A partir dessa afirmação do autor, podemos inferir que o saber histórico constituído não é apenas resultado do emprego metodológico da pesquisa histórica, mas também dos processos de orientação e pensamento humanos. Isso porque, de acordo com Rüsen (2010), a produção do conhecimento histórico é “resultado desse processo abstrativo, que deve conduzir aos fundamentos da ciência da história, obtém-se, como grandeza genérica e elementar do pensamento histórico, a consciência histórica: todo o pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história –, é uma articulação da consciência histórica” (RÜSEN, 2010, p. 56). Ou seja, o produto da pesquisa histórica, que é o próprio conhecimento que temos do passado, é antes de tudo dirigido e mediado pela articulação da consciência histórica.

Portanto, pensar historicamente para Rüsen (2010) é: "[...] analisar os processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmos pelos homens, nos quais se constitui o que se pode chamar de consciência histórica" (RÜSEN, 2010, p. 55). Todo sujeito humano, como afirma o autor, desenvolve em sua trajetória interpretações do seu mundo, mediadas pelas experiências da vida e também pelo acesso ao conhecimento histórico. Logo, a capacidade e modos de interpretação da vida, orientadas temporalmente, dependem diretamente do acesso não apenas às experiências, mas também ao saber histórico.

A visão de Rüsen (2010) nos conduz à reflexão de que o museu se projeta como espaço de aprendizagem devido às experiências com objetos do passado que promove. Para melhor fundamentar o que afirmamos sobre experienciar o espaço museal enquanto mobilizador de saberes históricos e promotor de novas aprendizagens, a seguir analisaremos nossa própria visitação no Museu Britânico.

O Museu Britânico: memória, história e sensibilidades

A partir dessa reflexão, volto a afirmação inicial de que ao adentrar no Museu Britânico, na ala Egípcia, meu olhar não foi o de uma visitante apenas, mas o de uma historiadora em seu primeiro contato com uma fonte histórica muito citada pelos estudiosos do mundo antigo, a Pedra da Roseta. A seguir, apresentamos a fotografia (Figura 1) da pedra da Roseta:

Figura 1 – Pedra da Roseta – British Museum

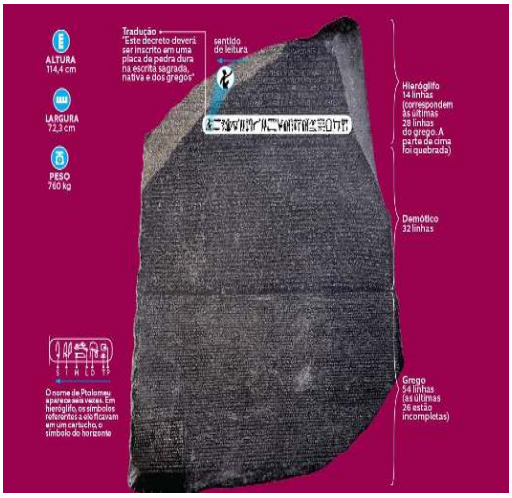


Fonte: fotografia do arquivo pessoal da autora

Como historiadora, ao me deparar com a Pedra da Roseta no Museu Britânico, em janeiro de 2015, imediatamente fui assolada por memórias das minhas aulas de História Antiga na graduação de História, modalidade Licenciatura, que cursei na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Lembrei-me também das aulas que eu mesma ministrei na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, na qual sou docente até hoje, na disciplina de História Antiga Oriental e Clássica, nos anos de 2005-2006. A Pedra da Roseta era por mim descrita,

assim como aprendi na minha formação em História e em minhas leituras, como um marco importante para a compreensão da escrita dos hieróglifos. Dizia eu aos alunos, mostrando a imagem em slides: “vejam como temos o mesmo texto traduzido nas três línguas, o trecho superior está em hieróglifo do egípcio antigo, o trecho do meio em demótico, variante escrita do egípcio tardio, e o inferior em grego antigo”. As imagens que utilizava para as aulas eram coletadas na internet ou digitalizadas de livros didáticos, como forma de melhor ilustrar as aulas. Mas até 2015, não havia conhecido a chamada Pedra da Roseta a não ser por livros ou pelo computador. O interessante disso foi perceber que, ao olhar para este importante documento, algumas questões do meu imaginário sobre ele começaram a entrar em choque com a realidade. A primeira era a ideia de que, por ser um decreto, a pedra deveria ser fina e possível de ser manuseada, como poderíamos pensar ao olhar muitas das imagens disponibilizadas na internet. A seguir, apresento uma imagem retirada da internet em que se percebe como sua representação plana pode nos dar a falsa ideia de que seu tamanho seria menor.

Figura 2 – Representação plana da Pedra da Roseta



Fonte: Revista Super Interessante[3]

Essa imagem foi coletada no site da Revista Super Interessante da Editora Abril. Na sua descrição está: “É um pedaço de granito encontrado em 1799 nos arredores da cidade de Roseta, no Egito, e que foi a chave para o entendimento dos hieróglifos" (Super Interessante, 4/07/2018). A própria descrição, ao se referir à pedra como "um pedaço", poderia corroborar a visão de uma placa pequena e manuseável. Em consequência da imagem mental construída anteriormente, o encontro com a Pedra da Roseta foi impactante, fazendo-me pensar em quais outros enganos nossos saberes como historiadores estariam ancorados. Novamente olhei para a Pedra da Roseta e a admirei, aquele pedaço de rocha, grande e pesado era um verdadeiro monumento. Apresento a segunda fotografia que tirei:

Figura 3 – Pedra da Roseta – Museu Britânico



Fonte: fotografia do arquivo pessoal da autora

Podemos notar, ao olhar para a imagem, a dimensão da pedra em relação às pessoas que andam ao seu redor refletidas no espelho e também pela sombra a sua largura. Por fim, devemos refletir sobre a sua disposição na entrada da ala egípcia, em destaque, como um convite aos visitantes para que decifrem o mundo antigo, assim como a própria Pedra da Roseta auxiliou a traduzir a escrita egípcia em hieróglifos. A sensação de que a fonte arqueológica nos convidava a conhecer o mundo antigo é esclarecida por José Américo Pessanha (1996) que afirma:

> [...] mais do que em discursos museais, eu falaria em argumentos museais. Os museus, a meu ver, e não só os museus, mas as ciências humanas também, e não só as ciências humanas, a filosofia também, nós todos no dia-a-dia somos seres fundamentalmente argumentativos, persuasivos, o que é uma maneira de dizer que somos seres sedutores. (PESSANHA, 1996, p. 33).

Como discorreu o autor, a Pedra da Roseta nos seduzia para continuarmos a jornada pelos corredores do Museu Britânico, nos conduzindo pela imensa quantidade de artefatos, sarcófagos, stelas, bustos e outras tantas fontes do mundo Egípcio. Como enfatizou Francisco Régis Lopes Ramos (2004), o museu se coloca como um espaço de exposição de objetos de forma argumentativa e a partir dessa característica assume seu caráter educativo.

Mas os sentimentos e memórias mobilizadas pelo convite e impacto conferidos pela Pedra da Roseta, logo na entrada da ala egípcia, eram apenas o início de um conjunto de sensibilidades afloradas pelos argumentos museais. Os passos seguintes foram permeados pela busca do desconhecido, pela leitura das placas que contextualizavam cada peça. A aprendizagem iniciada a partir da entrada no Museu Britânico era movida pelos sentimentos, permeada pelas sensibilidades. Como bem afirmou Sandra J. Pesavento (2003),

> as sensibilidades seriam, pois, as formas pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber, comparecendo como um reduto de representação da realidade através das emoções e dos sentidos. Nesta medida, as sensibilidades não só comparecem no cerne do processo de

> representação do mundo, como correspondem, para o historiador da cultura, àquele objeto a capturar no passado, à própria energia da vida. Sensibilidades se exprimem em atos, em ritos, em palavras e imagens, em objetos da vida material, em materialidades do espaço construído. Falam, por sua vez, do real e do não real, do sabido e do desconhecido, do intuído ou pressentido ou do inventado. Sensibilidades remetem ao mundo do imaginário, da cultura e seu conjunto de significações construído sobre o mundo. Mesmo que tais representações sensíveis se refiram a algo que não tenha existência real ou comprovada, o que se coloca na pauta de análise é a realidade do sentimento, a experiência sensível de viver e enfrentar aquela representação. Sonhos e medos, por exemplo, são realidades enquanto sentimento, mesmo que suas razões ou motivações, no caso, não tenham consistência real. (PESAVENTO, 2003, p. 58).

As memórias construídas através das leituras e das imagens dos livros sobre o mundo antigo afloravam a cada novo objeto observado. Apesar de nunca ter estado antes daquele momento no Museu Britânico, era possível reconhecer grande parte das peças ali expostas. Eram memórias de coisas ainda não vividas, mas que davam a sensação de estar visitando um ente querido que se não via há muito tempo. Estar no museu entre objetos do mundo egípcio e assírio era uma experiência sensível, como conceituou Sandra J. Pesavento (2003).

Por mais que o museu busque a construção de um espaço contextualizado visualmente para os visitantes, não podemos perder de vista o fato de que os objetos expostos no museu não apresentam mais sua função original, não estão postos em seu tempo e contexto de produção. Esses objetos são documentos que testemunham sobre o passado de forma fragmentada e incompleta. Caberia ao historiador estudá-los ao ponto de preencher lacunas. Sendo assim, como aprender a partir de um discurso incompleto? Por mais que pareçam frágeis os argumentos museais, as aprendizagens a partir destes objetos "castrados", como chamou Francisco Regis Lopes Ramos (2013), não o são. Isso porque como já debatido neste texto anteriormente, cada sujeito em sua identidade aprendente interpreta a experiência museal a partir dos conhecimentos que carrega e estabelece novas conexões com a vida integral. O impacto da experiência museal não pode ser analisado sem levar em conta os sentimentos e emoções dos sujeitos. Os conhecimentos prévios mediam não apenas a construção de novos saberes e percepções, como também são responsáveis pela qualidade da experiência museal. De acordo com Márcia Teté Ramos (2013), "se os conhecimentos prévios dos alunos são apreendidos, possibilita-se uma 'potencialização' da aprendizagem histórica, pois estes conhecimentos prévios são marcos a partir do qual [*sic*] os alunos darão significado aos conteúdos históricos escolares" (RAMOS, 2013, p. 9). Em meu caso específico, 13 anos após ter concluído a graduação em História, 10 anos de conclusão do mestrado e sete anos de conclusão do doutorado, podia perceber claramente a contribuição dos saberes históricos construídos nessa larga caminhada para compreender os objetos e os argumentos do Museu Britânico. Além da formação em História, muitos dos saberes adquiridos durante minha atuação como docente eram mobilizados a cada conjunto de objetos observados.

Dessa forma, a incursão continuou e meu novo impacto foi com as placas de escrita cuneiforme que decoravam os palácios assírios. A seguir apresento as fotografias tiradas.

Figura 4 – Placa cuneiforme – Museu Britânico



Fonte: fotografia do arquivo pessoal da autora

Formada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, muitas foram as reflexões promovidas nas disciplinas voltadas à licenciatura sobre o ensino de História e os desafios para propor uma didática mais instigante. Criar jogos, histórias em quadrinhos e outros recursos didáticos eram o centro de muitos debates em aula. Ao me tornar professora da educação básica e ter que ensinar mundo antigo para a antiga 5ª série, atual 6º ano do ensino fundamental, buscava seguir os preceitos aprendidos na graduação, além do desejo por um ensino significativo. Sendo assim, dentre as muitas atividades que criei para ensinar o mundo antigo e as primeiras civilizações para crianças da 5ª série, ainda me lembro de comprar argila para manufaturar placas cuneiformes com meus alunos, buscávamos compreender os símbolos da língua e transcrever nas placas os nossos nomes.

Naquela manhã no museu, no dia 3 de janeiro de 2015, parada olhando cada espaço da enorme placa com escrita cuneiforme exposta no Museu Britânico, as primeiras lembranças a virem a minha mente foram essas. Quantas pequenas placas meus alunos haviam produzido com intuito de nos aproximarmos um pouco da história dos povos antigos. Quantas pesadas sacolas de argila eu havia carregado para tais atividades. Muitos docentes da educação básica se reconhecerão nesse relato. Assim, uma conjunção de sentimentos eclodiu naquele momento, eram memórias misturadas com admiração. A placa cuneiforme ali exposta não era mais um objeto exposto no museu, era outro convite para que eu pudesse continuar a incursão, agora pelo mundo assírio. Conforme discorreu Júnia Sales Pereira (2008), uma visitação ao museu contribui para a aprendizagem histórica a partir da problematização que se faz sobre a exposição dos objetos, pois assim é possível reconhecer a historicidade da exposição museal.

Nessa direção, Selva Fonseca (2007) e Marcos Silva (2010) chamam a atenção dos docentes ao afirmar que a visitação aos museus é uma peça importante do ensino de história como instrumento de significação. Segundo Fonseca (2007),

> o trabalho do professor com as instituições especializadas de sua área de conhecimento – o que inclui historiografia, universidades, museus, bibliotecas, arquivos, etc. – é uma

> necessidade básica de todo ensino de História. Essas unidades de pesquisa e divulgação não oferecem respostas prontas para as necessidades de cada grupo de alunos ou de cada professor, o diálogo com elas sempre requer o exercício do pensamento crítico e das opções interpretativas (FONSECA, 2007, p. 70).

Portanto, como demonstrou Fonseca (2007), a visitação a museus é um recurso importante no ensino de história, voltado à formação crítica dos estudantes ou ainda, como demonstrou Pereira (2008), é uma atividade que se bem problematizada pode ser um pilar da aprendizagem histórica por promover experiências significativas com o passado, representado por objetos expostos. Sendo assim, precisamos debater mais sobre o lugar dos museus como espaços de aprendizagem no ensino de História dentro dos cursos de formação de professores.

Dentre os estudos sobre o ensino de História e os museus, podemos referenciar Francisco Regis Lopes Ramos (2004), já citado neste texto, que contribui para pensar o quanto é fundamental discutir o museu nas licenciaturas em História. O autor nos afirma que:

> O tipo de saber a que o museu induz não se desenvolve em outros lugares, e tal lacuna deixa o estudante (ou o visitante) quase desprovido de meios para interpretar as nuanças da linguagem museológica. Nesse caso, o envolvimento entre o que é dado à visão e quem vê necessita de atividades preparatórias, com o intuito de sensibilizar aquele que vai ver. Do contrário, não se vê, ou pouco se vê. É por isso que a visita ao museu deve começar na sala de aula, com atividades lúdicas que utilizem materiais do cotidiano, como indícios de práticas que se fazem nas relações sociais. (LOPES RAMOS, 2004, pág. 21).

Como bem demonstra o autor, o professor de História precisa estar preparado para desenvolver atividades complexas como levar os alunos ao museu. Isso para não cair no erro de levar os alunos para um passeio disfarçado de visitação. É preciso que o docente prepare os estudantes com as problemáticas sobre o espaço a ser visitado, que conheça o catálogo de peças expostas, que saiba a história das mesmas e do museu a ser visitado. A preparação do professor para desenvolver uma ação educativa no museu com seus alunos dependerá diretamente de sua formação docente, mas não somente isso, precisamos reconhecer que também depende da criatividade, da capacidade imaginativa e lúdica. Júnia Pereira (2008) ainda reforça nossa visão ao reafirmar que "os museus são instituições sociais e culturais. Ao preservar indícios das memórias propõem chaves de interpretação de realidade sócio-histórica. São, dessa maneira, instituições testemunhais, cenários convocados: convocantes" (2008, p. 1). Enquanto responsáveis pela preservação da memória, são fundamentais para o conhecimento e a experiência dos sujeitos com o passado, de forma a perceber a cadeia temporal que une as eras, como apontou Marc Bloch (2001). Entretanto, Pereira (2008) destaca mais ao afirmar que os museus propõem chaves de interpretação e portanto, seriam instituições testemunhais que extrapolam os próprios objetos que expõem.

Considerações finais

O ensino significativo, que leva em consideração as emoções e sensibilidades dos sujeitos, encontra no espaço museal recursos para a mobilização de saberes históricos e

experiências com o passado ali representado pelos objetos que constituem sua musealia. Nesse sentido, o ensino deve focar no aprendizado dos alunos de forma a estimular uma formação que possibilite, como apontou Rüsen (2010), um "[...] processo no qual as experiências e as competências são refletidas interpretativamente" (2010:95), e se o mesmo for proposto em tal direção, poderá oferecer uma "[...] contribuição da ciência da história para o desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico" (RÜSEN, 2010, p. 94). Para tanto, o docente-historiador precisa atentar para um ensino que estimule a orientação, experiência e a interpretação. Mas, para isso, sua formação deve ter sido oposta à unilateralidade, como apontou Rüsen (2010), e principalmente distante da especialização centrada no conteudismo restrito e distante da vida prática.

Ao experienciar o museu e me perceber aprendente naquele espaço, reconheço o quanto ainda precisamos desenvolver uma formação de professores transdisciplinar e interdisciplinar, voltada para o ensino de História e a aprendizagem histórica em espaços museais, assim capaz de explorar as potencialidades da promoção das experiências com o passado. Ao final dessa reflexão e do processo de revivência da minha relação de aprendizagem no Museu Britânico, pude perceber o quanto minha prática docente se transformou, centrada em ações de pesquisa externa, de observação documental, fílmica e museal. As sensibilidades, memórias e emoções vivenciadas nas experiências com objetos do passado moveu meus saberes e contribuiu para uma busca pela reinvenção da minha própria docência.

Notas

1 Para apresentar essa sequência de conteúdos, além da experiência como docente da autora, ainda foram consultados sites das escolas: Instituto Nossa Senhora da Salette em Salvador; Escola Autonomia – Florianópolis; Centro Educacional Charles Darwin em Vila Velha; optamos por escolas de diferentes Estados, além da Base Nacional Comum Curricular Ensino fundamental para a área de Ciências Humanas, disponibilizada no site do MEC, www.basenacionalcomum.mec.gov.br, que apesar de evidenciar unidades temáticas, não inovou e seguiu a clássica organização dos conteúdos históricos, agora chamados de objetos do conhecimento.

2 Informações do site https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/british-museum/.

3 Disponível em: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-e-a-pedra-de-roseta/

Referências

ALMEIRA, Pilar & MARTINEZ, Albertina Mitjáns. As pesquisas sobre aprendizagem em museus: uma análise sob a ótica dos estudos da subjetividade na perspectiva histórico-cultural. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 721-737, 2014.

BIZERRA, A. F.; MARANDINO, M. A concepção de aprendizagem nas pesquisas em educação em museus. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009,

Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFMG, 2009. p. 1-12. Disponível em: http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/541.pdf. Acesso em: 17 jul. 2014.

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. *In*: BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, p. 51-68.

CAETANO, José Carlos Gonçalves. O museu histórico como um espaço de ensino e aprendizagem para a história: o museu Ernesto Bertoldi como proposta. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE MUSEOLOGIA, 2., 2012, Maringá. **Anais** [...]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012. p. 1-10.

CERRI, Luis Fernando. **Didática da História**: uma leitura teórica sobre a História na prática. Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

EIZIRIK, Mariza Faermann. **Educação e Escola**: a aventura institucional. Porto Alegre: Agê, 2001.

ERTZOGUE, Marina Haizenreder; PARENTE, Temis Gomes (org.). **História e sensibilidade**. Brasília: Paralelo 15, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI**: Em busca do tempo entendido. Campinas/SP: Papirus Editora, 2007.

PEREIRA, Junia Sales. Aprendizagem do ensino de História em museus. *In*: X JORNADAS NACIONALES, 10.; I INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (APEHUN), 1.; 2008, Río Cuarto. **Anais** [...]. Río Cuarto: Universidade Nacional de Río Cuarto, 2008. p. 1-12.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PESSANHA, José Américo. O Sentido dos museus na cultura. *In*: PESSANHA, José Américo (org.). **O museu em perspectiva**. Rio de Janeiro: Funarte, 1996. (Série Encontros e Estudos, volume 2).

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. O Pibid de História (ensino médio) na Universidade Estadual de Londrina: por uma literacia histórica. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais** [...]. Natal: Universidade Federal de Rio Grande do Norte, 2013, p. 1-17.

REY, G. F. L. O valor heuristico da subjetividade na investigação psicológica. *In*: REY G. F. L. (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thompson Learning, 2005, p. 190-202.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: Uma teoria da história como ciência. Curitiba: W. A. Editores, 2015.

SILVA, Patrícia Rodrigues da. O Museu no Ensino De História: buscando novas possibilidades. **Cadernos de Pesquisa do Centro de Documentação e Pesquisa em História**, Uberlândia, v. 23, n. 2, jul./dez. 2010.

VELOZO, Mônica Pimenta. Sensibilidades sociais e história de vida. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 6, ano VI, n. 3, jul./ago./set. 2009. Disponível em: www.revistafenix.pro.br. Acesso em: 12 dez. 2012.

Recebido para publicação em, 22/07/18
Aceito para publicação em, 04/09/18