

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Paulo Ricardo Silva Rodrigues

SABERES E PRÁTICAS DE EDUCADORES EM MOVIMENTO: Um estudo de caso sobre os diálogos com o saber histórico no Museu das Minas e do Metal em Belo Horizonte - MG

Belo Horizonte

2020

Paulo Ricardo Silva Rodrigues

SABERES E PRÁTICAS DE EDUCADORES EM MOVIMENTO: Um estudo de caso sobre os diálogos com o saber histórico no Museu das Minas e do Metal em Belo Horizonte – MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Lorene dos Santos

Área de concentração: Profissão Docente:
Constituição e Memória

Belo Horizonte

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

R696s Rodrigues, Paulo Ricardo Silva
Saberes e práticas de educadores em movimento: um estudo de caso sobre os diálogos com o saber histórico no Museu das Minas e do Metal em Belo Horizonte - MG / Paulo Ricardo Silva Rodrigues. Belo Horizonte, 2020.
156 f. : il.

Orientadora: Lorene dos Santos
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Museu das Minas e do Metal (Belo Horizonte, MG). 2. Museus e escolas. 3. Museus - Aspectos educacionais. 4. Patrimônio cultural - Educação. 5. Mediadores (Pessoas) - Museus. 6. Museus - Aspectos sociais. 7. Professores - Formação. I. Santos, Lorene dos. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 069.1

Ficha catalográfica elaborada por Pollyanna Iara Miranda Lima - CRB 6/3320

Paulo Ricardo Silva Rodrigues

SABERES E PRÁTICAS DE EDUCADORES EM MOVIMENTO: Um estudo de caso sobre os diálogos com o saber histórico no Museu das Minas e do Metal em Belo Horizonte – MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof^a. Dr^a. Lorene do Santos (Orientadora) – PUC-Minas

Prof^a. Dr^a. Vânia de Fátima Noronha Alves - PUC-Minas

Prof^a. Dr^a. Lana Mara de Castro Siman - UEMG

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2020

À minha querida mãe Darcy Pereira. Minha luz!

AGRADECIMENTOS

*Por onde passa, o caracol não sabe que deixa um rastro
que, na verdade, é uma parta de si mesmo*

Considero essa etapa muito importante em minha vida pois um estudante de escola pública chegou até aqui. A revolução foi feita e muito tenho a agradecer.

Primeiramente a Deus, por cuidar dos meus caminhos e do meu coração.

À minha mãe Darcy Pereira pelo amor, carinho e orações. Dedico essa conquista a você.

À Madalena Pontes Grossi por me ajudar no início dessa jornada.

Ao meu tio Mário e minhas tias Teica e Dirce pela torcida nas conquistas da vida.

À *Barella* por me ensinar tanto e cuidar de mim como uma irmã mais velha. Você é minha eterna inspiração.

À Anamaria Lima, minha flechinha, por segurar minha mão nos momentos difíceis, e por compreender minhas ausências e pequenos surtos.

Ao Danilo, amigo irmão, e agora colega de trabalho. Você é verdadeiramente um presente que o mestrado me deu.

À Camila Jardim, amiga querida que conheci pelas andarilhagens desse trabalho.

Ao Gustavo Randazzo, que passou de vizinho para um grande amigo, dando apoio e carinho ao longo dessa etapa.

Ao Denilson Diniz, amigo do norte com quem aprendi muitas coisas sobre a vida acadêmica e valores de pesquisa.

À CAPES pelo incentivo e financiamento da pesquisa.

À querida professora Lorene, por me acompanhar desde a graduação e por ser tão fraterna a todo o tempo. Aprendi a aceitar meu cabelo, a ser professor e pesquisar com você. Obrigado, no sentido em que Nóvoa exclama!

Aos professores do programa que me inspiraram e acenderam a chama da pesquisa e luta pela Educação: prof^a. Stela, prof^a. Magali, prof. Cury e prof^a. Vânia.

Aos amigos do Museu das Minas e do Metal que aguentaram as minhas “doideiras”.

Agradeço à Bárbara, Samuel e Henrique por cederem um pouquinho de suas vidas para esse trabalho. Vocês são incríveis, assim como o que fazem. Espero ter honrado isso.

À Mariana Oliveira, amiga e terapeuta. Por sempre me apoiar como pessoa e como profissional.

Aos professores de História que toparam embarcar nessa viagem: Guilherme, Cristiane e Patrícia. Levarei para a vida o que aprendi com vocês.

Aos amigos e colegas do Colégio Auge, minha “nova casa”. Obrigado por confiarem no meu trabalho.

E por fim, aos meus queridos alunos e alunas. Acreditem nos seus sonhos e voem alto.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar quais saberes e práticas relacionados aos saberes históricos são mobilizados pelos mediadores vinculados ao setor educativo do Museu das Minas e do Metal em Belo Horizonte, e por professores de História que visitam o espaço com seus alunos, atentando para as potencialidades do acervo em um dos processos que compõem a visita escolar (pré-visita). Partiu-se de uma breve análise do percurso histórico da escola e do museu, fazendo um recorte para o contexto brasileiro na perspectiva do direito à educação, memória e cultura. Para investigar os saberes e práticas mobilizados por professores e mediadores, recorreu-se a referenciais teóricos do campo da formação e trabalho docente, dialogando nas fronteiras entre Educação, Ensino de História e Museologia. Como metodologia, foi utilizada uma abordagem qualitativa, tendo sido realizado um estudo de caso. Reuniu-se instrumentos metodológicos como pesquisa documental da cartilha de apresentação do setor educativo, e entrevista narrativa com os professores e mediadores, enquanto se caminhava pelo museu (denominada *andarilhagem*), além de observação dos processos de visitação e projeto de formação continuada destinado aos professores, por meio do curso Encontro Entre Educadores (EEE). A análise dos dados foi realizada a partir de categorias e seus desdobramentos: *educação e educativo* do Museu das Minas e do Metal, na perspectiva interdisciplinar; *saberes históricos publicizados* (buscando identificar as relações que os professores fazem ao articular os saberes escolares, acadêmicos e as narrativas históricas publicizadas em espaços museais); *saberes pedagogizados na prática museal* (a partir dos momentos de compreensão e transformação propostos por Shulman, 2014); além das *experiências culturais* dos interlocutores da pesquisa e suas *concepções de história*. Os resultados nos levaram a pensar sobre as especificidades dos saberes e práticas de docentes e mediadores nas relações com o conteúdo histórico que ensinam e mediam. Além disso, a pesquisa também evidenciou como o trabalho elástico do professor contribui para se estabelecer uma ponte entre a escola e o museu, pensando na formação política e social dos seus alunos, em práticas de visitação a museus.

Palavras-chave: Saberes e práticas no ensino de História. Interdisciplinaridade. Educação Museal. Conhecimento Histórico. Museu das Minas e do Metal.

ABSTRACT

The objective of this work is to investigate which knowledge and practices related to historical knowledge are mobilized by mediators linked to the educational sector of the Museum of Mines and Metal in Belo Horizonte, and by History teachers for mediated visits to the Museum of Mines and Metal, focusing on for the potential of the collection in one of the processes that make up the school visit (pre-visit). It started with a brief analysis of the school and museum's historical trajectory, making an outline for the Brazilian context in the perspective of the right to education, memory and culture. To investigate the knowledge and practices mobilized by teachers and mediators, theoretical references from the field of teacher training and work were used, dialoguing on the frontiers between Education, History Teaching and Museology. As a methodology, a qualitative approach was used, and a case study was carried out. Methodological instruments were gathered, such as documentary research of the presentation booklet of the educational sector of the Museum of Mines and Metal in Belo Horizonte, and narrative interview while walking through the museum space between the teacher and the mediator, in addition to observing about the processes of visitation and continuing education project for teachers. Data analysis was carried out from the categories: education and education at the Museum of Mines and Metal in an interdisciplinary perspective; publicized historical knowledge in order to identify the relationships that teachers make when articulating school, academic knowledge and historical narratives published in museum spaces; pedagogized knowledge in museum practice from the moments of understanding and transformation proposed by Shulman (2014); in addition to the cultural experiences of the research interlocutors and their conceptions of history. The results led us to think about the specificities between the teacher and the mediator in their relations with the historical content that they teach and mediate in the museum. In addition, the research also showed how the elastic work of the teacher contributes to establishing a bridge between the school and the museum, thinking about the political and social formation of their students in museum visitation practices.

Keywords: Teaching knowledge and practices. Interdisciplinarity. Museal Education. History teaching. Museum of Mines and Metal.

LISTA DE SIGLAS

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

MAST – Museu de Astronomia e Ciências Afins

ICOM – Conselho Internacional de Museus

MinC – [antigo] Ministério da Cultura

PNEM – Política Nacional de Educação Museal

PNC – Plano Nacional de Cultura

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus

LDB – Leis de Diretrizes e Base na Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ONICOM – Organização Nacional do ICOM

MHN – Museu Histórico Nacional

APCBH – Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte

MMPDG – Museu de Mineralogia Professor Djalma Guimarães

EEE – Encontro Entre Educadores

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

CTS – Ciência, Tecnologia & Sociedade

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Museu das Minas e do Metal.....	72
Figura 2 – Capa da cartilha do Museu das Minas e do Metal	97
Figura 3 – Página da cartilha do Museu das Minas e do Metal	98
Figura 4 – “Espaço do Aço”	111
Figura 5 – “Salão Nobre	112
Figura 6 – Instalação “Mina de Morro Velho”	115
Figura 7 – Escultura “Língua afiada”	119
Figura 8 – Exposição “Minerais do Brasil”	122

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 – Um modelo de ação e racionalização pedagógico.....	47
Quadro 2 – Saberes docentes da mediação em museus de ciências.....	63
Quadro 3 – Dados gerais dos entrevistados.....	87

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. OBJETIVOS CRUZADOS E CAMINHOS PARALELOS: BREVE SÍNTESE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO MUSEAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR	20
2.1 Alguns antecedentes históricos do museu e da escola	20
2.2 Os pontos de convergências e desencontros entre museu e escola no contexto brasileiro	24
2.3 <i>A Nova Museologia e a questão do direito à educação, cultura e memória no período da redemocratização</i>	<i>33</i>
3. SABERES EM DIÁLOGO PARA A EDUCAÇÃO EM MUSEUS	43
3.1 Panorama teórico sobre os saberes docentes	43
3.2 Saberes históricos em contextos de educação formal e não formal	51
3.2.1 <i>Saberes históricos publicizados</i>	<i>56</i>
3.2.2 <i>Os saberes da mediação no contexto da educação museal</i>	<i>60</i>
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS	69
4.1 Contextualizando o Museu das Minas e do Metal e o setor educativo	72
4.2 Os interlocutores da pesquisa	79
4.3 Procedimentos e instrumentos de pesquisa	80
4.3.1 <i>Pesquisa exploratória</i>	<i>81</i>
4.3.2 <i>Observação do campo</i>	<i>82</i>
4.3.3 <i>Andarilhagem: O roteiro de visita como narrativa na interação entre sujeitos em contato com o acervo</i>	<i>82</i>
4.4 Procedimento de análise dos dados	86
4.4.1 <i>Análise Documental</i>	<i>87</i>
4.4.2 <i>Análise narrativa</i>	<i>88</i>
4.4.3 <i>Análise de conteúdo</i>	<i>88</i>
5. SABERES E PRÁTICAS DE EDUCADORES EM DIÁLOGO COM O SABER HISTÓRICO	90
5.1 Dialogando nas fronteiras: os entrevistados da pesquisa	91
5.2 Educativo e educação histórica no Museu das Minas e do Metal	96
5.2.1 <i>O setor educativo e a questão da interdisciplinaridade</i>	<i>96</i>
5.2.2 <i>O Encontro Entre Educadores e a cartilha enquanto material didático</i>	<i>99</i>

5.2.3 Educação histórica possível em um museu de ciência e tecnologia.....	107
5.3 Ensinar História numa casa de dispersões: as narrativas e os saberes históricos publicizados.....	111
5.4 Mediações em nervuras: os saberes pedagogizados na prática museal.....	121
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
APÊNDICE	148

- A** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- B** Questionário da pesquisa exploratória
- C** Instrumento de pesquisa: Andarilhagem
- D** Solicitação de autorização para a pesquisa no Museu das Minas e do Metal
- E** Mapas de visitação criado pelos entrevistados

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se no campo dos estudos sobre formação e trabalho docente, tendo como recorte temático os saberes e práticas docentes concernentes à educação histórica em espaços museais. Buscamos investigar quais saberes e práticas são mobilizados pelos mediadores do Museu das Minas e do Metal (Belo Horizonte, MG) e por professores de História que visitam o espaço com suas turmas, interrogando sobre as potencialidades que o acervo apresenta, em um museu de ciência e tecnologia.

As inquietações que culminaram no desenvolvimento desta pesquisa surgiram a partir de minhas experiências profissionais como educador do Museu das Minas e do Metal, a partir de 2016, além das experiências vivenciadas durante a graduação em História, como bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da PUC Minas (2013 e 2014) e, posteriormente, com minha inserção, como bolsista de Iniciação Científica, em pesquisas sobre o perfil e saberes construídos pelos bolsistas deste mesmo programa, em diferentes IES de Minas Gerais (FIP PUC Minas, 2015). Tais experiências me possibilitaram reflexões sobre a formação docente, reflexões estas que orientaram meu olhar durante o trabalho que realizei no setor educativo, onde pude presenciar a relação estabelecida entre os professores e essa instituição cultural.

Nesse tempo, logo percebi que o setor educativo busca estabelecer uma relação direta com os professores. Essa relação inicia-se na formação que os professores participam no museu, e continua no momento de preparação da visita, quando o setor entra em contato com o docente para estabelecer um diálogo prévio sobre cada exposição a ser contemplada em um percurso de visitação. Com o olhar de um professor de história e pesquisador sobre a formação docente, me intrigava saber como os professores e os mediadores enxergavam os objetos e o próprio espaço do museu, entendido como um espaço de experiências sensíveis (BRAGA, 2014).

Rapidamente identifiquei que a relação entre museu e escola pode ser compreendida a partir da interação entre os sujeitos de cada um desses espaços (mediadores e professores), o que me trouxe muitas inquietações e anseios de

investigação. Minha trajetória profissional e acadêmica culminou nesta proposta que é, também, uma reflexão de alguém que andou por diversos caminhos sem deixar de reparar na relação e conexão entre eles.

A função social dos museus e os processos educativos aí empreendidos foram se transformando ao longo dos últimos séculos, à medida que o público também foi mudando. A partir da Declaração de Québec (1984), documento fundante do MINOM – Movimento Internacional para uma Nova Museologia, percebe-se que “[...] o papel social dos museus é mais uma vez reafirmado. Os museus são conclamados a envolver a população em suas ações, que por sua vez, devem ser catalisadoras de transformações sociais” (MARTINS, 2011, p. 66).

No Brasil, as lutas e enfrentamentos sociais pela democracia nas décadas de 1970/1980 contribuíram para a ampliação da quantidade de museus existentes em nosso país. Foi colocado em pauta o direito à memória plural, por meio de reivindicações oriundas de determinados segmentos sociais que defenderam e lutaram para ter suas vozes ouvidas e legitimadas, como é o caso da população negra, mulheres e povos indígenas, entre outros. Isso tem resultado no surgimento de diferentes espaços comprometidos com a memória desses grupos, suas lutas e opressões sofridas.

Se analisarmos somente o contexto de expansão dos museus em Minas Gerais, percebemos que a ampliação dos direitos sociais e participação política, andou paralela e quase diretamente proporcional à expansão do direito à educação e à cultura. De acordo com o panorama estatístico disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM, 2011), ocorreu um significativo aumento na quantidade de instituições museais no estado, passando de 18 museus, na década de 1980, para cerca de 41 instituições¹. Neste contexto de expansão, os museus tornaram-se espaços educativos, estreitando os diálogos com as escolas e se instituindo como um espaço cultural responsável por exposições e possibilidades de construção do conhecimento.

¹ Panorama estatístico oferecido pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) em 2011, volume 2. Disponível em: http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/11/Museus_em_Numeros_Volume_2B.pdf acessado em Janeiro de 2018.

O Museu das Minas e do Metal recebeu grande parte do patrimônio geológico e arqueológico que, antes, estava no antigo Museu de Mineralogia Professor Djalma Guimarães (MMPDG). Djalma Guimarães foi um importante geólogo egresso da Escola de Minas de Ouro Preto que trabalhou no antigo Serviço Geológico e Mineralógico do Brasil dentre outras instituições ligadas à mineração. Além disso, foi membro do Conselho Nacional de Pesquisas e Consultor do Departamento de Produção Mineral em Belo Horizonte. Após sua morte em 1973, o então prefeito de Belo Horizonte, Oswaldo Pieruccetti, criou o Museu de Mineralogia com o nome do professor Djalma Guimarães para homenageá-lo em 1974 em parceria com o governo do Estado de Minas Gerais que cedeu ao acervo minerais da antiga Feira Permanente de Amostras.

O MMPDG funcionou em dois lugares diferente na região central de Belo Horizonte. Sua primeira “casa” foi na rua da Bahia onde, atualmente é o Centro de Referência da Moda e, posteriormente funcionou na avenida Augusto de Lima onde funciona hoje o Centro de Cultura Belo Horizonte. Alguns anos mais tarde, iniciou-se o projeto de criação do Circuito Cultural Liberdade, situado na zona centro sul da cidade. Esse projeto visa a (re)apropriação dos antigos prédios tombados no entorno da Praça da Liberdade para a formulação de um polo turístico, cultural e espetacularizado.

Nesse contexto, o projeto previa o deslocamento do acervo situado no MMPDG para um novo museu de mineralogia que ficaria localizado no antigo “prédio rosa” em que funcionou, desde 1930², a antiga Secretaria de Educação do Estado. Trata-se do projeto que deu origem ao Museu das Minas e do Metal, que recebeu projetos expográficos de Marcelo Dantas e arquitetônicos de Paulo e Pedro Mendes da Rocha.

O museu foi inaugurado em 2010, funcionando com uma gestão de parceria entre o setor público e privado assim como alguns outros museus do circuito, onde algumas empresas privadas, juntamente com o governo estadual, assumem a responsabilidade pelas instituições culturais. Inicialmente, o grupo EBX era responsável por manter o museu até 2013. A empresa Gerdau assumiu a manutenção da instituição em 2014 e altera seu nome para MM Gerdau –

² Ver Lei Estadual 1147 de 6 de setembro de 1930. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:estadual:lei:1930-09-06;1147> acessado em Maio de 2018

Museu das Minas e do Metal. Sobre esse tipo de gestão, Lins e Altheman (2018) esclarecem:

Ele é gerido por várias organizações, que têm a concessão de uso do local e fazem a gestão do mesmo. Sendo assim, embora seja aberto, a princípio, ao convívio de todos, há uma regulação de seu uso que habilita ou não a entrada e permanência dos cidadãos, ou seja, este é também um espaço de conflito, de disputa, em que barreiras simbólicas e invisíveis se dão a ver (LINS; ALTHEMAN, 2018, p. 32).

Nesse espaço de conflitos e disputas quanto aos usos do Circuito Cultural da Praça da Liberdade, o Museu das Minas e do Metal se apresenta como um lugar que “[...] coloca o a mineração e a metalurgia em perspectiva histórica e desvenda o papel do metal na vida humana, ilustrando sua diversidade, características, processos produtivos e sua inserção no imaginário coletivo” (MUSEU DAS MINAS E METAL, 2014, s/p). A instituição pesquisada possui um acervo que mescla exposições interativas, tecnologia e um patrimônio geológico reconhecido mundialmente, sendo tipificado como um museu de ciência e tecnologia e com abordagens interdisciplinares que dialogam com a História.

Segundo dados de um balanço anual feito pela instituição, somente em 2019, o setor educativo atendeu 9.052 pessoas em visitas mediadas. Foram 194 visitas de escolas públicas e 86 particulares, totalizando 280 visitas escolares no ano citado. No que tange a educação básica, também constatamos que 74% das visitas foram efetuadas pelo ensino fundamental, 11% do ensino médio, 5% da educação de jovens e adultos e 3% da educação infantil das regiões de Belo Horizonte, região metropolitana e interior de Minas Gerais (MUSEU DAS MINAS E DO METAL, 2019, p. 15-17).

Nossa investigação buscou responder às seguintes questões: *Quais saberes são mobilizados e construídos por professores e mediadores, para as visitas mediadas no Museu das Minas e do Metal? Quais diálogos estabelecem com saberes históricos? Quais experiências e intencionalidades pedagógicas orientam as práticas desses respectivos sujeitos? Quais concepções de História e ensino de História estes sujeitos expressam por meio de suas intencionalidades e práticas?*

Partindo de tal problematização, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa: investigar quais saberes e práticas relacionados aos saberes históricos são mobilizados pelos mediadores vinculados ao setor educativo do Museu das Minas e do Metal em Belo Horizonte, e por professores de História que visitam o espaço com seus alunos, atentando para as potencialidades do acervo em um dos processos que compõem a visita escolar (pré-visita).

A pesquisa teve como objetivos específicos: Reconhecer as intencionalidades pedagógicas dos educadores envolvidos no processo de visita ao museu, e que dizem respeito às aprendizagens dos conteúdos disciplinares de História; identificar quais concepções de História e educação histórica orientam a prática destes educadores; analisar as experiências e construções promovidas pelos sujeitos pesquisados, à medida em que interagem com a exposição museal.

Para alcançar tais objetivos, desenvolvemos um estudo de caso, de natureza qualitativa. Inspirados em Pereira e Siman (2009), desenvolvemos um instrumento metodológico denominado *Andarilhagem*, consistindo na realização de uma entrevista narrativa com os sujeitos envolvidos – mediadores do Museu e professores de História - enquanto se caminha pelo museu. Buscou-se, assim, captar os diálogos estabelecidos entre estes sujeitos, e destes com o acervo do museu, atentando para os saberes e práticas construídos e mobilizados, especificamente no que se refere aos conhecimentos históricos.

Os outros instrumentos utilizados foram: (a) pesquisa exploratória junto aos professores de História que levaram suas turmas para uma visita ao museu entre dezembro de 2017 a janeiro de 2018. Nossa intenção foi identificar e se aproximar dos professores que convidados para a entrevista narrativa; (b) observação de campo para estabelecer uma aproximação *in loco* do fenômeno entre novembro de 2018 a janeiro de 2019. Durante esse período, foram observados tanto o cotidiano do setor educativo, quanto algumas visitas mediadas.

Para analisar esses processos, dialogamos com aportes teóricos do campo de formação e trabalho docentes, especialmente as discussões sobre saberes docentes, a partir das contribuições de Shulman (2014) e Monteiro (2010), e as discussões sobre as relações de professores com instituições

museais, a partir de Braga (2014; 2015). Também procuramos entender como a educação museal tem se fundamentado epistemologicamente e quais as contribuições da mesma para se pensar a construção de saberes e práticas em contextos de educação não formal.

Essa dissertação foi estruturada em cinco capítulos, sendo o primeiro deles esta Introdução.

No capítulo dois, apresentamos uma breve síntese dos percursos históricos das instituições escola e museu, e suas relações, fazendo um recorte para o contexto brasileiro e discutindo questões relevantes sobre direito à educação, memória e cultura.

No capítulo três, fizemos um balizamento teórico sobre a formação docente, percorrendo sobre a trajetória do campo de pesquisa e discutindo aportes que servem de sustentação a esta pesquisa, especialmente a categoria dos saberes docentes. Também desenvolvemos uma discussão sobre saberes históricos em espaços de educação não formal e sobre saberes da mediação em instituições museais.

No capítulo quatro, é apresentado e discutido os caminhos metodológicos da pesquisa. O capítulo inicia-se com uma apresentação do Museu das Minas e do Metal e de seu setor educativo. Em seguida, são apresentados os sujeitos interlocutores, os procedimentos e instrumentos de pesquisa e os procedimentos de análise dos dados.

No capítulo cinco, é dado prosseguimento à análise dos dados, abordando os saberes e práticas dos professores, em contato com o acervo do Museu das Minas e Metal. Também refletimos sobre algumas questões que envolvem a instituição e o conceito de interdisciplinaridade.

Nas considerações finais, refletimos sobre as inferências e análises feitas no trabalho, destacando quais as concepções de história e ensino de História dos sujeitos e sujeitas pesquisados. Procuramos, também, deixar algumas possibilidades de desdobramentos para futuras pesquisas.

2. OBJETIVOS CRUZADOS E CAMINHOS PARALELOS: BREVE SÍNTESE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO MUSEAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo, apresentaremos uma breve síntese dos percursos históricos da escola, museu e suas relações, desde seus antecedentes até o período contemporâneo. Importante ressaltar que não se trata de um aprofundamento histórico dessas duas instituições, mas sim, a apresentação dos pontos de convergência e divergência entre elas, sobretudo sob a ótica do direito à educação, à memória e à cultura (CURY, 2000; CHAUÍ, 1994).

Do ponto de vista institucional, escola e museu nasceram em solo de transformações nas formas de organização política e social da sociedade moderna. Seus antecedentes históricos esbarram em pontos comuns concernentes às construções de cada nação, sendo importante compreender especificidades do contexto brasileiro. Entendendo, também, que a cidadania construída em nosso país possui elementos específicos, como aponta José Murilo de Carvalho (2018), esse capítulo se propõe a apresentar uma análise dos anseios promovidos pelo museu e pela escola na luta em prol da democracia e redução da desigualdade social.

2.1 Alguns antecedentes históricos do museu e da escola

A história dos museus tem suas raízes fundadas na criação das coleções compostas por antiquários do século XVI e XVII que, de acordo com Choay (2006), “[...] dão informações originais sobre tudo o que os escritores da Antiguidade deixaram de nos relatar, particularmente sobre os usos e costumes” (p. 63). A iniciativa de reunir coleções pode ser vista como uma expressão ligada a uma hierarquia política, social e econômica (CARLAN, 2008).

O apreço pelos vestígios do passado, objetos que reportam as expressões humanas, sejam elas simbólicas ou artísticas, e pelos objetos que descrevem a natureza dos reinos animal, vegetal e mineral, ganha forças no período do Renascimento Europeu. Esta materialização do passado tornou-o

visível e tangível para os observadores, cativando as sociedades modernas desse período (GUIMARÃES, 2007).

Seguindo o pensamento de Schaer (1993), Mattos e Mattos (2010) nos apresentam o surgimento do primeiro Museu da História, no século XVI na Itália, resultante das coleções do humanista Paolo Giovio. A construção de uma casa destinada a abrigar o conjunto dessas coleções de antiguidades e medalhas surge paralela aos *Gabinetes de Curiosidades*, cuja função é o acúmulo dos objetos de natureza científica com o objetivo de espargir a cultura e a ciência (MATTOS; MATTOS, 2010). “Mais voltados para o estudo das ciências naturais, os Gabinetes de Curiosidades estimularam algumas instituições públicas de ensino a constituírem suas próprias coleções científicas” (SOTO, 2014, p. 59).

As coleções ecléticas europeias ligadas as universidades, como é o caso de *Musaeum Ashmoleanum Schola Naturalis Historiae Officina Chimica* da Universidade de Oxford, se tornam referências enquanto centros de pesquisa. Contudo, o acesso do público mais amplo às coleções privadas tinha duas finalidades: ostentação do poder governamental e acesso para fins de pesquisas por estudiosos (MARTINS, 2011).

Enquanto isso, a laicização do ensino seria uma das mudanças políticas e sociais que impactaram ambas as instituições. Aranha (1996), destaca a conjuntura no final do século XVIII como crucial para o início do “[...] processo de secularização e democratização do ensino, com as reivindicações de uma escola pública, leiga, gratuita e obrigatória a que possam ter acesso as camadas não-privilegiadas da sociedade” (ARANHA, 1996, p. 72). Ambas instituições (museu e escola) seguem ideais à serviço do Estado moderno. “Por dedução, podemos relacionar ‘Gabinetes de Curiosidades’ com ‘livros da natureza’, donde se concluiu que aqueles estavam a serviço, também, da máxima de Comênio: ‘ensinar tudo a todos’” (MATTOS; MATTOS, 2010, p. 30).

A relação entre as coleções e a pesquisa, estabelecida no século XIX, aproximou os museus da produção do conhecimento, sobretudo no campo da história natural, pois “[...] tinham como meta fazer um inventário completo das riquezas naturais do planeta” (MARTINS, 2011, p.46). A partir do século XVIII, O museu e a educação são impactados sob a égide dos ideais iluministas, de modo

que, a ampliação de museus pela Europa e Américas, denota igualmente a preocupação com educação (MARTINS, 2011).

Essa preocupação com o ensino e a pesquisa acentua-se após a Revolução Industrial, graças às transformações econômicas e sociais ocorridas nesse período. O enaltecimento à ciência, também em função dos progressos da indústria, colocou o museu e a escola com a responsabilidade de se tornarem agentes para a instrução coletiva (MARTINS, 2011). Sob esse aspecto, há uma aceleração do processo de secularização da escola (agora pública) e democratização do ensino (agora obrigatório) que, já nesse período, passou a enfrentar uma dualidade entre a formação acadêmica humanística e a formação técnica especializada (ARANHA, 1996).

Trata-se de uma mudança na estrutura de poder, saindo da verticalidade monocrática para uma estrutura com aspirações horizontais de nova ordem social, e sob forte influência da burguesia. Ocorrem transformações nos valores político-sociais desse período, assim como afirma Bobbio (1998, p. 431), “o bem estar voltou a ser o objetivo mais prestigioso da gestão do poder, [...] em vista de um progressivo e indefinido processo de integração social.” Ambas as instituições carregam simbolicamente valores importantes a esse novo modelo de sociedade. A escola e o museu iniciaram flertes entre si por objetivos distintos e ensejados, agora, por Estados modernos cada vez mais idealizadores da *liberdade, igualdade* e, dissimuladamente, *fraternidade*.

A equação do Estado, como aponta Eric Hobsbawn (2013), evoca o conceito de nação como *locus* central. Para o historiador, a nação da era liberal não era universal e, portanto, conceito heterogêneo. Assim, “[...] os sistemas políticos dos Estados-nações ainda se beneficiavam da ausência da democracia eleitoral, que minaria a prática e a teoria liberal da nação tal como minaria tanta coisa mais do que o liberalismo do século XIX” (HOBSEBAWN, 2013, p. 59).

Benedict Anderson (2008) defende que nação é um conceito sociocultural e o define como “uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” (ANDERSON, 2008, p. 32). Imaginada porque criou-se um sentimento de comunhão entre os sujeitos que se reconhecem sem, sequer, se conhecerem. Limitada porque mesmo a maior das nações possui fronteiras finitas, ainda que algumas sejam elásticas. E

soberana porque a mesma nasce na época em que o Iluminismo e as revoluções estavam destruindo os reinos dinásticos e hierárquicos do Antigo Regime (ANDERSON, 2008).

No contexto do século XIX, o interesse pela história e arqueologia sofisticou-se, conduzindo as coleções para um lugar de grande prestígio. Neste período, os museus tornaram-se o que Anderson (2008) classifica como uma das instituições de poder que configuram a gramática dos estados nacionais. Anderson (2008) considera que três instituições de poder: o censo, o mapa e o museu, juntas, moldariam o curso sobre os domínios dos estados nacionais³ e “[...] a natureza dos seres humanos por ele governados, a geografia do seu território e a legitimidade do seu passado” (ANDERSON, 2008. p. 227).

Mais especificamente sobre os museus, Anderson (2008) assinala a diferença posta entre as coleções pessoais e aquelas que constituíram as instituições nacionais, com pretensão de escrever a “história da nação”. O Estado moderno passou a investir em pesquisas, buscas e expedições arqueológicas cujo caráter científico atendia a um objetivo predominantemente político: “Pois os museus e a imaginação musealizante são profundamente políticos” (ANDERSON, 2008, p. 246). Dentre as três dimensões políticas postas por Anderson (2008) estão: 1) O surgimento de um programa educacional conservador do Estado; 2) Programa ideológico formal capaz de produzir uma hierarquia sociocultural com caráter “civilizacional”; 3) O Estado como guardião *secular* dos monumentos e objetos musealizados, reforçando sua soberania.

Martins (2011), em diálogo com Tony Bennett (1995), notabiliza que o “esforço educacional” presente na relação entre museu e o Estado é visto como “[...] parte de uma série de políticas governamentais voltadas à acomodação e aculturação das classes populares ao modo de vida burguês e à docilidade no trabalho” (MARTINS, 2011, p. 48). Logo, os museus atravessam o século XIX vistos como instituições que contribuíram para a estruturação das formas dominantes de poder.

³ Benedict Anderson em sua obra “Comunidades Imaginadas”, sobretudo no trecho abordado, lança seu olhar de análise para os Estados Coloniais do séc. XIX. Todavia, suas contribuições são cabíveis para os estudos sobre estados nacionais.

Paralela e vagarosamente os governantes europeus começaram a incorporar a noção de que instituições culturais deveriam ser incentivadas com financiamento público, na medida em que elas poderiam significativamente contribuir para a educação e a 'civilização' da população. Dessa forma, os museus iam paulatinamente deixando de ser espaços de legitimação do poder governamental, ou de determinados estratos das elites econômicas para se tornarem locais de instrução pública na ideologia dominante (MARTINS, p. 49, 2011).

O pesquisador Mário Chagas (2002), em seus textos, ressalta como cada instituição de preservação (as quais se incluem o museu), possui seu discurso sobre a realidade (p. 43). Tal discurso é utilizado como instrumento de poder para movimentar as memórias e esquecimentos. Por isso, se apontarmos que a memória e o esquecimento podem ser produzidos, devemos focalizar nesses conceitos as influências de outras forças, como é o caso do poder. “O poder é semeador e promotor de memórias e esquecimentos” (CHAGAS, 2002, p. 44). A vista disso, focalizaremos o contexto brasileiro para compreensão de suas especificidades e estratégias de aproximação entre a escola e o museu.

2.2 Os pontos de convergências e desencontros entre museu e escola no contexto brasileiro

Com a chegada da família real ao Rio de Janeiro, em 1808, o cenário brasileiro da época não condizia com o que era requerido para a instalação de uma corte portuguesa em terras tropicais. Nesse momento, o Brasil tornou-se a sede da monarquia e o cartão postal do Império lusitano. Portanto, D. João VI logo iniciou projetos para garantir um “banho de civilização” na antiga colônia, tendo como iniciativas o desenvolvimento da cultura e arte aos moldes ocidentais da época. Em 1818, criou-se o Museu Real⁴ com intenções singulares de desenvolver o saber científico na nova sede do Império dos Bragança. A

⁴ Trata-se, hoje, do Museu Nacional que lamentavelmente sofreu um incêndio em 2018. Compadecemos a perda irreparável de uma instituição que remonta não somente o marco da história museal brasileira a partir de seu contexto de criação e acervo. E denunciemos o descaso do atual (des)governo para com as políticas museais e patrimoniais.

antropóloga e historiadora Lília Schwarcz (2016), sobre esse cenário, destaca que:

No entanto, o museu – para além da concepção inicial – não possuía acervo e por isso foi aberto apenas com uma pequena coleção doada pela própria família real e composta por peças de arte, gravuras, objetos de mineralogia, artefatos indígenas, animais empalhados e produtos naturais. Tratava-se, portanto, menos de um museu de etnografia e antes de um ‘gabinete de curiosidades’, bem ao estilo dos estabelecimentos do século XIX (SCHWARCZ, 2016, p. 219).

Schwarcz (2016) nos apresenta um panorama de aproximação entre colônia e metrópole através de medidas voltadas, exclusivamente, para uma corte portuguesa nos trópicos. Não houve uma iniciativa que garantisse o acesso à cultura ou educação de maneira mais abrangente do ponto de vista social. Com o Brasil já independente de Portugal, em 1824, temos a Constituição Imperial que traz a perspectiva da instrução primária gratuita a todos os cidadãos, ainda que nem toda população fosse considerada cidadã brasileira.

Muitas foram as dificuldades e obstáculos da educação brasileira ao longo do século XIX, e mesmo após a independência, o Brasil permaneceu como uma herança dos Bragança, carregada de contradições intrínsecas à “comunidade imaginada” para a antiga colônia portuguesa. Quando levamos nosso olhar sobre a História da educação brasileira no contexto imperial, percebemos que os debates sobre as “escolas de primeiras letras” circundavam entre o analfabetismo quase generalizado, a responsabilidade do Estado Imperial e a instrução das “classes inferiores da sociedade” (FARIA FILHO, 2011).

Entretanto, a elite e o governo brasileiro da época não tinham pretensões de associar o ensino primário ao secundário e superior. A partir da lei de 15 de outubro de 1827, o discurso sobre o ensino primário notabiliza a responsabilidade do Estado brasileiro com a educação do povo. “Instruir ‘as classes inferiores’ era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação” (FARIA FILHO, 2011, p. 137). Entretanto, a descentralização político administrativa a partir do

Ato Adicional de 1834, gerou muitas complicações e obstáculos que impediram o desenvolvimento da instrução primária no Brasil.

Houve a necessidade urgente de romper laços com o tradicional ensino doméstico e instituir um espaço específico para a escola. Contudo, isso só ocorreria ao final do século XIX, já no período republicano, com a criação dos grupos escolares. Diferente dos museus, a escola enfrenta desafios do ponto de vista qualitativo quando se trata de uma educação “para todos”. É notório que a escola tenha passado por momentos de debates para suas reformulações a partir dos interesses da elite centralizadora, e com grandes dificuldades de implementação pelo Estado.

Enquanto a escola enfrentava desafios e contradições ao longo do período Imperial, os museus seguiram acessíveis à uma pequena camada da sociedade e com missões restritas às ações do Estado.

Sendo o século XIX a “era dos nacionalismos”, assim como afirma Anderson (2008), as ambições para a construção nacional também foi projeto no Brasil. Sobretudo no segundo reinado, e com diferenças entre o restante das repúblicas latino-americanas, o romantismo teve papel vital para a produção de uma representação de um Brasil americano desprendido da metrópole portuguesa e independente, ainda que monárquica.

Os quadros neoclássicos da Academia Imperial de Belas Artes, os exames do colégio Pedro II e as produções do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro projetaram uma narrativa de estabilidade, passado comum e soberania nos trópicos. “Para fora, o Brasil buscava firmar-se, pois, como a única nação civilizada das Américas. Para dentro, porém, era preciso resolver o problema de ser uma monarquia que manteve a dinastia de Bragança numa América inteiramente republicana” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 284).

Os museus adquirem caráter científico no segundo reinado, com o surgimento de museus etnográficos com caráter enciclopédicos voltados para a pesquisa em ciências naturais, de etnografia, paleontologia ou arqueologia. Ou, como coleções institucionais. De acordo com Letícia Julião (2001), ao final do século XIX, foram criados alguns museus com tal finalidade, como os museus do Exército (1864), da Marinha (1868), o Paranaense (1876), o Instituto Histórico

e Geográfico da Bahia (1894) e o Paulista (1894). Ainda que estes museus tenham se desenvolvido em ambientes onde a temática nacional não compusesse o “coração” dessas instituições, elas “[...] não deixaram de contribuir para construções simbólicas da nação brasileira, através de coleções que celebravam a riqueza e exuberância da fauna e da flora dos trópicos” (JULIAO, 2001, p. 22).

Nos primeiros anos de República, o panorama para as escolas e os museus seria de mudanças. Inspirada nessa conjuntura, a Escola Nova propunha rupturas com o antigo modelo educacional elitista do Brasil imperial. A educação, ainda que com suas contradições, comparecia como um momento crucial para a construção de uma cidadania brasileira. De acordo com Vidal (2011, p. 498): “A escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil”.

Além da noção de ampliação ao acesso da população à educação, são pensados, também, novos métodos e práticas que favoreçam o desenvolvimento dessa escola renovada. “Devia a escola, assim, oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber” (VIDAL, 2011, p. 498). Logo, nesse contexto, o objeto adquire valor de maneira empírica tendo os museus como possíveis aliados à escola. A racionalização dos processos educativos é um dos elementos que aproxima as duas instituições, já nas primeiras décadas do século XX.

A necessidade de experimentação colocava o foco da aprendizagem no aluno e abria novas portas para a educação escolar. A observação e as excursões eram consideradas essenciais para a construção do conhecimento, segundo os “escolanovistas” (VIDAL, 2011). E assim, a aproximação entre as duas instituições foi se concretizando por algumas décadas. Podemos retomar a análise de Marta Maria Chagas de Carvalho (2011) de que:

O programa escolanovista que se materializou na reforma Fernando de Azevedo também incorporou, como no caso da reforma mineira, uma ‘revisão dos fins sociais’ da escola, colocada, como dizia Lourenço Filho, em uma ‘nova

compreensão da vida' e da 'transformação social que se processava naqueles anos' (CARVALHO, 2011, p. 247).

Podemos perceber os impactos dessa “nova compreensão da vida” e “transformações sociais” sinalizadas por Carvalho (2011) impactando o próprio conceito de Museu nas primeiras décadas do século XX. O conceito de Museu também sofre uma transformação em seus objetivos que, para Oliveira (1996), seria “vulgarizar ao público” o passado da história nacional como uma instituição que guarda, conserva, preserva e pesquisa. Logo, a função social dessa instituição cultural, dentre outras, seria de legitimar a história a partir da construção de um “passado comum” arquitetado estrategicamente para ser intitulado como a história nacional. Ainda nesse contexto, a busca da “brasilidade” pela elite intelectual, que impulsionou a Semana de Arte Moderna, de 1922, em que a modernização aos moldes da *Belle Époque* deu lugar à busca pela identidade nacional.

Esse momento representa o rompimento com museus enciclopédicos, tendo como um dos fatores, o Decreto nº 15596 do dia 02 de agosto de 1922 que oficializa o nascimento do Museu Histórico Nacional (MHN), com a ambição de ser uma “casa de exaltação da memória nacional”. Esse compromisso com a construção de uma memória nacional, embora fosse uma estratégia bem conhecida entre os estados modernos, confiava ao museu a missão de “educar o povo”.

Tal missão fortalecia uma aproximação com a educação escolar que, sofisticou-se a medida que um novo modelo educacional valorizava as visitas a museus como atividades “extraescolares”. Gustavo Barroso defendia que esse seria o objetivo do Museu Histórico Nacional: levar ao povo o conhecimento de fatos do passado por vias materiais. Essa estratégia em torno da construção de uma “memória nacional” reverberou para outros museus da época.

Mesmo com a mudança para o governo de Getúlio Vargas, a partir de 1930, percebemos que os museus mantiveram seus projetos ligados a formação de uma identidade nacional. O recém-criado Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), fica a cargo da agenda museológica brasileira, que desenvolve algumas ações pontuais no campo como “[...] impedir a evasão de

acervos do país e a implementação de uma política de criação de museus nacionais” (JULIAO, 2001, p. 24).

Assim surgiram instituições como o Museu Nacional de Belas Artes (1937), Museu das Missões (1940), Museu Imperial (1940) e Museu da República (1960) no Rio de Janeiro (antiga capital do Brasil). Voltados para a reconstrução do passado colonial, sobretudo no período da mineração do século XVIII, tivemos o nascimento de museus como o Museu do Ouro (1945), Museu Regional de São João Del Rei (1946) e Museu do Diamante (1956) em Minas Gerais. A criação desses museus está diretamente ligada às primeiras ações tomadas pelo SPHAN em de um passado nacional a partir do patrimônio cultural brasileiro.

Já no cenário educacional, percebemos reafirmações sobre a importância da aproximação entre escola e museu através do que chamavam de extraescolar. A partir da escrita do Plano Nacional de Educação entre 1936 e 1937, o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, afirma que essa aproximação seria profícua para a cultura das massas junto à formação intelectual do povo (CURY, 2015).

Na década de 1950, os laços entre as duas instituições foram se estreitando e possibilitando reflexões mais contínuas à medida que os museus iam pensando a educação em seus espaços e deixando de tratar de tal questão “em termos genéricos” (KNAUSS, 2011). O Museu Histórico Nacional protagonizou muitos debates sobre o assunto, com seu curso de Museologia e suas publicações em diálogo com o Conselho Internacional de Museus (ICOM), criado em 1946, e inaugurado no Brasil como Organização Nacional do ICOM (ONICOM), dois anos depois. A museologia, enquanto área de conhecimento, viria a se estabelecer após a Segunda Guerra Mundial, a partir da criação do ICOM.

A princípio, os debates sobre o papel educativo dos museus se ramificaram em dois caminhos diferentes. O primeiro, defendia que não se tratava de uma questão nova, e o segundo indicava que seria, de fato, uma questão pioneira e basilar para a transformação social dos museus. “[...] O debate de ideias nos *Anais do Museu Histórico Nacional*, nos anos de 1950

buscou qualificar a aproximação entre museus e educação. ” (KNAUSS, 2011, p. 587). Tais publicações, pesquisadas por Paulo Knauss (2011), salientavam que essa discussão foi se aprofundando e revelando a necessidade de se pensar sobre a qualidade das relações estabelecidas entre os museus e o ensino escolar, bem como a criação de um órgão dentro dos museus para fomentar este movimento.

Ao destacar as reflexões de Sigrid Porto Barros⁵, Knauss (2011) aponta como a autora defendia a autonomia do ensino em relação aos museus, ao passo que refletia sobre a necessidade de uma renovação do ensino, mais especificamente na abertura das escolas aos museus (KNAUSS, 2011, p. 588). Esse paradoxo representaria o centro dos debates presentes em outras publicações concernentes à relação entre o museu e a escola dessa época.

Fica evidente a consonância entre as forças externas e internas desse debate, sobretudo nas discussões abertas nesse período e elaboradas em tais publicações e ações promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) juntamente com o Conselho Internacional de Museus (ICOM). Além disso, esses movimentos foram relevantes tanto no Brasil quanto no mundo pois, o papel que a UNESCO exerceu nesse momento incentivava o encontro entre educadores e técnicos de museus para essa nova abordagem (KNAUSS, 2011).

Dentre as iniciativas internacionais e nacionais da UNESCO, estão os seminários ocorridos em Nova York (1952), Atenas (1954) e Rio de Janeiro (1958). Desse modo, é notório as transformações pensadas para instituições museais na década de 1950 e a “[...] importância da influência da UNESCO para a renovação do pensamento e da ação dos museus e sua aproximação do campo educacional” (KNAUSS, 2011, p. 592). Os debates sobre o papel dos museus perante a sociedade geraram uma crise reflexiva nas instituições culturais, aprofundando as discussões sobre públicos e funções sociais.

No seminário de Nova York, que ocorreu no *Brooklyn Museum*, foram desenvolvidos e discutidos métodos para a educação de jovens e adultos nos

⁵ Sigrid Barros é uma conservadora museal citada por Knauss (2011) que, destaca suas ideias presentes no periódico publicado em 1952 nos Anais do Museu Histórico Nacional, intitulado como “A mensagem cultural do Museu”.

museus e imersão nas experiências trocadas. Nessa linha, a proposta seria para que os participantes retornassem a seus países de origem para aplicação do conhecimento adquirido (MARTINS, 2011).

A Declaração oriunda do Seminário Regional da UNESCO, ocorrido no Rio de Janeiro, e que discutiu a função educativa dos museus, traz texto de autoria de Georges Henri Rivière⁶, ressaltando que o museu pode trazer muitos benefícios à educação. “Trata-se de dar à função educativa toda a importância que merece, sem diminuir o nível da instituição, nem colocar em perigo o cumprimento das outras finalidades não menos essenciais: conservação física, investigação científica, deleite, etc.” (UNESCO, 1958 apud BRASIL, 2017).

Sob esse mesmo contexto, Cândido (2003) enfatiza que:

É destacado o valor didático da exposição em diferentes tipos de museus: lugares naturais; lugares de interesse cultural e monumentos históricos; museu ao ar livre; parques botânicos e zoológicos; museus de arte e arte aplicada; museus históricos, etnológicos e de artes populares; museus de ciências naturais; museus científicos e técnicos. (CÂNDIDO, 2003, p. 19)

Nesse momento, temos no Brasil a participação do Ministério da Educação, museus e UNESCO, pensando e discutindo, juntos, as possibilidades educativas a partir dos museus. “É, portanto, num determinado contexto da história do Brasil que se estreitam os laços entre museus e escolas, buscando atrair e definir o sentido da presença dos estudantes escolares nas suas dependências” (KNAUSS, 2011, p. 594).

Mas tal relação perdeu fôlego a partir do golpe civil militar de 1964, embora as discussões emancipatórias seguissem a partir dos direcionamentos da UNESCO e do ICOM em nível internacional. O Brasil vivia um momento crítico, com a suspensão de direitos políticos, violação dos direitos humanos e abolição dos direitos fundamentais para a cidadania, onde a educação e a cultura foram fortemente afetadas com cortes de verbas, controle e censura.

⁶ Museólogo francês e primeiro Diretor do Conselho Internacional de Museus (ICOM) entre 1946 e 1962.

Após a política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek contribuiu para uma sensação de estabilidade social provisória entre a burguesia, classe média e os operários. Ações de curto prazo haviam ocultado as divergências entre as classes, mas não foram capazes de apagar seus interesses diferentes em relação à economia brasileira. Logo em seguida, a sociedade brasileira se dividiu entre as reformas e desenvolvimentos de base ansiadas pelos grupos de esquerda, e as estratégias de interdependência pelos grupos da direita. Assim como afirma Demerval Saviani (2008):

Nesse contexto, a sociedade se polarizou entre aqueles que, à esquerda, buscavam ajustar o modelo econômico à ideologia política e os que, à direita, procuravam adequar a ideologia política ao modelo econômico. No primeiro caso, tratava-se de nacionalizar a economia; no segundo, o que estava em causa era a desnacionalização da ideologia (SAVIANI, 2008, p. 293).

Durante a Ditadura civil-militar (1964-1985), as reformas empreendidas na educação a tornaram um instrumento a serviço de um modelo de planejamento econômico excludente e concentrador de renda, limitando o ensino a atender as demandas de mercado. O ensino profissionalizante alterou os valores da educação brasileira, distanciando a mesma da cultura. Tal perspectiva usava a “teoria do capital humano” para aproximar a educação da economia. Em 1971, ocorre a reforma do ensino que unifica os antigos cursos primário e ginásio “[...] criando o curso de 1º grau de 8 anos e institui a profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau, visando atender a formação da mão de obra qualificada para o mercado de trabalho” (SAVIANNI, 2008, p. 295).

Há poucos registros sobre a relação entre museu e escola, no Brasil, durante o regime militar. Temos as considerações de Mattos e Mattos (2010), que ressaltam os museus que atuaram na década de 1970 com projetos que interagiam com as escolas, sobretudo do ensino fundamental. No entanto, “muitas vezes as atividades eram percebidas pelos docentes de forma equivocada, funcionando muito mais como recreação e livre complemento. Também não havia nenhum tipo de trabalho, de ambas as partes (escola e museu)” (MATTOS; MATTOS, 2010, p. 63-64).

Quando distinguimos o conceito de recreação a partir das considerações da pesquisadora Christianne Gomes (2003), devemos destacar que a recreação, enquanto atividade, fora encarregada de “[...] preencher e organizar, racionalmente, as horas de lazer dos segmentos operários, possibilitando-os vivenciar atitudes consideradas educativas e saudáveis” (GOMES, 2003, p. 295). A recreação relacionada a museus pode ser compreendida como atividade que regula o lazer e, ao mesmo tempo, possui uma intencionalidade sutil de disciplinar as crianças. Em outras palavras, até mesmo as visitas sinalizadas por Mattos e Mattos (2010) faziam parte de uma relação de controle ainda que vistas como um “livre complemento”.

Desse modo, nota-se que durante os 21 anos de ditadura civil-militar, tivemos o enfraquecimento na relação entre ambas as instituições e desencontros que impactaram a cidadania brasileira. A luta contra a ditadura e pela recuperação dos direitos trouxe novos caminhos e possibilidades para a escola e o museu, e as relações entre ambos.

2.3 A Nova Museologia e a questão do direito à educação, cultura e memória no período da redemocratização

Uma das importantes questões a desencadear a chamada “crise dos museus” e a elaboração dos marcos da *Nova Museologia* foi a crescente preocupação com o público. A literatura sobre a museologia concorda que a Mesa Redonda em Santiago, no Chile, em 1972, teve um papel basilar nessa transformação epistemológica vivida pelos museus. “E não é uma questão de quantidade de público, mas de qualidade de interação que possa haver entre o indivíduo e o objeto” (CANDIDO, 2003, p. 35). A “crise” atravessou a dimensão do acesso para a ótica da relação entre público e espaço, desencadeando um debate sobre qual seria o papel social das instituições museais. O distanciamento declarado entre os museus e suas comunidades impulsionou uma reflexão sobre o que poderia ser feito para tirar o museu dessa “crise”.

Tal fato fica evidente no discurso de abertura do evento, proferido pelo Diretor da Biblioteca Nacional do Chile, Juvencio Del Valle, que enfatiza a preocupação em fazer com que o “*povo tumultuado*”⁷ conviva com as instituições museais. “A entidade povo, como conglomerado, sempre foi excluída desses espaços fundamentais para o estudo e a compreensão do passado do homem e do seu ambiente” (DEL VALLE *apud* JUNIOR; TRAMPE; SANTOS, 2012, p. 114).

A função social do museu é revista e este assume a missão de abrir suas portas e ampliar seus públicos, ao mesmo tempo em que discutiria, afinal, o que seria um museu. O conceito foi levado à uma noção globalizante de que “tudo é musealizável”, um lugar onde se pode estudar as relações entre o homem e a realidade material do universo, em sua totalidade. “No ‘tudo é musealizável’ encontramos o traço do museu integrado⁸ de Santiago” (CANDIDO, 2003, p. 35).

Uma maneira de concretizar tal transformação seria vislumbrar na educação uma grande potencialidade. Logo, em meio as discussões, surgiu alguns conceitos como a *educação permanente* e *fato museal*. Restava saber qual tipo de educação os museus começariam a idealizar junto da *nova museologia*, uma vez que a educação entra como agenda permanente na instituição cultural.

Mattos e Mattos (2010) e Candido (2003) destacam que Paulo Freire havia sido convidado para presidir a mesa redonda de Santiago, cujo tema seria a discussão sobre o papel dos museus na sociedade, mas foi vetado por um dos delegados brasileiros da UNESCO, uma vez que Paulo Freire se opunha ao regime militar implantado no Brasil. “Perdia-se, assim, a grande oportunidade de transpor as ideias daquele grande educador brasileiro para o sistema museológico” (MATTOS; MATTOS, 2010, p. 60).

Mas ideias de Paulo Freire influenciariam abertamente a concepção de educação que os museus estavam começando a adotar. Martins (2011, p. 100), em sua tese, defende que a educação museal fora muito influenciada pela

⁷ No contexto do discurso, “povo tumultuado” se referia às pessoas de camadas sociais mais baixas.

⁸ A noção de museu integrado refere-se ao movimento de integração entre museu e sociedade. Trata-se de uma nova abordagem nas exposições que promoveriam uma inclusão social.

pedagogia renovada e que cada tipo de museu foi adquirindo contornos específicos ao longo de suas histórias, em razão de ações educativas diferentes praticadas por cada um. Contudo, a concepção libertadora de Freire seria uma das principais influências para as transformações sofridas pelos museus na década de 1970 e 1980, ao passo que as concepções produtivistas seriam hegemônicas no contexto da educação escolar brasileira neste mesmo período.

Quando os museus refletem sobre seu papel educativo, abrindo portas para a incorporação de uma agenda educacional permanente, abrem margens para uma democratização dos seus espaços, a partir de ações que envolvem ampliação de diálogos com os públicos.

Sob a ótica dos direitos, aos museus pode ser atribuído o *status* do direito social, ligado à cultura e à vida em sociedade. Com as mudanças impulsionadas desde a Mesa Redonda de Santiago, a *educação permanente* nos museus tornou-se um elemento fundamental, mas não único, no processo de ampliação dos direitos sociais. Não se trata somente do acesso às instituições, mas sim, de reinvidicações em torno de memórias coletivas que antes foram excluídas de alguns processos museais.

O direito à educação também é um direito social, e de responsabilidade do Estado, pois, “a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil.” (MARSHAL, 1967, p. 73). Os museus assumem uma missão educativa paralela à educação escolar, mas não se abstém de idealizar um modelo de relação com o público que reflita sobre a liberdade civil. As mudanças ocorridas na Museologia seguem na esteira de mudanças e reformas políticas ocorridas no Brasil, ao final do século XX. “O alargamento do conceito de patrimônio está intimamente relacionado com aquilo que poderíamos classificar como a ‘democratização’ da história e da cultura” (MENDES, 2013, p. 64).

Essas transformações colocam em cheque a educação proposta nas escolas e nos museus. O I Seminário sobre o “Uso Educacional de Museus e Monumentos”, organizado pela museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta, no Museu Imperial, na década de 1980, coloca em debate o conceito de *educação patrimonial*, juntamente com suas bases metodológicas. Alguns museus brasileiros iniciam, nesta época, ações de educação patrimonial, convidando as

escolas e seus alunos a terem maior contato com as instituições da cidade onde vivem e a se manifestarem a partir do que experienciam.

Mattos e Mattos (2010) relatam uma experiência que envolve a metodologia da educação patrimonial no Museu da Inconfidência, em Ouro Preto, na década 1980. “O projeto tem sua importância muito mais como ‘trabalho de primeiros contatos’ com coleções de museus, do que como realização de vínculos efetivos com o processo de ensino/aprendizagem propriamente dito” (MATTOS; MATTOS, 2010, p. 69). Esse relato reforça aspectos analisados por Paulo Knauss (2011), ao destacar que, ainda que essa mudança tenha gerado certa autonomia aos museus de pensarem suas possibilidades educativas, também seria um convite, ou provocação, às escolas, para repensarem o processo ensino e aprendizagem para além dos muros da escola. No tocante aos museus, Knauss (2011) aponta que:

Mesmo recebendo estudantes escolares, os museus passaram a propor conteúdos próprios, aprofundando sua relação com as escolas a partir da afirmação da sua autonomia de conteúdos e sentidos, definindo-se como **espaço educativo alternativo** (KNAUSS, *grifo nosso*, 2011, p. 596).

Assim, o conceito de “museu integrado” passou a ser questionado, levando a formulação do conceito de “museu integral”, sugerido no evento de Caracas, em 1992⁹. A ideia de interdisciplinaridade, do ponto de vista epistemológico, pareceu mais adequado ao propósito de um “museu integral”, ou seja, uma abordagem que promove uma descolonização da relação entre museu e sociedade. Essa abertura levou as instituições museais a diversificarem suas atividades e, sobretudo, a relação com a comunidade, além de viabilizar o fortalecimento de setores novos na instituição, como é o caso dos setores educativos.

⁹ Ver **Legislação sobre museus**: Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus, Lei nº 11.906, de janeiro de 2009, que cria o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), e legislação correlata. ed. 3. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

A partir da segunda metade da década de 1970, diferentes vozes da sociedade brasileira, antes silenciadas, se organizaram política e socialmente para reivindicarem seus direitos. Esse período trouxe para as políticas de museus e patrimônio a tarefa de fazer com que experiências silenciadas na construção do passado se reencontrassem com a dimensão histórica, ou seja, promovendo o reconhecimento do direito à memória enquanto dimensão básica da cidadania. Os novos sujeitos e movimentos sociais colocavam em pauta o fortalecimento da luta pela democracia, o reconhecimento das desigualdades sociais e a universalidade dos direitos.

Os setores educativos dos museus nascem nesse ambiente em prol de uma cidadania construída por valores civis, sociais e culturais, em um contexto de transformações e novas responsabilidades sociais. As lutas políticas ocorridas na sociedade brasileira contribuíram, também, para a ampliação da quantidade de museus existentes em nosso país. Suas reivindicações colocaram em pauta o direito à memória de determinados segmentos sociais que lutaram para ter suas existências legitimadas na História do Brasil.

Desta maneira, surgem museus que abordam, privilegiadamente, a memória dos negros, das mulheres, da escravidão, dos povos indígenas e etc. Os movimentos sociais reivindicaram a necessidade de mudanças e prepararam uma reforma do Estado. A Assembleia Constituinte, aberta em 1987, culminou com a Constituição de 1988, alimentando esperanças de mudanças. “Depois de mais de mais de 20 anos de regime autoritário e de vigência de leis de exceção, a nação legitimava suas normas através de um processo constituinte, que produziu um novo estatuto jurídico para o país” (CURY, HORTA, FÁVERO, 2001, p. 22).

Chauí (1989) segue nessa esteira ao reforçar que os esforços feitos por uma parte da sociedade brasileira caminharam (uma luta inconclusa) para a superação do autoritarismo e desigualdades. “O insucesso de muitas lutas sociais e políticas não invalida esses esforços, pelo contrário, revela o conjunto de obstáculos à transformação” (CHAUÍ, 1989, p. 34). A autora apresenta três níveis “simultâneos e diferentes” presentes na luta pelas conquistas da cidadania, sendo eles: 1) Na exigência do estabelecimento de uma ordem legal do tipo democrático; 2) Na exigência das garantias individuais, sociais,

econômicas, políticas e culturais; 3) Na exigência do estabelecimento de um novo modelo econômico voltado para a redistribuição mais justa da renda nacional (CHAUÍ, 1989).

Cury, Horta e Fávero (2001) salientam que, com a grande participação civil na formulação do documento constitucional, o Estado assumiu grandes responsabilidades junto a educação, estabelecendo parâmetros entre a sociedade, o Estado e a educação escolar. A Gratuidade do ensino, bolsas de estudos e laicidade do mesmo voltaram a alimentar os debates, numa revisão de onde estavam, para onde gostariam de chegar. Mas, “pela primeira posição, o Estado é responsável por atribuições comuns que só ele pode propiciar, inclusive pela progressiva redução das desigualdades e oferta de oportunidades e condições equalizadoras para o conjunto da população” (CURY, HORTA, FÁVERO, 2001, p. 22).

Cury (2008), em seus textos, defende o desafio da garantia de um sistema nacional para uma educação igualitária, em que:

Esse processo de produção da desigualdade, de cujo peso a realidade atual ainda é detentora, vai nos mostrando a face dos sujeitos da privação: as classes populares traduzidas nos diversos retratos de trabalhadores manuais, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, negros, pardos, povos indígenas, moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária legal (CURY, 2008, p. 1195).

O ambiente criado, nesse contexto, dá margens para a ampliação e democratização da cultura, agora como um movimento que irá contribuir com os direitos sociais. Marilena Chauí (1994) é um dos expoentes da inauguração, no início da década de 1990, de uma discussão sobre cidadania cultural pautada por preceitos que garantam: o acesso à cultura, o direito à produção cultural e participação nas decisões políticas concernentes à cultura. A autora encampa tal discussão no momento em que assume a Secretaria de Cultura, na cidade de São Paulo, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina, entre 1989 e 1992. E assim, defende que:

A cidadania cultural teve em seu centro a desmontagem crítica da mitologia e da ideologia: tomar a cultura como um *direito* foi criar condições para tornar visível a diferença entre carência, privilégio e direito, a dissimulação das formas da violência, a manipulação efetuada pela *mass mídia* e o paternalismo populista; foi a possibilidade de tornar visível um novo sujeito social e político que se reconheça como sujeito cultural (CHAUI, 1994, p. 84).

Passados trinta e cinco anos desde a promulgação da LDB 4.024, de 1961, o Congresso Nacional aprovou a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN 9.394, em 20 de dezembro de 1996. Essa LDB é fruto de discussões, lutas de interesses e análises ainda pautados na prática democrática. A educação, nessa perspectiva, pressupõe o envolvimento coletivo na gestão dos processos, além do envolvimento do Estado. Estes, seriam modos de promover todas as propostas e aprendizagens significativas tanto para educandos quanto para educadores. Portanto, o contexto educacional segue em um movimento que se choca frontalmente com a implantação do modelo neoliberal, no sentido de buscar a ampliação de direitos. João Cardoso Palma Filho (2005) acentua que:

Assim é que as ações pedagógicas deverão estar norteadas pelos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, pelos princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, e ainda os princípios da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (PALMA FILHO, 2005, p. 65)

O direito cultural pode ser entendido como fundamento da ligação das ações educativas dos museus e escola. De acordo com os princípios e fins da educação nacional, Art. 3º da LDBEN 9.394/96, o ensino deve ser presidido pelos valores da liberdade, divulgar a cultura, o pensamento e a arte. Esses mesmos princípios orientam a educação em museus, desde a Declaração de Caracas, em 1992.

Conforme o panorama estatístico disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM/ MinC), em 2011¹⁰, entre as décadas de 1980 a 2000, o número de instituições museais fundadas no país cresceu pouco mais que o dobro. “Existem, hoje, cinco vezes mais museus no Brasil do que havia na década de 1970 e duas vezes mais do que no início da década de 1990” (IBRAM, 2011, p. 59). No entanto, dentre o total de instituições presentes no país, menos da metade possui um setor educativo, tornando evidente que ainda há um longo caminho a ser percorrido, para que todas as instituições atendam aos compromissos firmados internacionalmente e assumam plenamente seu papel educativo e seus diálogos com a escola.

Mas não se pode negar que relação entre o museu e escola, no Brasil, adentra o século XXI já com fóruns mais consolidados, como é o caso do III Encontro do ICOM/ Brasil, realizado em Porto Alegre, no ano de 2001, cujo tema foi “O Educador de Museu Frente aos Desafios Econômicos e Sociais da Atualidade”. Tal evento deu origem à carta de Porto Alegre que, em sua síntese, aponta caminhos necessários para o desenvolvimento de uma Política Nacional de Educação Museal.

Mais tarde, em 2009, é promulgada a Lei 11.904, conhecida como o Estatuto dos Museus, inspirada pela noção de museu integrado e aliando questões como o patrimônio cultural, democratização da instituição e cidadania. Tivemos, também, o Plano Nacional de Cultura (PNC) estabelecido pela Lei n. 12.343, em 2010, cujos objetivos presentes no Art. 2º, II e IV seriam: “proteger e promover o patrimônio histórico e artístico, material e imaterial” e “promover o direito à memória por meio dos museus, arquivos e coleções” (BRASIL, 2010).

O marco mais recente seria o lançamento do caderno de Política Nacional de Educação Museal (PNEM), em 2018. O 7º Fórum Nacional de Museus reuniu colaboradores do Ibram (MinC) e profissionais que atuam na educação em museus, para construir um documento que trabalha duas questões: a consolidação do conceito de *Educação em Museus*, juntamente com seus

¹⁰ Ver Panorama estatístico oferecido pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM/MinC) em 2011, volume 1. Disponível em: http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/11/Museus_em_Numeros_Volume_1.pdf acessado em jan de 2019

desdobramentos teóricos e práticos; e o surgimento de um novo agente social nesse processo: os educadores de museus.

A educação pensada para o museu e para a escola segue caminhos paralelos. Todavia, apresenta alguns objetivos similares no que diz respeito à ampliação dos direitos sociais e culturais, pautados pelo exercício democrático que reconheça a diversidade e trabalhe em prol da redução das desigualdades presentes em nossa sociedade. José Murilo de Carvalho (2015) defende que nos caminhos brasileiros para a cidadania, existem duas diferenças importantes em relação ao modelo proposto por Marshal (1967). “A primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social. A segunda refere-se à alteração na sequência em que os direitos foram adquiridos: entre nós o social precedeu os outros” (CARVALHO, 2018, p. 18).

Se analisarmos a relação entre escola e museu enquanto desdobramentos do direito social, percebemos que investir no estreitamento dessa relação fortaleceria a cidadania. Não se trata simplesmente de levar os alunos para apreenderem novos conhecimentos em um espaço diferente da escola, se trata de uma luta sobre o direito à memória e cultura, sobretudo de sujeitos que não possuem suas cidadanias reconhecidas.

Por outro, lado, no registro social, observa-se que as lutas não se concentram apenas na defesa de certos direitos ou sua conservação, mas são lutas para conquistar o próprio direito à cidadania e constituir-se como sujeito social, o que é particularmente visível nos movimentos populares e dos trabalhadores (CHAUÍ, 1994, p. 35)

Sendo assim, o discurso de luta pelos direitos à memória, cultura e educação ultrapassam a questão de ampliação dos direitos. No contexto brasileiro, é uma urgência no trato de uma cidadania “invertida” e criada sob o solo da desigualdade. Ainda que a educação museal e escolar estejam em caminhos distintos, podemos atestar que ambas seguem em sua luta pela democracia e exercício da cidadania plena. Ainda que com desencontros em

seus caminhos, ambas instituições foram, como disse Knauss (2011), “provocadas a se encontrar”.

Com esse capítulo, buscamos apresentar como a relação entre museu e escola, no contexto brasileiro, colocam em pauta questões que envolvem lutas por direitos, principalmente no campo da cultura e da memória. Notamos que alguns trabalhos focalizam a discussão do acesso aos museus em uma perspectiva analítica “*bourdiesiana*” (MARTINS, 2016). Para além do acesso, as investigações sobre a relação entre os museus e a educação formal é um debate recente na área da pesquisa em Educação. Portanto, traz possibilidades para maiores aprofundamentos, sobretudo no campo da formação de professores, além da construção epistemológica da Educação museal.

3. SABERES EM DIÁLOGO PARA A EDUCAÇÃO EM MUSEUS

Neste capítulo, apresentamos algumas referências que serviram de balizamento teórico para a compreensão de nosso objeto de estudo. Abordamos, brevemente, a trajetória do campo de formação e trabalho docente, enfocando a categoria dos saberes docentes e suas possibilidades de análise em relação aos saberes históricos, no contexto da educação museal. Destacamos contribuições de Lee Shulman para fundamentar teoricamente a relação que os professores e mediadores estabelecem com o conteúdo que ensinam e mediam, entendendo ambos os processos _ ensino e mediação _ em suas especificidades. Com esse texto explicitamos os fundamentos para as categorias teóricas que utilizamos adiante, nas análises dos achados da pesquisa.

3.1 Panorama teórico sobre os saberes docentes

Até a década de 1970, as pesquisas sobre a formação docente se restringiam, quase exclusivamente, em investigar a profissão docente em sua dimensão técnica (NÓVOA, 1992). Tal investimento, para Nóvoa (1992), significava, quase sempre, uma separação entre o *eu* profissional e o *eu* pessoal, favorecendo o processo de desprofissionalização docente. A partir da década de 1990, intensifica-se o anseio em “[...] recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação” (NÓVOA, 1992, p. 15). Nóvoa (1992), nesse momento, já estava convicto de que as características pessoais influenciariam as ações pedagógicas. Por isso, passou a indagar de que forma esse fenômeno ocorreria. O autor iniciou, então, discussões sobre a “maneira de ser” e processos identitários docentes.

Goodson (1992) diz que estudar a história de vida dos professores pode contribuir significativamente para estudos sobre currículo e a escola. A história de vida, suas experiências, dimensões identitárias e trajetória de formação são, neste aspecto, elementos chave para compreender os sujeitos e suas práticas. Segundo a experiência das pesquisas de Goodson (1992), ao falar com os professores sobre problemas e questões que envolvem currículo, matérias de

ensino e gestão escolar, por vezes, os docentes trazem questões sobre suas respectivas vidas (GOODSON, 1992).

No Brasil, um mapeamento efetuando por Marli André (2009) em teses e dissertações da última década do século XX, cujo foco é a formação e o trabalho docente, nos mostra que “muitos estudos foram produzidos nos últimos anos, em torno das opiniões, das representações, dos processos de constituição de identidade, dos saberes e práticas dos professores” (p. 51). Essa mudança teórica apresenta não uma possibilidade, mas também, uma necessidade de se ampliar a compreensão sobre a relação entre o trabalho e a identidade docente dos sujeitos, trazendo os professores para o centro das investigações (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Diniz Pereira (2013), ao discutir o campo da pesquisa sobre formação de professores, dialoga com Santos (1995) para destacar que tanto as Ciências Sociais quanto a Educação estiveram diante da denominada “*crise de paradigmas*”, na virada dos anos 1980 para 1990. Essa crise referia-se às principais transformações sociais e políticas tanto no Brasil quanto no mundo. Assim, os estudos sobre a formação de professores voltaram-se para compreensão de aspectos microssociais da escola, com foco nos “agentes-sujeitos” (SANTOS, 1995).

Nessa virada, aparecem estudos que privilegiavam a reflexão docente. A categoria “professor reflexivo”, proposta por Donald Schon (1992), contribuiu para muitos trabalhos na Educação. O “*praticums reflexivo*” mostra a reflexão-na-ação como um movimento durante e para as ações pedagógicas, e a reflexão-**sobre**-a-ação como um olhar sobre a reflexão-**na**-ação. “Refletir sobre a ação reflexão-na-ação é uma acção (sic), uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (SCHON, 1992, p. 83). Philippe Perrenoud (2002) contribui com essa discussão ao indicar que a “prática reflexiva” contribui diretamente para a autonomia e responsabilidade na profissão docente.

Na década de 1990, essas ideias trouxeram caminhos para pensar as relações entre o conhecimento e prática em sala de aula. Todavia, essa perspectiva corroborou para aumentar a pressão sobre os professores, sobretudo após as reformas educacionais desse período. Assim, seguiu-se acreditando que os programas de formação de professores poderiam incitar os

docentes a serem reflexivos. O entendimento de competência profissional é criticado por Pimenta (2002), ao defender que os saberes são mais amplos e podem superar essa noção, pois os professores constroem conhecimento (PIMENTA, 2002). Santos (2018) segue nessa linha e destaca que a formação de professores é um “terreno movediço”, carregado de significações políticas e sociais, e que seus significados ultrapassam questões de ordem epistemológica.

A compreensão do trabalho docente vem demandando a formulação de novos conceitos e categorias analíticas. “Diversos autores têm apontado a categoria ‘saberes’ como mais abrangente e capaz de colocar em diálogo as dimensões epistemológica, situacional, política e social que envolvem a formação e o trabalho docente” (SANTOS, 2018, p. 135). Entende-se que as pesquisas sobre saberes docentes são resultado de “uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais” (NUNES, 2001, p. 27). Ao apresentar um panorama da pesquisa brasileira sobre saberes e formação docente, esta autora nos aponta que:

Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001, p. 28).

Quando tratamos dessa categoria teórica é necessário refletir sobre a natureza do conceito e suas características. Bernard Charlot (2000) apresenta a discriminação entre conhecimento, informação e saber.

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitiva; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim como a informação, o saber está “sob a primazia da subjetividade”. Assim como a informação; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém desvinculado do “invólucro

dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo". O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em "quadros metodológicos". Pode, portanto, "entrar na ordem do objeto"; e torna-se, então, "um produto comunicável", uma "informação disponível para outrem." (CHARLOT, 2000, p.61)

Charlot (2000) defende que "não há saber em si, o saber é uma relação" (p. 62). Em vista disso, o saber profissional é dotado de uma diversidade a partir de suas interações com vários meios. O pesquisador canadense Maurice Tardif (2002) enfatiza que "neste sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc." (TARDIF, 2002, p. 19).

Tardif (2002) apresenta o saber docente construído por saberes originados em diferentes fontes, destacando: os saberes da formação profissional (o conjunto de saberes passados pelas instituições de formação de professores), os disciplinares (que condiz ao diverso campo do conhecimento e se manifesta a partir da cultura), os curriculares (programas escolares, propostas, livros didáticos etc.) e os experienciais (construídos no trabalho cotidiano, ao longo de uma trajetória profissional). Nesse sentido, deve-se "situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo" (TARDIF, 2002, p. 16).

A relação desses saberes que compõe o trabalho docente pode ser pensada como uma amálgama de saberes oriundos de experiências e fontes diversas (TARDIF, 1991). Com uma perspectiva plural sobre essa temática apresentada por Tardif (1991; 2002), essa amálgama de saberes docentes se relaciona com a identidade e pessoa dos professores, além de uma relação com suas experiências de vida e sua trajetória profissional.

Em outra obra nessa mesma linha, "O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas", Tardif e Lessard (2014) acreditam que a docência é uma profissão das interações humanas. Embora pareça simples, há uma complexidade justificada pelos autores quando tratam a dimensão interativa presente no trabalho docente. "O importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a 'matéria prima' do processo do trabalho interativo

e desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 20).

A organização desse trabalho, segundo Tardif e Lessard (2014), está disposta através da *estrutura celular das classes*. Ou seja, o trabalho seria fragmentando entre as salas de aula, porém, ele é centrado na coletividade. Dessa forma, o professor está em interação com uma coletividade e entre si. “Um professor trabalha, portanto, com e sobre seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 69). Pensando nessa organização, as interações promovidas pelos professores estão situadas tanto fora quanto dentro da escola em um contexto social que, atinge outros sujeitos que trazem consigo suas cargas de “múltiplas pertencas sociais” (origem socioeconômica, capital cultural, sexo, identidade linguística e étnica etc.) (TARDIF; LESSARD, 2014)

A tarefa docente possui uma complexidade que depende dos contextos (individuais ou coletivos). Ao citar Doyle (1986), Tardif e Lessard (2014) concordam que a tarefa docente traz acontecimentos que, em sua complexidade, podem ser múltiplos, simultâneos, imediatos, rápidos, um pouco de imprevisibilidade, visíveis por serem públicos e históricos. O “trabalho investido” denota um envolvimento pessoal com o trabalho, a experiência profissional, história de vida, personalidade remontam a diversidade do trabalho docente, frente a diversas “tarefas invisíveis”. A docência estaria estruturada pela relação entre seres humanos e pautada pela reflexão das práticas sob várias perspectivas, se constituindo como ação social.

Tardif e Lessard (2014) alertam sobre novos agentes que estão relacionados ou vinculados à escola nas últimas décadas, indicando um possível enfraquecimento na identidade epistemológica de seus saberes. Portanto, esses saberes têm “[...] fronteiras porosas, permeáveis, flexíveis e mutáveis” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 91). Essa afirmativa é levantada para destacar a divisão do trabalho enquanto fenômeno social e não pela divisão dos saberes. Nessa perspectiva, procuramos identificar as fronteiras presentes entre os saberes mobilizados por professores de História e por mediadores do museu, sobretudo, a relação dos mesmos com o que ensinam e mediam: os conteúdos curriculares.

Stan Lee Shulman é um pesquisador norte americano interessado no campo dos saberes, principalmente aqueles relativos aos conteúdos de ensino.

Suas pesquisas buscam investigar o que os professores sabem sobre os conteúdos que ensinam, como e quando adquiriram esses conteúdos, por que se transformam no período de formação e como são usados em sala de aula (MONTEIRO, 2001). O autor também faz uma crítica ao “ensino tradicional” acusando a falta de atenção aos saberes ensinados em decorrência dos processos de aprendizagem. Esse seria o “*missing paradigm*” formulado por Shulman (1986), que aponta para a necessidade de investimentos em análises sobre o processo de construção de conhecimentos para a prática docente específicas de cada matéria (SHULMAN, 1986).

Ao perceber uma fragilidade nas considerações feitas sobre o ensino, Shulman (1986) inicia o “*Knowledge Growth in a Profession*”. Trata-se de um projeto com o objetivo de preencher a lacuna do então denominado “*missing paradigm*” e tentar elucidar as complexidades do ensino em sala de aula. As indagações de Shulman (2001) buscam compreender quais são as fontes da *base de conhecimentos* para a docência e quais são os processos de ação e raciocínios pedagógicos e suas implicações nas políticas de formação docente. “Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou valores em ações e representações pedagógicas. [...] Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado” (SHULMAN, 2014, p. 205).

O pensamento de Shulman (2014) apresenta as seguintes categorias para a base de conhecimento: do conteúdo; pedagógico geral; do currículo; pedagógico do conteúdo; dos alunos e de suas características; de contextos educacionais; e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (SHULMAN, 2014). Ambos os conhecimentos (conteúdo e curricular), segundo Shulman (2001, p. 174) “[...] constitui uma esfera exclusiva dos mestres, sua própria forma de compreensão profissional.” Shulman (2014), também traz a ideia de amálgama entre os conhecimentos do conteúdo e pedagógicos. Para ele, o processo de raciocínio pedagógico consiste na transformação de ideias a serem compreendidas e, posteriormente ensinadas. Em função disso, Shulman (2001) afirma que:

Entre essas categorias, o conhecimento pedagógico dos conteúdos adquire interesse particular porque identifica a bagagem distintiva de conhecimento para o ensino. Representa a mistura entre matéria e pedagogia através da qual se compreende como determinados temas e problemas são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e habilidades dos alunos, e expõem para seu ensino (SHULMAN, 2001, p. 175, tradução nossa).

Mantendo uma atenção especial ao conhecimento pedagógico do conteúdo, o autor reitera que ele identifica os distintos corpos de conhecimento para ensinar. “O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo” (SHULMAN, 2014, p. 207).

Outro aspecto relevante sobre as considerações de Shulman (2014), seria a noção de ensino como compreensão e raciocínio ligados à ação “para que possa ser usada apropriadamente a fim de forjar sábias decisões pedagógicas” (SHULMAN, 2014, p. 215). Por isso, o raciocínio pedagógico é definido pelo autor como um desafio do professor ao tomar o que já compreende e prepará-lo para o ensino. Dessa maneira, a ação e raciocínio pedagógicos abrangem um ciclo de atividade: compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão.

Quadro 1: Um modelo de ação e raciocínio pedagógicos

Compreensão	De propósitos, estruturas do conteúdo, ideias dentro e fora da disciplina.
Transformação	Preparação: interpretação crítica e análise de textos, estruturando e segmentando, desenvolvimento de um repertório curricular e esclarecimento de propósitos. Representação: uso do repertório representacional, que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações e assim por diante. Seleção: escolha dentro de um repertório instrucional que inclui modos de ensinar, organizar, gerenciar e arrumar.

	Adaptação e ajuste às características dos alunos: consideração de conceitos, preconceitos, equívocos e dificuldades, língua, cultura e motivações, classe social, gênero, idade, habilidade, aptidão, interesses, autoestima e atenção.
Instrução	Gerenciamento, apresentações, interações, trabalho em grupo, disciplina, humor, questionamentos e outros aspectos do ensino ativo, instrução de descoberta ou de investigação e as formas observáveis de ensino em sala de aula.
Avaliação	Verificação do entendimento do aluno durante o ensino interativo. Testar o entendimento do aluno no final das aulas ou unidades. Avaliar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências.
Reflexão	Rever, reconstruir, reconstituir e analisar criticamente o próprio desempenho e o da classe, e fundamentar as explicações em evidência.
Novas compreensões	De propósitos, da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmo. Consolidação dos novos entendimentos e aprendizagens da experiência.

Fonte: Shulman (2014, p. 216)

Tonou-se necessário aprofundar algumas discussões para entender a relação dos professores e mediadores com os saberes referentes à educação histórica. As ações e os raciocínios pedagógicos presentes no momento de preparação de uma visita nos interessam à medida que esses movimentos partem de sujeitos diferentes que estabelecem um contexto de diálogo, negociações e, em alguns casos disputa.

A partir dessas ações, ficamos instigados a compreender como os conteúdos ensinados são organizados e mobilizados pelos professores de História, especialmente em um espaço que não seja a escola. Também discutiremos, a seguir, categorias teóricas para compreender as ações pedagógicas dos mediadores, focalizando a relação que estabelecem com os

saberes pedagogizados na prática museal. Elucidaremos esses dois aspectos nos próximos tópicos a fim apresentar o recorte teórico que utilizamos na análise dessa pesquisa.

3.2 Saberes históricos em contextos de educação formal e não formal

Para compreender os saberes dos professores de História, precisamos apresentar aspectos específicos do nascimento da História enquanto campo científico e disciplina escolar. A disciplina e o campo acadêmico surgem, ambos, no século XIX e, segundo François Furet (s/d), estabelece análises sobre a disciplina História e a História como disciplina escolar ao escrever a obra “O Nascimento da História”. Sob as demandas da França no século XIX, o autor formula o sentido da história, enquanto ciência e disciplina escolar, ancorados no contexto sociopolítico e cultural da época. “A história dali em diante já tem o seu campo e o seu método. Torna-se, sob os dois aspectos, a pedagogia central do cidadão” (FURET, s/d, p. 135).

As discussões sobre a renovação no ensino de História estão relacionadas à própria noção de História e produção historiográfica. Desde o início do século XX, a escola francesa dos *Annales* ampliou o entendimento de fontes históricas, abrindo caminhos para se trabalhar com a vida cotidiana e, por consequência, o interesse por novas abordagens de pesquisa histórica para além da história política tradicional (BURKE, 1992; REIS, 2000).

Quanto as concepções de História, buscamos as considerações feitas por Monteiro (2010). A autora relata que a História tem sido entendida, estudada e ensinada em diferentes significados e objetivos, logo, “a própria concepção de História tem uma história” (MONTEIRO, 2010, p. 94). Segundo Monteiro (2010), a palavra história exprime pelo menos três significados: 1) investigação das ações realizadas pelos homens no passado, constituindo a ciência histórica; 2) as ações humanas em sua prática social; 3) narrativa com base ficcional.

Consideramos essas distinções relevantes à medida que percebemos certo *modus operandi* entre elas e o que é ensinado em sala de aula. Além disso, há uma quarta distinção apresentada por Monteiro (2010), que se opera na

relação entre a História acadêmica e a História ensinada. A autora segue o pensamento de Allieu (1995) ao apresentar a complexidade dessa relação, afirmando que:

qualquer abordagem da História que separe a análise da disciplina escolar daquela da disciplina de referência é artificial e mutilante. Artificial porque suas gêneses se entrecruzam. [...] Mutilante porque História de referência e História escolar fazem parte de um sistema produzido pelos homens de uma mesma época. Dissociá-los nos parece a-histórico (ALLIEU, 1995, p. 124 *apud* MONTEIRO, 2010, p. 94).

Frente a um debate de profunda complexidade, reiteramos as três dimensões consideradas por Monteiro (2010) como relevantes para a História escolar: a pedagógica, da verdade e da narrativa. Sobretudo a dimensão da narrativa histórica, pois aparece como um caminho para estruturação do discurso historiográfico, comumente ao ensino escolar e às exposições museais. Quando abordamos a História escolar possível em exposições, objetivos ou patrimônios, devemos levar em consideração a intencionalidade da instituição cultural, ou seja, é um campo que exige uma atenção aos movimentos narrativos que podem surgir a partir dos sujeitos e objetos envolvidos.

Christian Laville (1999), em seus estudos sobre narrativa histórica no ensino de História, enfatiza como essa relação pode ser um campo de conflitos e tensões. E, portanto, igualmente interessante para a compreensão deste trabalho. Laville (1999) formula que o ensino de História pode ser pensado a partir da ideia de “guerra de narrativas”. Visada pela elite e pelos poderes hegemônicos das sociedades, o ensino de História sofre vigilância e intervenções nos mais altos níveis, pois a mesma se faz muito importante para o poder (LAVILLE, 1999).

Visto que a narrativa histórica se faz importante para o poder, Laville (1999) evidencia acontecimentos em que houve conflitos contra o Estado, outros pela busca por identidades supranacionais e, na utilização dela por grupos contra hegemônicos frente a uma disputa pelos conteúdos a serem ensinados no ensino de História. “A narrativa histórica pode também ser vista como uma tomada de poder por grupos sem poder” (LAVILLE, 1999, p. 134).

O autor chama a atenção para um perigo iminente em que a narrativa histórica pode perder seu poder, e nos alerta de que não devemos perder de vista a função social do ensino de História: “formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver capacidades intelectuais e afetivas adequadas” (LAVILLE, 1999, p. 137). No contexto de uma visita a um museu, fica pré-estabelecido que haverá a narrativa da instituição, do professor e do mediador em diálogo, disputa ou negociação.

Por isso entendemos que a narrativa histórica é um importante processo configurado na didatização e axiologização da constituição do saber histórico escolar (MONTEIRO, 2010). Historiadores, alunos e professores possuem compromissos distintos na compreensão humana e das sociedades do passado. A relação com o conhecimento histórico parte de caminhos diferentes, mas com objetivos semelhantes, como a mobilização de uma compreensão do conhecimento do mundo vivido (LAUTIER, 2011). Para o alcance desse objetivo o ensino de História requer uma compreensão dos fatos que aconteceram no passado, sabendo contextualizá-los em seu tempo, trazendo ao professor, um domínio do saber histórico na escola:

Ele o faz especialmente sobre alguns objetos particularmente visíveis no exercício do ofício docente: história e memória, geral e particular, raciocínio analógico, estudo de documentos diversos, causalidades, temporalidades. Estes temas recorrentes surgem a qualquer momento na circulação dos saberes históricos na sala de aula (LAUTIER, 2011, p. 55-56).

Contudo, uma pergunta nos perseguiu durante boa parte da pesquisa: Os saberes históricos continuam sendo escolares quando mobilizados pelos professores em outro espaço que não seja a escola? Embora não fosse problema central desse trabalho, tentamos definir aqui elementos que possibilitem compreender melhor como esse conceito opera diante de espaços não escolares, ao passo que buscamos iniciar tal discussão e abrir caminhos para futuras pesquisas.

Para definir o saber histórico escolar, Monteiro (2010) relaciona os estudos de alguns franceses sobre o ensino e a didática da História como Moniot (1993) e Allieu (1995). E nesses estudos encontramos alguns caminhos para

definir um caminho frente as questões que levantamos. Moniot (1993) destaca que há uma convivência entre a História escolar e a História acadêmica de forma que uma legitime a outra. Sobre as diferenças entre elas, o autor defende que a História apresenta diferentes perspectivas de inteligibilidade que se complementam a partir de diferentes formas de definição e eixos de análise temática, cronológica ou espacial (MONTEIRO, 2010). Levando essa discussão para a História presente nos museus, entendemos que ambas estão presentes nas exposições (História escolar e História acadêmica).

Allieu (1995), citado por Monteiro (2010), traz uma noção de *interpelação didática* e redimensiona a relação entre saber escolar e saber acadêmico de forma a considerar o campo historiográfico. Além disso, essa compreensão didática destaca a dimensão axiológica como uma questão central da História escolar, que se expressa através da seleção cultural dos conteúdos que serão ensinados e na forma que serão apresentados (ALLIEU, 1995 *apud* MONTEIRO, 2010). É esse movimento que vai garantir que cada professor possa promover suas articulações e dar origem às narrativas e explicações, fazendo surgir diferentes perspectivas e sentidos ao que será ensinado. “Tanto na história acadêmica quanto em sua versão escolar, a postura ética revela-se um orientador que não pode ser dispensado” (MONTEIRO, 2010, p. 105).

Quanto ao responsável pela atribuição de sentido a História escolar, Monteiro (2010), em diálogo com Allieu (1995), evidencia que é

O professor de História que, para isso, não segue um modelo predefinido, geral ou estrutural que oriente a transposição: a História escolar é reinventada em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, em que interagem as características do professor (e em que também são expressas as disposições oriundas de uma cultura profissional), dos alunos e aquelas da instituição (aí podendo ser considerados tanto a escola quanto o campo disciplinar), características essas que criam um campo do qual emerge a disciplina escolar (MONTEIRO, 2010, p. 106).

Diferente de outras ciências como a Matemática e a Biologia, a História possui como principal aplicação ser “comunicada e divulgada”, segundo Moniot (1993) citado por Monteiro (2010). O autor defende a ideia de que a História escolar não precisa de buscar referências em práticas sociais, pois ela mesmo

é uma prática social enquanto história vivida. Além disso, ela dialoga com expressões históricas contidas em diferentes práticas sociais como narrativas de filmes, documentários, programas de televisão, novelas, atividades de turismo, exposições museológicas etc. (MONIOT, 1993 *apud* MONTEIRO, 2010).

Sendo assim, Monteiro (2010) apresenta três referências para a História escolar de acordo com Moniot (1993): (1) a *história acadêmica* da qual retira sua legitimidade; (2) um *conjunto de valores* que dá sentido à vida na coletividade e socializações; (3) a *cultura*, que faz parte das experiências gerais das relações humanas e, também, a que está presente na cultura política e cultura cultivada, construída a partir do contato qualitativo com lugares do passado.

Sem perder a dimensão política e de formação da cidadania, o ensino de História possui uma relação complexa e profunda com a cultura e com a produção de memórias. O objetivo e compromisso dos professores de História nos últimos anos é, sem dúvida, com a formação crítica dos sujeitos fornecendo métodos para compreender as diferenças, os conflitos, perceber as rupturas e permanências, além de oferecer meios de resistência para grupos coletivos (MONIOT, 1993 *apud* MONTEIRO, 2010).

É por isso que a relação estabelecida entre o saber escolar e acadêmico, possíveis a partir de práticas sociais e culturais, se tornou nosso interesse, à medida que entendemos que o saber escolar é fruto de uma criação “[...] e se transforma em fluxos descendentes e ascendentes, que incorporam inclusive outras mediações e saberes na relação saber acadêmico/saber ensinado” (MONTEIRO, 2010, p. 114). Monteiro (2010) reconhece a especificidade e diferenciação em relação ao saber acadêmico destacando que neste, há uma elaboração no contexto educativo. Logo, nos perguntamos: assim como a escola, não seria o museu um contexto educativo? Discutiremos nos próximos tópicos as diferenciações e especificidades entre a educação formal e não formal. Para esse trabalho, tomamos a iniciativa de estabelecer um saber histórico que parte do contexto não formal, mas que é igualmente útil e necessário ao ensino de História: os saberes históricos publicizados e os saberes da mediação no contexto da educação museal.

3.2.1 Saberes históricos publicizados

Braga (2014) aponta que, para os professores de história, visitar museus aparece como uma oportunidade de ampliar o conhecimento trabalhado em sala de aula, por meio de uma experiência de “campo” (p. 46). O pesquisador ainda aponta que “os museus se inscrevem nos circuitos culturais e sensíveis da sociedade e convidam a uma aprendizagem da cultura de maneira dinâmica e pluralista (BRAGA, 2014, p. 120). ”

Dentre as inúmeras ferramentas para chegar a tal finalidade, nos interessa entender aquela em que a cultura material ganha centralidade. Meneses (1983, p. 112) define a cultura material como “[...] aquele segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem. ” Para o ensino de História, a cultura material seria um documento a ser interpretado e ressignificado. Enxergá-la dessa forma pode contribuir não só na construção do pensamento histórico, mas também com a quebra de uma empatia perante a disciplina através da interpretação dos objetos enquanto documentos, segundo Kátia Maria Abud *et. al* (2010).

Essas interpretações se conectam com as narrativas presentes no processo de construção do conhecimento histórico. Por isso, o historiador François Hartog (2006, p. 201) afirma que “a história não cessou de dizer os fatos e gestos dos homens, de contar, não a mesma narrativa, mas narrativas de formas diversas”. As narrativas históricas, sob o olhar das visualizações do passado, necessitariam de condições materiais tangíveis para uma interpretação onde o objeto, como já apresentamos, pode ser considerado uma fonte. Neste sentido, Manoel Luiz Salgado Guimarães (2007) apresenta a seguinte questão:

E este processo de cientificação submete a visão às fontes textuais, mesmo naqueles projetos de visualização do passado como o pretendido pela pintura histórica, que assentava a produção de imagens à pesquisa e ao conhecimento das fontes escritas. As imagens são lidas como fontes, tradição que acabou por encontrar uma larga aceitação entre os historiadores a partir do século XX (GUIMARÃES, 2007, p. 29-30).

No bojo dessa discussão, Braga (2015) nos demonstra a possibilidade de ligar as narrativas históricas presentes nos museus à categoria da História pública¹¹ dado que, no museu, há uma divulgação ampla e pública aos visitantes. “Em atos educativos os professores podem revelar as relações feitas na constituição de narrativas públicas da história nas instituições museais” (BRAGA, 2015, p. 108). À vista disso, o autor evidencia que os museus elaboram uma narrativa pública da história, passíveis de acesso ao passado pela materialidade disposta no acervo (BRAGA, 2015).

Por esse ângulo, os professores ressignificam as narrativas públicas da história através de problematizações e desconstruções feitas quando estabelecem relações com a exposição. “Pressupõe-se em atos educativos uma ação interpretativa em que seguindo uma herança disciplinar estariam situados em métodos, definição de objetos, concepções teóricas aliadas a atos sensíveis envolvidos com a exposição” (BRAGA, 2015, p. 111). Entendemos isso como um movimento específico dos docentes que, segundo Braga (2015):

Ao propor o uso pedagógico dos museus colocam em comunicação a história acadêmica, o saber histórico escolar e a história pública. Estabelecem diálogo com a história publicizada nos percursos expositivos com a história ensinada nas escolas. Esses atos educativos são acompanhados de uma discussão sobre a história produzida na academia (BRAGA, 2015, p. 115).

Encontramos aqui um caminho viável para compreender a questão levantada por nós sobre os saberes históricos mobilizados fora da escola, mais especificamente em museus. Portanto, chamaremos esse saber de *saberes históricos publicizados*, na tentativa de identificar a forma como os professores operam diante das narrativas históricas publicizadas pelas instituições museais, sobretudo nas relações que estes estabelecem com os objetos dispostos nas exposições.

¹¹ Segundo Hermeto (2019), a ideia de história pública surgiu em meados da década de 1970, especialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra. Contudo, somente a partir do século XXI podemos identificar contornos mais precisos nas discussões sobre a temática, levando à criação de grupos como a *International Federation for Public History* (2012) e da Rede Brasileira de História Pública (2013).

Para continuar fundamentando os *saberes históricos publicizados*, apresentamos o pensamento de José Régis Ramos (2001), ao enfatizar a importância dos objetos musealizados, pois essa instituição deve ser espaço para a reflexão crítica. Por conseguinte, os objetos devem ser analisados a fim de sensibilizar o visitante frente ao que é exposto. “Nesse caso, o envolvimento entre o que é dado ao olhar e quem vê necessita de atividades preparatórias para sensibilizar a percepção. Do contrário, não se tem visão ou pouco se vê” (RAMOS, 2001, p. 111).

A sensibilização entre sujeito e objeto remonta o lugar da *experiência* neste debate. Para além do objeto musealizado, a experiência transporta a discussão sobre as sensibilidades e as construções envolvidas no processo de assimilação e apreciação do acervo, podendo evocar emoções, conhecimentos e provocações (RAMOS, 2001).

Walter Benjamin (1986) postula que o conceito de experiência se forma como uma marca cultural enraizada na tradição. Assim, em nossa luta por responsabilidade, nós lutamos contra alguém que é mascarado. A máscara do adulto é chamada de “experiência”. Ela é sem expressão, impenetrável e sempre a mesma (BENJAMIN, 2000). O filósofo defendia, sob essa perspectiva, que é a transferência da experiência que legitima a autoridade daqueles mais velhos. Em sua obra ‘Experiência e pobreza’, Benjamin (1986) discute os perigos de se perder as ações de ver, sentir, viver, ouvir, onde a experiência é enfraquecida por não assumir um lugar de protagonismo nas ações humanas.

O que foi feito de tudo isso? Quem ainda encontra pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1986, p. 114).

O passado e suas heranças são questionados por Benjamin (1986) se a experiência não assume um lugar importante que, para o autor, seria primordial. Se a colocamos como fio que nos liga ao passado, na ausência ou subtração da experiência, teríamos que assumir a pobreza da humanidade segundo Benjamin

(1986). “Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa” (BENJAMIN, 1986, p. 116).

Quando o conceito de experiência é aliado ao conceito de cultura, nota-se uma abertura de caminhos onde o sujeito ganha centralidade. O historiador inglês Edward P. Thompson, em seus estudos sobre a constituição de uma classe trabalhadora na Inglaterra no século XIX, também traz significativas contribuições ao conceito de experiência e cultura.

Ao trazer uma concepção histórica intitulada *history from below*, Thompson defende que os homens e mulheres enquanto sujeitos históricos interagem com as instituições, tradições, costumes, habilidades já existentes, as ressignificando, constituindo como sujeitos que fazem história, e não mais, como meras vítimas causais da mesma. Thompson (1981) ressalta:

Com a ‘experiência’ e ‘cultura’, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias (*sic*), no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõe certos teóricos) como instinto proletário etc. (THOMPSON, 1981, p. 189)

Nesse aspecto, podemos concordar com Luciano Mendes de Faria Filho e Liane Maria Bertucci (2009) ao defenderem que “a noção de experiência implica, necessariamente, o reconhecimento dos sujeitos como reflexivos que, em suas ações, repõem continuamente o movimento da história” (FARIA FILHO; BERTUCCI, 2009, p. 13). A temporalidade surge como um traço marcante para tal conceito, onde o homem é um ser finito, preso pelas teias do tempo e fadado a uma passagem temporalmente contabilizada no mundo, assim como suas ações.

Assim como a temporalidade, o espaço irá definir quais experiências e relações serão construídas ali. O geógrafo Yi-Fu Tuan (2015) discute essa relação quando defende que, na perspectiva da experiência pessoal, as nossas relações com o espaço afetam nossa relação com o tempo. Logo, quando falamos de delimitações de espaço e tempo, estamos também, delimitando as experiências. Esse pensamento dialoga com o que Larrosa Bondía (2004) chama de sujeitos da experiência. Esse sujeito seria um espaço onde têm lugar

os acontecimentos, logo “[...] o sujeito de experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (BONDÍA, 2004, p. 160).

Entendendo que “[...] o passado é acessado pela materialidade em uma experiência sensorial. É essa materialidade que abre a possibilidade de uma experiência sensível em que os docentes dão sentido às suas práticas de ensino e aprendizagem de história” (BRAGA, 2014, p. 27). Portanto, assim como Braga (2014) e Ramos (2008), acreditamos que o ensino de História é possível em museus. Esse é nosso ponto de partida para entender os saberes históricos mobilizados para além da escola. O uso pedagógico das instituições museais “[...] produz um conhecimento novo fruto do diálogo com as narrativas propostas nessas instituições, as memórias dos sujeitos e o discurso dos educadores e professores (BRAGA, 2014, p. 106).

3.2.2 Os saberes da mediação no contexto da educação museal

Se entendemos o museu como um espaço educativo, devemos esclarecer conceitualmente como o mesmo é definido em sua relação com a educação. Conforme apresentamos no segundo capítulo, a Educação e a Museologia têm dialogado em suas fronteiras e estreitado laços, principalmente a partir da segunda metade do século XX. Nessa ótica, o museu e a escola são situados como espaços educativos distintos.

Os pesquisadores sobre espaços educacionais, como Trilla (2008) e Gohn (2006), definem esses espaços em três perspectivas: educação formal, não formal e informal. A escola é compreendida como um espaço de educação formal com espaços, tempo e local específico, organizado em tipos, com sequência de atividades e divisão do conhecimento por classe (GOHN, 2006). O museu estaria inserido no contexto da educação não formal, e entendida como:

Sem atributos, sem organização por séries/idade/conteúdos; sem atuação sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e

forma a cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo (este é um dos grandes destaques da educação não formal na atualidade); ela pode colaborar para o desenvolvimento da autoestima e do empowerment do grupo, criando o que alguns analistas denominam o capital social de um grupo. Fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo (GONH, 2006, p. 28).

Sabe-se que o conceito de educação não formal surge no final da década de 1960, e abre margem para investigações sobre os processos de aprendizagem oferecidos fora das instituições formais de ensino como ONG's, centros culturais e museus. Pensando nas estruturas que constitui a educação não formal, Ghanem e Trilla (2008) destacam que ela não é obrigatória e possui liberdades do ponto de vista metodológico. “Por situar-se fora do sistema educacional regrado desfruta de uma série de características que facilitam certas tendências metodológicas” (GHANEM; TRILLA, 2008, p. 44).

As comparações efetuadas nesse tipo de pesquisa nos preocuparam na medida em que notamos em Ghanem e Trilla (2008), uma visão negativa da educação formal, sobretudo um:

[...] descrédito com a escola, a exposição de suas supostas mazelas e incapacidades, a consequente perda de confiança em suas possibilidades, os rótulos que foram pregados e os insultos que despejaram sobre ela levaram alguns a pensar que a ação educativa seria salva e reabilitada simplesmente afastando-se dessa instituição (GHANEM; TRILLA, 2008, p. 42).

Percebemos que esse pensamento possa ter corroborado com alguns trabalhos que se ocuparam em definir a relação entre museu e a escola, levantando uma preocupação de escolarização do museu (LOPES, 1991; CAZELLI et al, 1998). Na busca para tentar identificar diferenças entre os dois espaços, Marandino (2001) apresenta características bem distintas entre museu e escola. A autora ainda reitera que muitos museus e centros de ciências buscam organizar suas atividades de maneira sistemática tendo suas referências em atividades escolares.

Em muitos casos as instituições culturais que se preocupam com a educação buscam na escola os referenciais para o desenvolvimento de suas atividades. No entanto, cada uma dessas instituições possui uma lógica própria. Os museus também são espaços com uma cultura própria e, neste sentido, espera-se que ele ofereça ao público uma forma de interação com o conhecimento diferenciada da escola (MARANDINO, 2001, p. 88).

Considerando a existência de uma *pedagogia museal* assim como defende Marandino (2008), a autora acredita que há uma interrelação entre os três espaços educacionais (educação formal, informal e não formal). A presença do *continuum* proposta por Alan Rogers (2004), e trazida no texto da autora que aponta para o ponto de confluências entre eles, ainda que a educação formal seja o parâmetro inicial. Logo, “entender as características dos diversos contextos educativos e refletir sobre aproximações e diferenças entre eles nos ajuda a aprimorar a nossa ação educativa” (MARANDINO, 2008, p. 15)

Por entender as especificidades presentes na dimensão educativa dos museus, a *pedagogia museal* apresenta um quadro teórico e metodológico das atividades pedagógicas que, consistem em aprendizagem e produção de conhecimento, habilidades e atitudes concernentes a esse espaço (ALLARD; BOUCHE, 1998 *apud* DESVALLÉS; MAIRESSE, 2013). Marandino (2004), aponta na literatura inglesa caminhos similares ao estipularem conceitos como a *experiência museal* (FALK e DIERKING, 1998) e *aprendizagem museal* (FALK e DIERKING, 1998; HEIN, 1998; HOOPER-HREENHILL, 1999). Destacamos os teóricos e conceitos acima para evidenciar a existência de uma literatura que defende a ideia de que a educação nos museus possui um campo definido com suas especificidades na produção e comunicação do conhecimento.

Martins (2011) afirma que “as ações educativas criadas pelos educadores de museus ao longo dos anos adquiriram características específicas, moldadas não só pelas tipologias institucionais e de acervos, como também pelas demandas da sociedade na qual o museu se encontra inserido” (p. 100). Pensando nessas especificidades, percebemos que uma das principais ações educativas promovidas pelos educadores dessa instituição seria a mediação.

Os mediadores¹² são entendidos como interlocutores entre a exposição e seu público, decifrando as informações e abrindo caminhos levando em conta as experiências do público:

Para isso, o mediador deve obter informações sobre o visitante, buscando estabelecer pontes entre os conhecimentos que trazem – conceitos, vivências, ideias (*sic*) – e aqueles apresentados nesses locais. Elaborar estratégias eficazes e estimulantes, que articulem processos educativos e comunicativos adequados e os objetivos esperados nas ações que participam, é um momento de criação e de produção de conhecimento próprio dos mediadores (MARANDINO, 2008, p. 20).

Para pensar sobre a produção de conhecimento e práticas específicas, cabe destacar os *saberes da mediação*. A prenunciadora desta categoria foi Glória Regina Pessoa Campello Queiroz *et al* (2002) que, ao pesquisar a relação entre museu e escola sob a perspectiva do mediador, problematiza os conceitos de saberes docentes com a perspectiva dos atores de uma nova cena educacional das últimas décadas: os educadores de museus.

Sobre os saberes da mediação em museus, Queiroz *et al* (2002a; 2002b) investigou professores em visitas ao Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST. A pesquisa buscou evidenciar aspectos inerentes à reflexão sobre a prática em espaços não formais e seu desenvolvimento para a ampliação de novos saberes (QUEIROZ *et al*, 2002a).

Todavia, Queiroz *et al* (2002a) defende que não pretende ditar a forma ideal para aqueles que desejam exercer a função de mediador. “Como artistas-reflexivos, estes mediadores tornar-se-ão capazes de trazer, para o seu cotidiano profissional, elementos teóricos prévios, sem deixar de lado a criatividade nas situações novas que estarão sempre presentes em virtude da complexidade inerente a visitas a museus” (QUEIROZ *et al*, 2002a, p. 86).

¹² Notamos que a literatura sobre os sujeitos que promovem ações educativas em museus usa termos diferentes para designá-los como “mediadores”, “educadores” e/ou “monitores”. Concordamos com Marandino (2008) em utilizar o termo “mediadores” por uma questão de identidade em decorrência da ação praticada.

Esse conceito foi pensado com a intenção de provocar a reflexão das atividades realizadas pelos mediadores sobre suas respectivas práticas. Dessa forma, segundo a autora, os saberes mobilizados objetivam produzir sentidos e significados à mediação. Os saberes da mediação contribuem, também, para a construção de uma identidade profissional desses sujeitos à medida que se evidencia suas especificidades e distanciamentos da docência ainda que ambas possuam um compromisso com o desenvolvimento da aprendizagem enquanto ação pedagógica.

Em sua primeira publicação, Queiroz et al (2002a) apresenta três grandes categorias para os *saberes da mediação*. Entretanto, para o IV Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, ocorrido nesse mesmo ano, a autora apresenta uma revisão da pesquisa, acrescentando mais uma categoria chamada “saber da relação museu-escola”. Logo, as categorias ficaram definidas como:

Saberes compartilhados com a escola _ saberes necessários tanto à educação formal quanto à educação não formal. São desenvolvidos na formação inicial e na continuada, que acontece na forma de cursos, participação em congressos e projetos de pesquisa, além de experiência em sala de aula. **Saberes compartilhados com a educação em ciências** _ saberes necessários para a educação em ciências, relacionados às pesquisas que têm sido desenvolvidas nesse campo e que têm servido como referência para o trabalho de professores reflexivos de ciências. São desenvolvidos na formação inicial e na continuada, que acontece na forma de cursos, participação em congressos e projetos de pesquisa específicos da área de educação em ciências, além de experiência em sala de aula. **Saberes mais propriamente de museus de ciências** _ saberes relacionados especificamente ao museu, enquanto instituição de educação não-formal, e às suas exposições, saberes estes necessários à exploração de todo o potencial de uma visita ao museu. Em geral esses saberes não são desenvolvidos durante a formação inicial do professor. Na formação continuada há a possibilidade de participação em cursos, congressos e experiência em museus. **Saberes da relação museu-escola** _ saberes que permitem uma complementaridade entre atividades realizadas na escola e a visita ao museu. Esses saberes não são desenvolvidos durante a formação inicial do professor. Na formação continuada há a possibilidade de participação em projetos muito específicos como o que ora é reportado (QUEIROZ et al, *grifo dos autores*, 2002b, pp. 4-5).

Queiroz *et al* (2002b) apresenta saberes ligados às quatro grandes categorias, sendo esses saberes específicos identificados nas ações educativas dos mediadores pesquisados. Ao todo, foram 19 saberes distribuídos entre as categorias:

Quadro 2: Saberes docentes da mediação em museus de ciências

Saberes compartilhados com a escola	Saberes compartilhados com a educação em ciências	Saberes mais propriamente de museus	Saberes da relação museu-escola
1. Saber disciplinar 2. Saber do diálogo 3. Saber da linguagem 4. Saber da expressão corporal 5. Saber das teorias da aprendizagem 6. Saber da protagonização 7. Saber da emoção	8. Saber da história da ciência 9. Saber da visão de ciência 10. Saber das concepções alternativas	11. Saber da história da instituição 12. Saber da interação com mediadores 13. Saber da concepção da exposição 14. Saber da conexão 15. Saber da manipulação 16. Saber da ambientação	17. Saber dos projetos 18. Saber da complementaridade na mudança conceitual 19. Saber da ampliação cultural

Fonte: Queiroz *et al* (2002b, p. 5)

Anos mais tarde, a pesquisadora amplia suas discussões apontando para a formação inicial e continuada destes profissionais em um artigo publicado em 2013, intitulado de “Formação de Mediadores para museus em situações educacionais ampliadas: saberes da mediação e desenvolvimento profissional”. De acordo com a autora, há significativas contribuições para a formação de mediadores e professores (ou professores/mediadores) na medida em que ocorrer uma relação dialógica com o conhecimento entre universidade, museu e escola. Essa perspectiva aumenta as possibilidades de reconhecimento dos outros espaços de educação na formação de professores (QUEIROZ, 2013).

As proposições de Queiroz (2002a; 2002b; 2013) dialogam com as teorias de Schon (1992) que, aponta para um sujeito que reflete sobre sua ação, gerando um diálogo reflexivo com a participação dos alunos. Dessa forma, identificamos que a autora não avançou muito nas discussões para além da “reflexão sobre a ação”.

Posto que um dos nossos focos de investigação são os saberes que os mediadores mobilizam para a educação histórica, retomamos as considerações de Shulman (1987) sobre os conhecimentos pedagógicos do conteúdo. Karina Saraiva (2012), em sua dissertação, apresenta possibilidades de análise das práticas pedagógicas em museus através de contribuições de Shulman (1987), sobretudo nas investigações sobre a relação dos mediadores com os conteúdos que mediam (SARAIVA, 2012).

Saraiva (2012), então, apresenta uma categoria chamada *saberes pedagogizados na prática museal*, onde a autor apresenta as ações e compreensão do raciocínio pedagógico, principalmente nas atividades de **compreensão e transformação**, conforme apresentamos no item 3.1.

Nessa relação entre conteúdo e mediação, retomamos as especificidades do museu ao discutir as escolhas feitas na elaboração de uma exposição. Marandino (2004) nos apresenta as concepções de *transposição museológica* (SIMMONEAUX; JACOBI, 1997) e *transposição expositiva* (ASENSIO; POL, 1999), ambas inspiradas em Chevallard (1991) para discutir a complexidade entre o saber científico e o que será exposto para assimilação do público.

Logo, estudar tais especificidades é considerar como a *didática museal*, trazida por Marandino *et al* (2016), pode ser entendida “[...] na sua imbricação entre os conteúdos pedagógicos/ comunicacionais/museológicos e os específicos (disciplinares, e pode, assim, ser vista como um processo que envolve intenções e ações concretas de ensinar e de aprender nos museus) (MARANDINO et al, 2016, p. 71).

No entanto, quando estamos falando sobre o conhecimento escolar, seja ele a partir do museu ou da escola, ficamos confortáveis com o conceito de mediação didática desenvolvido por Lopes (1997), ao evidenciar que a relação entre os saberes não se dá de forma descendente.

Prefiro referir-me a um processo de **mediação didática**, todavia no sentido genérico conferido à mediação: ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou ponte, de permitir a passagem de uma coisa à outra. Utilizo o termo 'mediação' em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo senso de dialogia (LOPES, 1997, p. 106).

Se entendemos a relação dialógica e dialítica presentes mediação direcionada ao público escolar, nos parece mais complexo do que realmente aparente quando estamos falando de uma ação que serve de ponte para mais de um elemento: a exposição, o conhecimento escolar, o conhecimento disciplinar e a experiência dos sujeitos envolvidos. O conceito de mediação didática não pretende criar territórios para a didática, mas sim, criar as pontes necessárias para a dialogia acontecer entre os envolvidos.

Nessa lógica, quando estamos diante de um objeto musealizado, é possível que sejamos provocados a acessar não somente as experiências e sensações, mas também o conteúdo disciplinar que ele pode materializar em sua composição. Por isso, Ramos (2008) destaca a importância do mediador para trazer as provocações junto ao acervo garantindo que o aluno estabeleça uma relação com os objetos museais.

Ao sair da informação para a provocação, o monitor exige de si mesmo uma qualificação que, no modelo tradicional, não se faz necessária: a pesquisa sobre os objetos. Se o intuito não é mais de oferecer dados em discurso pronto e acabado, emerge a responsabilidade de um conhecimento mais amplo sobre o que é exposto, pois só assim o ato de provocar o diálogo terá qualidade interpretativa, questionadora (RAMOS, 2008, p. 35).

Com esse capítulo, dialogamos na fronteira da Educação, Ensino de História e Educação museal, para elaborar as categorias teóricas que privilegiaremos em nossas análises: *sabres históricos publicizados* e *saberes pedagogizados na prática museal*. Entendemos os saberes pedagogizados na prática museal como um conceito que destaca as ações e raciocínios pedagógicos fora do contexto escolar (SARAIVA 2012; SHULMAN 1987; 2014).

As narrativas histórias publicizadas em museus requer um olhar atento aos saberes históricos publicizados enquanto conceito que irá trazer as intencionalidades presentes nas exposições para a relação com o professor e o mediador. O docente que leva seus alunos a uma exposição, mobiliza saberes que tensionam o passado, o presente e, conseqüentemente, o futuro na ótica social, política e cultural. Portanto, uma vez que nossa pesquisa se propõe a identificar como esses saberes operam no contexto de preparação de uma visita a um museu, apresentaremos a seguir os caminhos metodológicos tomados em nosso estudo.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Buscaremos apresentar o percurso metodológico desta pesquisa, que teve como objeto de investigação os saberes e práticas mobilizados por professores de história e por mediadores, durante a preparação de visitas escolares ao Museu das Minas e do Metal¹³, em Belo Horizonte, buscando entender como o acervo desta instituição potencializa a construção de conhecimentos históricos. O que nos motivou a pesquisar o Museu das Minas e Metal foi o fato deste ser tipificado como museu de Ciência & Tecnologia e, ainda assim, oferecer possibilidades de visitas escolares para temáticas afeitas ao ensino de História.

Optamos pela utilização de um referencial metodológico alinhado às nossas perspectivas, no sentido de considerar os fenômenos sociais a partir das relações entre os sujeitos, uma vez que nossa atenção esteve voltada para a compreensão dos significados que nossos interlocutores atribuem às suas práticas sociais.

Trabalhamos com a ideia de dados enquanto criação, pois tomamos como pressuposto a noção de que as realidades não são totais ou “coletáveis”. “Lembramos, então, que todas as formas de obtenção de informações e de dados são criadas, inventadas, consensuadas e não podem ser tomadas como a própria natureza das coisas, muito menos a totalidade da realidade” (GATTI, 2012, p. 30).

As relações entre sujeito/sujeito e sujeito/meio são de suma importância para essa pesquisa, tendo em vista que são cruciais para a produção das experiências (MERLEAY PONTY, 1999). Deste modo, ainda que tenha sido um desafio, o vínculo profissional do pesquisador com o Museu das Minas e do Metal possibilitou um olhar diferenciado para as experiências vivenciadas pelos sujeitos investigados. Por outro lado, procuramos manter certo distanciamento e minimizar o impacto do vínculo profissional no desempenho da pesquisa nos

¹³ Atualmente, o Museu das Minas e do Metal possui uma parceria com a empresa Gerdau. Logo, sua razão social atual é MM Gerdau – Museu das Minas e do Metal.

afastando das atividades profissionais, por meio de uma licença, durante o período de realização das entrevistas.

Queremos ressaltar, então, o contexto de *produção* desses dados através do olhar de um sujeito interessado em refletir sobre as tênues fronteiras entre seus papéis como pesquisador, professor, historiador e (por um tempo) mediador de visitas no Museu das Minas e do Metal. Isso perspectiva o nosso posicionamento acerca das identidades coletivas e individuais de forma multidimensional e fronteira, como Paul Claval (1999, p. 181) afirma: “O cuidado em preservar sua identidade não impede o estabelecimento de relações com aqueles que são diferentes, mas introduz limites que proíbem a aceitação daquilo que ameaça os valores centrais que foram adotados.”

Pensando no reconhecimento das subjetividades como fundamentais para a construção da pesquisa (MINAYO, 2006), torna-se inegociável a utilização de uma perspectiva qualitativa. Para Marli André (2005), na década de 1980, o enaltecimento das pesquisas qualitativas em educação seguiu numa abordagem crítica com enfoques “multi/inter/transdisciplinar e tratamentos multidimensionais” (ANDRÉ, 2005, p. 30).

A pesquisa qualitativa, quando contrapõe o excesso de produções baseadas em análises quantitativas, faz uma crítica à compreensão da realidade de maneira isolada e generalizante. Para aprofundar as análises, segundo Gatti e André (2010), “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (p. 30).

Na década de 1980, as pesquisas qualitativas em Educação no Brasil estiveram integradas ao contexto de lutas e enfrentamentos sociais do país, como também às críticas aos métodos clássicos de investigação. Questionava, assim, a relação entre pesquisador e objeto, na ótica da neutralidade e objetividade da pesquisa:

Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se

tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números -, numa posição de impessoalidade (ANDRÉ; GATTI, 2010, p. 31).

Destacamos, a partir do que foi citado, que não tivemos a intenção de generalizar os achados de nossa investigação, e sim compreender um contexto específico. Por se tratar de uma investigação em apenas um museu, consideramos que essa pesquisa é um estudo de caso.

O estudo de caso, no contexto de pesquisas qualitativas em Educação, deve se pautar por uma investigação em que o caso seja tratado na sua particularidade e sua multiplicidade. Ressaltamos a necessidade de considerar “seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**” (ANDRÉ, *grifo da autora*, 2013, p. 97) nesse tipo de pesquisa. As análises desenvolvidas a partir do estudo de caso devem atentar para uma profusão de detalhes, ao passo que uma diversidade de instrumentos deve ser empregada para a produção de dados. O estudo de um fenômeno social, proposto nesse tipo de pesquisa, requer do pesquisador uma postura participante e observadora, a partir da qual se dá a inserção no contexto, sem que ocorra uma interação integral com o objeto de estudo.

O que constituiu como preocupação central do pesquisador foram os sujeitos, os significados que atribuem às experiências cotidianas, suas linguagens, produções culturais e suas formas de interagir socialmente (ANDRÉ, 2013). André (2013) apresenta três métodos formulados por Bassey (2003) para a “coleta” de dados nos estudos de caso, sendo eles: fazer perguntas; observar eventos e ler documentos. Trabalhamos com estas três dimensões, em nosso estudo de caso.

Primeiramente, foi solicitada autorização formal à instituição para o desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, por já estar inserido profissionalmente no campo de pesquisa, não foi necessário fazer uma imersão sistemática preliminar. Após anuência institucional, foram realizadas observações de campo, entre novembro de 2018 e janeiro de 2019. Tais observações foram anotadas em um diário de campo que, juntamente aos encontros pré-agendados com os sujeitos pesquisados (entre maio e junho de 2019), constituíram parte do material empírico analisado nessa pesquisa.

Pensando na relação entre pesquisador e “objeto de pesquisa”, recorremos à Morin (2005) para compreendê-la. Suas contribuições nos convidam a refletir sobre a objetividade e neutralidade da pesquisa: “Só existe objeto em relação a um sujeito (que observa isola, define, pensa) e só há um sujeito em relação a um meio ambiente objetivo (que lhe permite reconhecer-se, definir-se, etc., mas também existir)” (MORIN, 2005, p. 41).

4.1 Contextualizando o Museu das Minas e do Metal e o setor educativo

O Museu das Minas e do Metal, em Belo Horizonte, está localizado no prédio em que funcionou, desde 1930¹⁴, a antiga Secretaria de Educação do Estado, também conhecido como “Prédio Rosa”. Até o final dos anos 1990, este mesmo edifício abrigava o Centro de Referência do Professor e o Museu da Escola de Minas Gerais, organizado pela professora e pesquisadora Ana Maria Casassanta, junto a uma equipe de pesquisadores da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. Em meio às disputas de poder e legitimação de memórias que envolveram a criação do Centro Cultural Liberdade, no conjunto arquitetônico no entorno da Praça da Liberdade, a memória e história da educação de Minas Gerais perdeu seu lugar de origem, sendo deslocado para o espaço Magistra, em uma região mais periférica de Belo Horizonte.

A proposta de criação do Centro Cultural Liberdade, segundo Clarissa Veloso e Luciana Andrade (2014, p. 6) “[...] teve como foco criar um espaço de grande projeção na cidade uma vez que o lugar é um dos mais importantes simbolicamente, razão pela qual é protegido por tombamentos pelos órgãos estaduais e municipais que cuidam do patrimônio”.

Após o trabalho de dois anos de restauração do conhecido “prédio rosa”, iniciada em 2008, o Museu das Minas e do Metal foi inaugurado, em 2010. Com uma parceria público-privada, a instituição fora tipificada como museu de Ciência e Tecnologia, segundo a lista de museus apresentada pelo Ibram¹⁵. Seu acervo

¹⁴ Ver Lei Estadual 1147 de 6 de setembro de 1930. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:estadual:lei:1930-09-06;1147> acessado em Maio de 2018

¹⁵ Ver Guia de Museus oferecido pelo Instituto de Museus do Brasil (IBRAM/MinC) em 2011. Disponível em: http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/05/gmb_sudeste.pdf.

foi constituído majoritariamente por peças transferidas do antigo Museu de Mineralogia Professor Djalma Guimarães (MMPDG), cedido pela Prefeitura de Belo Horizonte. Para receber o acervo de rochas, fósseis e minerais, o prédio passou por intervenções em sua estrutura física e recebeu um projeto expográfico desenvolvido por Marcelo Dantas, além de adaptações arquitetônicas desenvolvidas por Paulo Mendes da Rocha e Pedro Mendes da Rocha, que integrou metal, vidro e o prédio tombado (MUSEU DAS MINAS E DO METAL, 2014, s/p).

Além da polêmica envolvendo o desalojamento do Museu da Escola, o processo que culminou com a criação do Museu das Minas e do Metal também é criticado por ter negligenciado a documentação do Arquivo Público da Cidade (APCBH), sem o devido cuidado na incorporação do Museu de Mineralogia Professor Djalma Guimarães (MMPDG). Garcia e Rodrigues (2016) destacam que essa postura reforça a “[...] concepção de museu voltada para a espetacularidade e o sensorial sem maior preocupação com a produção de conhecimento” (p. 246).

O Museu das Minas e do Metal conta com um setor de Geociências e um recém-inaugurado, em 2019, setor de Museologia, responsável pela montagem e manutenção das exposições itinerantes e de longa duração. O museu possui 3 andares e conta com 18 salas, que abrigam 44 exposições de longa duração, e 11 instalações dedicadas às principais minas do Estado. “Elas ganham vida e são apresentadas por D. Pedro II, sua esposa, a Imperatriz Tereza Cristina; o Barão de Eschwege; Xica da Silva; o professor Mendeleev e outros personagens históricos ou fictícios” (MUSEU DAS MINAS E DO METAL, 2014).

A visita ao Museu das Minas e do Metal não possui um roteiro pré-determinado, pois a exposição apresenta uma disposição em forma circular, nos três andares, para que o visitante possa definir seu próprio percurso. Percebemos que essa proposta favorece a autonomia dos visitantes, que podem definir seus caminhos de interesse. Isso se mantém para as visitas escolares, promovendo certa mobilidade e autonomia na formulação de roteiros para visita. Os três níveis de exposição do museu recebem as seguintes denominações e respectivos acervos:

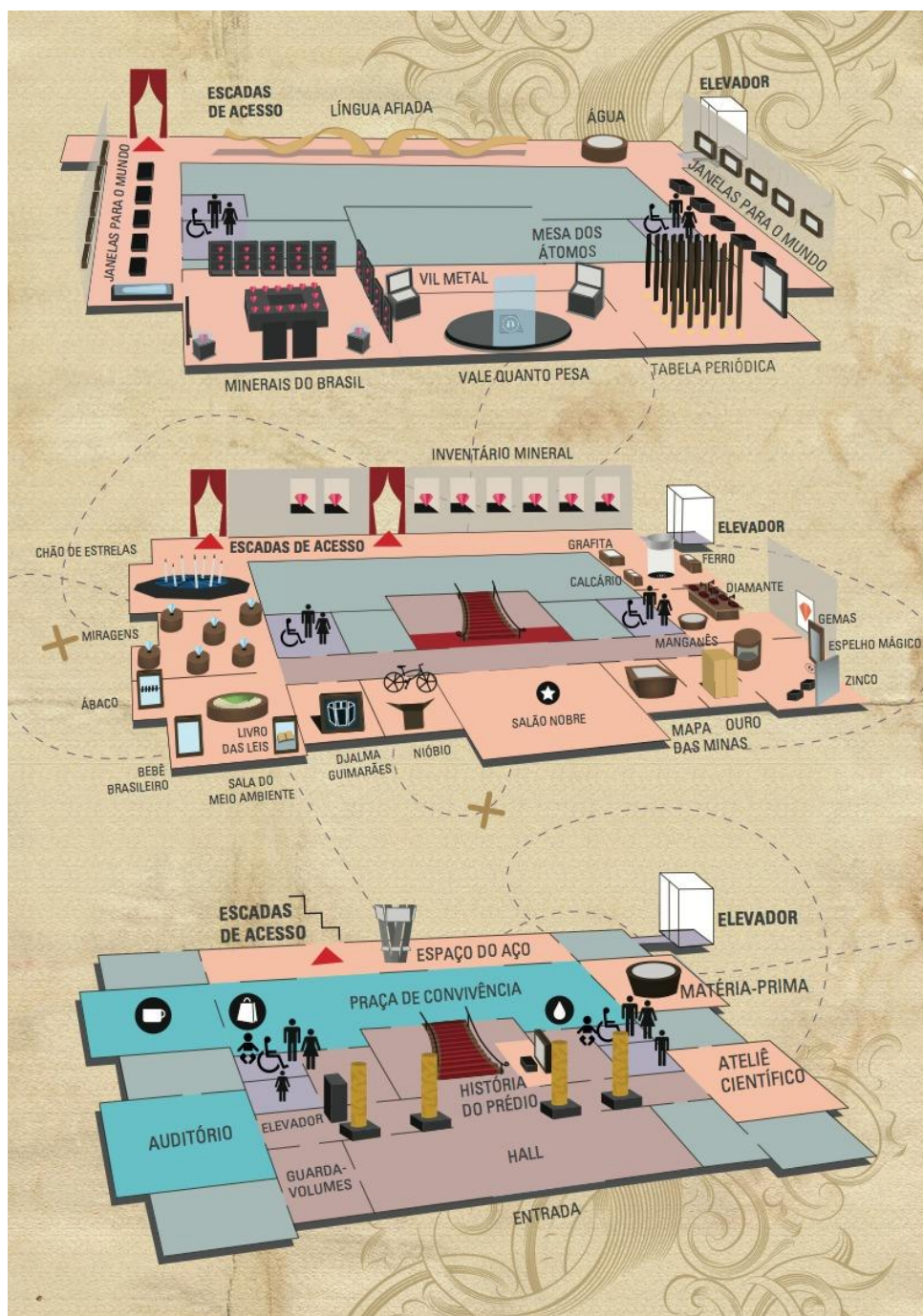
Nível Liberdade: possui duas exposições que contam a História do Prédio e a História do Aço no Brasil; Escada central, um espaço de exposições temporárias; “Ateliê Científico” para receber o público espontâneo e executar

oficinas e dinâmicas propostas pelo setor educativo; um auditório, detalhes da restauração, anexo, intervenções de Paulo Mendes da Rocha, além de café, loja e banheiros.

Andar das Minas: conta com a “Sala das Minas”, que apresenta as principais minas do estado; Inventário Mineral “Prof. Djalma Guimarães”, onde estão mais de 400 amostras minerais; E as exposições chamadas: “Carbono”, “Chão de Estrelas”, “Miragens”, “Sala do Meio Ambiente”, “Djalma Guimarães”, “Nióbio”, “Miragens”, “Gemas”, “Salão Nobre” e “Mapa das Minas”.

Andar dos Metais: possui dois corredores chamados de “Janelas para o mundo”, uma escultura de aço inox chamada de “Língua Afiada”, a exposição “Água”, uma sala que homenageia a tabela periódica, três exposições interativas chamadas “Vil Metal”, “Mesa dos Átomos” e “Vale o quanto pesa”, além da recém inaugurada “Minerais do Brasil” com amostras de minerais doadas por colecionadores e organizada por províncias geológicas (MUSEU DAS MINAS E METAL, 2014, s/p).

Figura 1: Mapa do Museu das Minas e do Metal



Fonte: Ana Paula Costa Andrade Designer, 2019.

Quando o museu foi inaugurado já contava com um setor educativo, que tem como um dos princípios norteadores “promover a educação, a ciência, a tecnologia e a cultura” (MUSEU DAS MINAS E DO METAL, 2014). O setor educativo se auto afirma como multidisciplinar e tem realizado vários projetos em diálogo com outras instituições educacionais. As principais ações educativas desenvolvidas pelo setor são as visitas mediadas, projetos, oficinas, entre outros. As ações educativas buscam “estimular o pensamento, a imaginação e a

capacidade construtiva e inventiva dos visitantes” (MUSEU DAS MINAS E DO METAL, 2014).

Em vista desta perspectiva de trabalho do setor educativo, buscamos compreender a distinção entre os termos multi, inter, pluri e transdisciplinar. Fazenda (2011) os relaciona em níveis de interação com as disciplinas e uma área do conhecimento, definindo-os assim como:

Multidisciplina — Justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Ex.: música + matemática + história. **Pluridisciplina** — Justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento. Ex.: domínio científico: matemática + física. **Interdisciplina** — Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios. **Transdisciplina** — Resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas (ex. Antropologia, considerada “a ciência do homem e de suas obras”, segundo a definição de Linton) (FAZENDA, *grifo nosso*, 2011, p. 54).

Partindo dessa conceituação, pode-se dizer que o setor educativo, ao se auto declarar como multidisciplinar, se colocaria como um setor que favorece uma justaposição disciplinar sem promover a interação entre elas. Mas, considerando que as disciplinas tenham a missão comum de “promover a educação, a ciência, a tecnologia e a cultura”, deduz-se aqui, que o termo *multidisciplinar* tenha sido indevidamente empregado, pois em nossas observações de campo percebemos que o setor educativo apresentou concepções e ações que se aproximaram mais de um viés *interdisciplinar*. Por isso, retomaremos essa discussão no capítulo de análise.

O setor educativo concatena diversas áreas do conhecimento junto à um objetivo comum citado acima e, embora os profissionais integrados ao setor sejam oriundos de diversas áreas, identificamos propostas de interação em suas práticas. Nogueira (2019) destaca essa interação e propõe um eixo norteador que perpassa as missões presentes no setor educativo: “Nesta relação existe

uma transposição de diversos conhecimentos que tem como ponto de partida a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e o Patrimônio Cultural” (NOGUEIRA, 2019, p. 211).

De acordo com suas diretrizes, o setor educativo entende que um museu pode potencializar a educação escolar a partir de uma relação de *complementaridade*, e aposta nos diálogos entre educadores de ambos espaços, acervo e alunos (MUSEU DAS MINAS E DO METAL, 2014). Para referendar o pensamento complementar, percebemos que o setor educativo utiliza uma dinâmica com professores que consiste na produção de uma fita de Moebius¹⁶ para discutir tal dinâmica complementar.

A visita escolar é uma das atividades mais intensas e contínuas do setor educativo, com atendimento de todos os níveis de ensino. Segundo dados levantados pelo museu, no ano de 2019, o setor educativo atendeu cerca de 9052 pessoas em visitas: escolares (280), não escolares (40), por instituições sociais (20), bilíngue (1), de atendimento institucional (13), com oficinas (4), encontro entre educadores (17) e evento educativo (1). Quanto as instituições de ensino: 74% foram do ensino fundamental, 11% do ensino médio, 5% do EJA, 3% da educação infantil, 1% do ensino técnico e 6% do ensino superior (MINAS E METAL, 2019). Fica evidente que, mesmo diante da diversidade de atendimentos, a escola é uma das principais visitantes do museu. O que nos coloca a refletir sobre a relação entre essas duas instituições.

Conforme apontam Pereira e Costa (2017, p. 28), “[...] a relação museu-escola é orientada por diferentes e intrincados tempos formativos para todos os profissionais envolvidos (especialmente docentes e profissionais vinculados aos setores educativos dos museus).” Dentre esses tempos formativos, se encontram aqueles envolvidos com a visita escolar em suas peculiaridades da pré-visita, visita e pós-visita.

A preparação de uma visita nos interessa por ser um momento em que os professores e mediadores estabelecem um contato próximo e podem “[...] elucidar algumas das funções sociais do museu, de educar, encantar, proporcionar a vivência de práticas culturais, a ação coletiva, entre outros, o que

¹⁶ Espaço topológico estudado por August Ferdinand Moebius em 1958 que representa a extremidade de dois espaços que se ligam, possibilidade o transito entre dois espaços.

pode estender para o tempo da visita e mesmo do pós-visita (PEREIRA; COSTA, 2017, p. 29). ”

No Museu das Minas e do Metal, estes três processos são desencadeados quando o mediador entra em contato com o professor que realizou agendamento, visando criar um roteiro de visita adequado ao contexto da turma e às intencionalidades pedagógicas do docente. Portanto, há possibilidade de uma relação dialógica entre museu e escola, a partir destes sujeitos que conversam e constroem, conjuntamente, o roteiro a ser percorrido com os alunos. Assim, para as visitas mediadas, todas as propostas e abordagens são construídas juntamente com o (a) professor (a) responsável, passando por cada exposição ou objeto do acervo selecionado para cada visita.

Para que os professores estabeleçam um vínculo com o museu, o setor educativo oferece um encontro chamado “Encontro Entre Educadores (EEE) ”, considerado pré-requisito para os agendamentos de visitas escolares na instituição. No EEE é apresentado aos professores as possibilidades pedagógicas de diálogo com o acervo, onde os mesmos recebem uma cartilha com sugestões de conteúdos e possibilidades pedagógicas, a partir das peças, discussões sobre o processo de visitação, além de realizarem um primeiro contato com o acervo a fim de construção de vínculos entre eles.

O setor educativo coloca o EEE como um encontro obrigatório aos professores por entender que a visita deve ser uma experiência pedagógica completa que perpassa por ambos os lados (educação formal e não formal). Percebemos também que esse encontro é um momento que compõe o momento de pré-visita, pois ressalta a importância de o docente estabelecer um vínculo com a exposição. Para o setor educativo, começa com o professor, se estende para os alunos e reverbera na escola.

No capítulo de análise (ver item 5.2.2) analisamos a percepção dos professores e mediadores entrevistados sobre o EEE, bem como sua eficácia no processo de relação entre escola e museu. Os entrevistados também fizeram inferências ao material didático disponibilizado pelo setor educativo no momento do encontro.

4.2 Os interlocutores da pesquisa

Como parte desse estudo, foram realizadas três entrevistas no primeiro semestre de 2019, com três professores da rede privada de ensino em Belo Horizonte, e três mediadores responsáveis por ações educativas no Museu das Minas e do Metal, sendo montadas três duplas com um integrante de cada grupo. Importante mencionar que todos os participantes dessa pesquisa autorizaram verbalmente a divulgação de seus primeiros nomes, além de autorizarem a publicização de seus depoimentos, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Entretanto, no caso dos professores, não vamos divulgar o nome das instituições em que trabalham, para não lhes causar qualquer tipo de constrangimento e nem expor tais instituições, que não foram contatadas e, assim, não autorizaram a divulgação de suas identidades. Quanto à instituição museal pesquisada, obtivemos a devida autorização para realização do estudo, por meio de uma minuta de concessão, que também nos deu acesso às informações e documentos institucionais.

Selecionamos duas (02) professoras e um (01) professor, escolhidos a partir da pesquisa exploratória feita previamente. Tivemos como critério básico selecionar aqueles professores que possuem prática sistemática de visitas aos museus. Na elaboração do projeto de pesquisa, havíamos previsto convidar professores da Rede Municipal de Belo Horizonte, devido à existência de um projeto institucional de visitação em museus da cidade. Porém, no ano de 2018, tal projeto sofreu muitos cortes e restrições, sendo alterado para atender somente as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), também de forma reduzida. Tivemos que abolir esse critério e, então, todos os professores selecionados atuam na rede privada de ensino.

Quanto aos mediadores do Museu das Minas e do Metal, durante a observação de campo, notamos que há uma inconstância no quadro de profissionais do setor educativo. Isso se deve ao fato de que a maioria dos profissionais são estudantes de graduação de diversas áreas, vinculados ao museu através de contratos de estágio não obrigatório e remunerado. Por

consequência desse tipo de vínculo, há uma alta rotatividade de mediadores no setor.

A fim de reverter esse cenário, o Museu das Minas e do Metal passou a ter parte da equipe do setor educativo com vínculo trabalhista CLT, a partir de 2019, contratando profissionais formados no ensino superior, de diferentes áreas de conhecimento. Deste modo, convidamos dois mediadores e uma mediadora, utilizando como critério possuir experiência mínima de um ano com visitas escolares em sua prática cotidiana. Todos os selecionados para a entrevista são contratados com vínculo CLT e possuem atuação mínima de três anos no museu.

Tendo em vista que a profissão de mediador em museus não é registrada na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), do Ministério do Trabalho, há profissionais com distintas formações atuando nesse cargo. Os mediadores entrevistados possuem as seguintes formações acadêmicas: um designer de Moda pelo Centro Universitário UNA e, também, estudante de Farmácia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); uma artista visual e um historiador, ambos formados pela UFMG.

4.3 Procedimentos e instrumentos de pesquisa

Os procedimentos metodológicos utilizados nessa pesquisa, para produção de dados, foram, privilegiadamente, entrevistas narrativas com três duplas de professores e mediadores. Nesse trabalho, chamaremos essa dinâmica de andarilhagem, se inspirando nas discussões de Pereira e Siman (2009) para a construção dessa trilha metodológica. Estas consistem em entrevistas orais, direcionadas por um roteiro semiestruturado, realizadas enquanto se caminha pelo museu, a fim de apreender a relação que professores e mediadores estabelecem entre si, e a relação de ambos com os objetos do acervo e com prédio do museu.

A narrativa de interesse aqui são os roteiros e trocas de experiências desenvolvidas pelos interlocutores da pesquisa. Os relatos produzidos foram gravados, transcritos e tratados como narrativas orais, que consideram as

experiências subjetivas dos sujeitos, bem como a relação dos mesmos entre si e com os saberes que mobilizam. O uso de depoimentos para análise foi autorizado pelos sujeitos, a partir da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Propusemos, também, a análise da cartilha sobre visita escolar, disponibilizada pelo setor educativo aos professores que participam do EEE. Buscamos identificar, neste material, quais seriam os pontos de diálogos concernentes ao saber histórico apresentado pelo Museu das Minas e do Metal, bem como avaliar sua potencialidade enquanto material didático.

4.3.1 Pesquisa exploratória

A pesquisa exploratória possibilita desenvolver conceitos e ideias que viabilizem a formulação de problemas e hipóteses mais precisos e pesquisáveis (GIL, 2007). Seus procedimentos oportunizam técnicas quantitativas e qualitativas, com menor rigidez no planejamento *a priori*. Ao apresentar o motivo pelo qual as pesquisas exploratórias são feitas, Gil (2007) delimita que as mesmas possuem “[...] o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2007, p. 27).

Considerando que o tema a ser pesquisado é pouco explorado no campo dos saberes e práticas docentes, segundo levantamento bibliográfico que fizemos, identificamos a necessidade de efetuar uma pesquisa exploratória junto aos professores de História que visitaram o Museu das Minas e do Metal, entre dezembro de 2017 e janeiro de 2018. Essa pesquisa também foi utilizada para identificar e realizar uma aproximação dos professores que possivelmente seriam escolhidos para a entrevista, conforme relatado no item 4.2.

Utilizamos a plataforma para criação de formulários do site *Google*, chamada *Google Forms*. Realizamos oito perguntas, sendo duas abertas e seis fechadas (ver apêndice A). E assim, conseguimos identificar professores que tinham a visita em museus como prática docente sistemática, levando seus alunos mais de uma vez, no período de três anos.

4.3.2 Observação do campo

Para a pesquisa qualitativa, a observação não é uma simples ação de ver o ocorrido ou uma situação. “O que cada pessoa seleciona para ‘ver’ depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 25). Observação de campo é uma habilidade científica que busca tirar o máximo de concepções possíveis de um fato relacionado ao sujeito de pesquisa. Portanto ela precisa estar alinhada aos objetivos da pesquisa e direcionada para as principais questões de interesse e levantadas.

A observação pode abrir portas para um contato do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Todavia há de se considerar as múltiplas possibilidades na interação entre o observador e o campo, dado que o observador pode acompanhar as experiências diárias dos sujeitos escolhidos, e tentar apreender o significado atribuído por eles à realidade, bem como de suas próprias ações (LUDKE, ANDRÉ, 1996).

Ainda que o pesquisador tenha gerado uma relação direta com os sujeitos, a observação cotidiana possibilitou uma aproximação *in loco* do fenômeno. Assim, no período entre novembro de 2018 e janeiro de 2019, procuramos observar as visitas mediadas nas quais o pesquisador não estava envolvido, a fim de evitar a distorção do fenômeno com um nível de aproximação e envolvimento. Logo, o grau de inserção do pesquisador lhe garantiu um posicionamento de “participante como observador” respeitando as questões éticas envolvidas nesse processo.

4.3.3 Andarilhagem: O roteiro de visita como narrativa na interação entre sujeitos em contato com o acervo

As entrevistas narrativas tiveram sua inauguração na pesquisa sociológica a partir de Schutze (1983). Para o sociólogo, a preocupação naquele momento seria destacar a construção do conhecimento com base no cotidiano, elucidando o indivíduo e sua experiência de vida neste processo. Weller e Otte

(2014) defendem que a entrevista narrativa “[...] busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências” (p. 327).

Assim, nos inspiramos no texto de Pereira e Siman (2009), “Andarilhagens em Chão de Ladrilho”, que compõe a obra “Ensinar e Aprender História: Formação, saberes e práticas educativas”, para desenvolver uma entrevista narrativa que buscasse instigar e evocar os saberes e experiências ligados às práticas produzidas pelos mediadores e professores de história em museus. Aqui, as narrativas surgiram dos caminhos e escolhas de objetos e exposições para compor um roteiro de visita aos espaços museais que, antes de tudo, são “cenários de deslocamento” (PEREIRA; SIMAN, 2009).

Pereira e Siman (2009) discutem o conceito de andarilhagem para destacar os objetos dos museus em seus múltiplos diálogos com o presente, passado, memória, suas potencialidades interpretativas e as narrativas apresentadas pelas exposições. Isso começa pelo sujeito, pelo caminho que este elege trilhar pela exposição e os diálogos que estabelece com os objetos. As autoras afirmam que “o objeto museal é, dessa ótica, concebido por seu valor evocativo e provocativo de percepções e interpretações do social vivido e do passado relido no presente” (PEREIRA; SIMAN, 2009, p. 280).

O museu é um espaço a ser trilhado com infinitas possibilidades e com múltiplas percepções. Os silêncios, silenciamentos, burburinhos, risadas, espanto e atritos se fazem presente, assim como as interações que provocam as trocas de experiência, vivências e sensibilidades (PEREIRA; SIMAN, 2009). Logo, chamamos de *andarilhagem* a entrevista narrativa que considera as relações estabelecidas entre os sujeitos pesquisados com o espaço, entendendo que, se o museu é um lugar de experiências sensíveis (BRAGA, 2014), o mesmo é, também, lugar de interações humanas.

Se o objeto musealizado “repousa em chão descoberto, terreno a ser ocupado ou revelado, território simbólico aberto”, assim como destaca Pereira e Siman (2009, p. 283), esses incitam a visita como processo de construções pessoais e/ou coletivas. Por isso, uma visita ao museu potencializa diversas

relações com a exposição, também sujeita a diversas possibilidades. Neste sentido:

Quando educadores interagem no ambiente museal, cada um poderá criar uma representação para a situação de um modo diferente ou, em outras palavras, poderá apreender o argumento da exposição à sua maneira. Essa variabilidade pressuposta na exposição já denota o quão complexa pode ser a abertura do museu aos diferentes públicos. A exposição é, nessa medida, também chão descoberto, território em aberto (PEREIRA; SIMAN, 2009, p. 290).

Entende-se, pois, que o trabalho do museu não é apresentar uma reconstrução fidedigna do passado, e sim, um vir a ser “[...] ambiente de desconstrução de discursos e narrativas prontas, incitando os sujeitos e objetos à imprevisibilidade própria do devir histórico” (PEREIRA; SIMAN, 2009, p. 282). E desse devir histórico, formado por fragmentos aos quais os sujeitos podem exercer suas condições andarilhas, percorrer lugares e sentidos que, quebram com a narrativa linear do tempo. Andarilhar é refletir sobre si junto ao outro usando o presente, revisitando o passado para construir um caminho no futuro (vir a ser). Construir um caminho é, também, ladrilhar as possibilidades que a narrativa histórica propõe.

Cabe ressaltar que, a entrevista narrativa percorrendo os espaços de exposição não é algo inédito enquanto instrumento de pesquisa. Identificamos uma entrevista caminhante pelo acervo pensada por Braga (2014) e apresentada em sua tese de doutorado. A andarilhagem, enquanto uma entrevista narrativa, se propõe a criar um ambiente para captar a interação de dois sujeitos que estão em diálogo e possíveis ressignificações mútuas diante do acervo, oportunizando trocas de experiências, desterritorializações subjetivas, mediações, saberes e práticas que concernem à construção de uma visita.

A partir do modelo para estruturação das entrevistas narrativas propostas por Jovchelovitch e Bauer (2002), estruturamos a entrevista em duas etapas: 1) a construção do roteiro de visita em diálogo, seguidas de três perguntas (questões exmanentes); 2) apresentação dos sujeitos e a entrevista caminhando pelo roteiro construído, seguida de algumas perguntas provocativas ao longo da entrevista (questões imanentes);

No primeiro momento, foi entregue um mapa (ver **Figura 1**) aos entrevistados, para a construção do roteiro, cujo objetivo foi contemplar as experiências em relação ao saber histórico presente no acervo do museu. Fizemos a criação digitalizada do roteiro criado pelos entrevistados (ver **Apêndice E**). Todo o diálogo de construção foi gravado. “Dessa forma, salientamos que as narrativas são compreendidas aqui como a possibilidade de compreensão do outro, de um sentimento vivido, de uma experiência ímpar, mas que reflete no todo” (EUGENIO; TRINDADE, 2017, p. 126).

Foi durante a caminhada que o diálogo entre mediadores e professores fez surgir as trocas de experiências, saberes e práticas, e, também, histórias de vida, convergências e divergências nas identidades e concepções. Pereira e Siman (2009) salientam sobre a experiência de visita:

Imaginemos que o momento da visita a exposições possa ser tomado como exemplar na aprendizagem da história. Como poderia o museu instaurar a história pela reencenação fidedigna de fragmentos? De que forma recriar noções plurais sobre o cenário em que se passa a história? Assim, o momento da visita é menos de encontro com a história e mais de encontro com as histórias – em nervuras – no tempo. [...] Se assim foram os museus e seus cenários educativos, ambientes de manifestação simbólica, o visitante pode exercer sua condição andarilha, percorrendo lugares e sentidos pé ante pé (PEREIRA, SIMAN; 2009, p. 286).

As perguntas provocativas, efetuadas durante a visita ao acervo, seguindo o roteiro construído pelos entrevistados, foram pensadas e utilizadas para provocar os dois sujeitos, pontualmente, no compartilhamento de suas experiências sempre que o pesquisador julgou necessário.

Portanto, essas perguntas não foram estruturadas em um roteiro prévio, uma vez que serviram para ampliar e elucidar as discussões entre os entrevistados. Elas foram organizadas a partir dos seus possíveis pontos de intercessão (objeto, saber histórico ou experiência), entendendo que tais relações estão postas tanto para o professor quanto para o mediador.

Ramos (2008) nos ofereceu fundamento teórico metodológico e inspiração para a criação das perguntas provocativas. Motivado pelos diálogos com Paulo Freire¹⁷, Ramos (2008) nos apresenta a noção de objeto gerador.

Em sala de aula, no museu, ou em outros espaços educativos, o professor ou o orientador faria uma pesquisa e escolheria os objetos significativos para os alunos, ou participantes desse grupo, e a partir daí realizaria exercícios sobre a leitura do mundo através dos objetos selecionados (RAMOS, 2008, p. 32).

Eleger um objeto ou exposição para um roteiro seria, assim, transformá-lo em um objeto gerador. A relevância de sua inserção considera a mobilização de saberes e práticas, evidenciando a complexidade presente nos objetos já mencionada pelo autor. Dessa forma, a partir da relação entre sujeitos e objetos, desenvolvemos as perguntas provocativas para elucidar as relações e as trocas possibilitadas pela entrevista enquanto se caminhava pelo acervo. “A pedagogia da pergunta, que viabiliza o trabalho com os objetos geradores, não tem a resposta como solução, mas como abertura de visibilidade: o ato de ver e ver mais uma vez” (RAMOS, 2008, p. 56).

4.4 Procedimento de análise dos dados

Decidimos apresentar a forma como os dados serão tratados e analisados a fim de destacar quais caminhos nós tomamos para atingir os objetivos dessa pesquisa. A seguir, evidenciamos a análise documental feita na cartilha do setor educativo do Museu das Minas e do Metal, a análise narrativa como tratamento dos dados das andarilhagens, além da análise de conteúdo a fim de identificar as categorias de análise levantadas nessa pesquisa.

¹⁷ Ramos (2004), traz noção da “palavra geradora” de Paulo Freire (1990) para desenvolver o conceito de objeto gerador. O autor ainda destaca que um dos principais rumos da prática educativa seria o ensino para a leitura do mundo.

4.4.1 Análise Documental

Segundo Ludke e André (1986, p. 39), os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” Logo, a análise documental tem como objetivo identificar informações em documentos primários que sirvam de base para contribuir com a compreensão de algumas questões da pesquisa. “A pesquisa documental não pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica com a qual se assemelha, uma vez que ambas utilizam o documento como objeto de investigação” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 59).

O objetivo da análise documental é colher informações contidas nos documentos escolhidos para que seja possível entender um fenômeno social. A análise documental, para essa pesquisa, é uma estratégia complementar à compreensão da unidade de estudo da qual o Museu das Minas e Metal faz parte. Buscamos documentos que apresentassem o setor educativo de maneira institucional, destacando suas funções e possibilidades pedagógicas.

Notamos que há uma carência de documentos e fontes que elucidem a criação e desenvolvimento do setor educativo do Museu das Minas e do Metal. Assim, chegamos até a cartilha produzida para apresentar o setor aos professores, considerada, também, um material didático oferecido pela instituição. Por essa razão, a cartilha é aqui entendida como documento, além de um material produzido pelo setor educativo, cujas intencionalidades pedagógicas foram investigadas na perspectiva do conteúdo e a partir da relação dos sujeitos com este material.

A cartilha pode ser vista como um documento produzido pelo setor educativo e uma fonte em que o setor fala de si mesmo e se apresenta social e institucionalmente. Portanto, ela foi analisada a fim de contribuir para as demarcações do setor frente ao trabalho que desempenha no museu.

4.4.2 Análise narrativa

As andarilhagens, enquanto entrevista narrativa, apresentam possibilidades de descrever e contextualizar as *experiências de visita* aos museus, as *concepções de história* e *educação histórica*, a partir da construção de um roteiro de visita para uma entrevista caminhante pelo acervo museal. As narrativas têm um potencial para representar as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmos.

A pertinência da entrevista narrativa, com foco nos saberes e práticas docentes, revela-se pelas possibilidades de representar experiências e interpretações individuais acerca da realidade na qual os sujeitos estão inseridos. No caso das *andarilhagens*, trata-se de uma dialogia no que diz respeito às interpretações, uma vez que dois sujeitos são entrevistados ao mesmo tempo, nas suas relações entre si e com os objetos contemplados no roteiro construído em conjunto.

Portanto, para as andarilhagens, delineamos uma análise narrativa baseada nas considerações de Shutze (1993) que consiste em: 1) transcrição e separação das entrevistas em material indexado do não indexado; 2) utilização do conteúdo indexado para ordenar os acontecimentos (trajetórias); 3) investigação das dimensões não indexadas do texto; 5) comparações e semelhanças presentes nos contextos de cada dupla, para que seja possível identificar trajetórias coletivas.

4.4.3 Análise de conteúdo

Adicionamos o método de análise de conteúdo como complementar para nos ajudar a identificar as categorias referentes aos saberes mobilizados pelos sujeitos entrevistados em dupla, e investigar a forma como eles operam. Trata-se de um procedimento clássico utilizado para analisar materiais de textos, produtos da mídia e dados de entrevistas (FLICK, 2013). Dessa forma, a análise de conteúdo seria um “método empírico para a descrição sistemática e

intersubjetivamente transparente das características substanciais e formais das mensagens” (FRUH, 1991, p. 25).

Seguiremos a proposta de Bardin (2011) para a construção de uma análise de conteúdo como tratamento de dados em pesquisa qualitativa. Bardin (2011) assinala que houve ações próximas à análise de conteúdo desde o momento em que a humanidade tentou interpretar os livros sagrados. Entretanto, a mesma foi sistematizada como método de pesquisa somente no século XX.

A análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) consiste em uma técnica que se pode aplicar em diversas formas de comunicação. Então, de forma prática, são seguidas três etapas fundamentais para a análise de conteúdo: I) pré-análise; II) exploração do material; e III) tratamento dos resultados por meio de inferência e interpretação.

Portanto, conforme apresentamos no terceiro capítulo, as categorias de análise que foram privilegiadas para nossas investigações nessa pesquisa são: a) *saberes históricos publicizados* como os saberes mobilizados por professores na relação com a exposição museal; b) *saberes da mediação*, especialmente os saberes pedagogizados na prática museal. Utilizamos essas categorias para compreender e identificar como os professores e mediadores operam em relação aos conteúdos disciplinares de História envolvidos no processo de visita ao museu, bem como suas intencionalidades pedagógicas.

5. SABERES E PRÁTICAS DE EDUCADORES EM DIÁLOGO COM O SABER HISTÓRICO

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados produzidos na pesquisa. Estudamos saberes e práticas mobilizados por mediadores e por professores de história no contexto de uma visita escolar ao Museu das Minas e do Metal, sendo que nosso foco recaiu sobre o momento de pré-visita, à medida que o nosso interesse estava em investigar como os professores de história e os mediadores se relacionam com os conteúdos históricos que ensinam e mediam, a partir do acervo do museu.

Os dados analisados foram obtidos por meio de entrevistas narrativas, enquanto se caminhava pelo museu: as andarilhagens. Montamos três duplas, cada uma delas envolvendo um professor e um mediador, momento em que os interlocutores puderam trocar experiências e partilhar concepções, na medida em que construíam, juntos, um roteiro de visita. Também analisamos a cartilha disponibilizada pelo setor educativo, por entender que esse documento explicita as concepções do setor educativo, além de ser um documento oferecido aos professores como material didático no primeiro contato deles com o Museu das Minas e do Metal.

Nossa pesquisa se referencia nas proposições de Tardif e Lessard (2014), quanto à dimensão do trabalho coletivo entre os professores. Eles não estão sozinhos, limitados ao “espaço privado da classe”, estão em movimento, se envolvendo em trocas diversas, sujeitos a disputas, conflitos e negociações. Além disso, nos interessamos em investigar professores de história que optam por visitar um museu de ciência e tecnologia, no caso o Museu das Minas e Metal. Buscamos identificar em que medida o acervo e espaços deste museu trazem contribuições para a educação histórica e para o ensino de História, quais narrativas estão dispostas e publicizadas no “prédio rosa”, e quais exposições e objetivos possibilitam uma visita escolar cujo tema seja a história, nesse espaço.

5.1 Dialogando nas fronteiras: os entrevistados da pesquisa

Uma de nossas preocupações nesse trabalho foi representar com maior fidedignidade possível as experiências e pontos de vista dos entrevistados, na perspectiva da narrativa. Para a escrita da análise, nos inspiramos mais uma vez em Pereira e Siman (2009), ao tentar usar como base a “experiência catóptica”, aquela capaz de refletir sem modificar e servindo de espelho. Uma superfície convexa, mas mediadora para a reflexão, posto que “Uma das magias dos espelhos é que eles seduzem à visão fidedigna das coisas postas à reflexão especular” (PEREIRA; SIMAN, 2009, p. 293).

Os diálogos e partilhas entre entrevistados nos serviu de base para cumprir com os objetivos propostos aqui. Apresentamos, a seguir, algumas informações sobre os interlocutores, para que possamos conhecer um pouco de suas identidades e trajetórias de formação e profissional. Embora não seja objetivo dessa pesquisa identificar as identidades docentes e profissionais dos sujeitos, compartilhamos das ideias de Goodson quanto à “política de vida”, quando o autor afirma que: “A base de grande parte de minha pesquisa existe na crença de que para entender o social e o político é preciso entender antes o social e o biográfico” (GOODSON, 2008, p.13).

O quadro abaixo apresenta nomes, idades e dados sobre a formação dos entrevistados. Foram reunidos em uma mesma linha os dados de professor (a) e mediador (a) que formaram duplas, nas andarilhagens:

Quadro 3: Dados gerais dos entrevistados

	Idade	Formação	Nome do (a) mediador (a)	Nome do (a) professor (a)	Formação	Idade
1ª dupla	27 anos	Artes Visuais pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2018	Bárbara	Patrícia	História e Geografia (Licenciatura e bacharel) pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2004	44 anos

2ª dupla	32 anos	Design de Moda pelo Centro Universitário UMA, não disse o ano.	Samuel	Guilherme	História (Licenciatura e Bacharel) pela Pontifícia Católica de Minas Gerais em 2006	41 anos
3ª dupla	27 anos	História (Licenciatura e Bacharel) pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2015/2018	Henrique	Cristiane	História (Licenciatura e bacharelado) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em 2006	42 anos

Nos chamou a atenção distanciamento geracional entre os entrevistados. Os mediadores entre 27 e 32 anos, e os professores entre 41 e 44 anos. Percebemos que essa característica poderia influenciar nas trocas feitas entre as duplas durante a entrevista. Por serem de tempos, lugares e, até mesmo formações diferentes, foi possível identificar que suas identidades estavam presentes em suas falas.

A seguir, fazemos uma breve apresentação de cada educador participante da pesquisa. Procuramos ser fiéis aos aspectos que cada um quis ressaltar sobre dimensões de sua identidade e trajetória de formação e profissional. Assim, não houve preocupação em manter um padrão sobre como cada educador seria apresentado, havendo uma diversidade de aspectos abordados. Esse momento foi interessante para perceber os olhares que emitiram de si mesmos e captados pelo olhar do pesquisador.

Bárbara

A mediadora Bárbara veio do Município de Piranguinho para cursar Artes Visuais em Belo Horizonte. Ela trabalha no Museu das Minas e Metal desde 2016, onde passou dois anos como estagiária e, atualmente, é contratada como mediadora (CLT). Além disso, ela já havia trabalhado no Museu do Futebol, garantindo-lhe certa experiência com educação em espaços museais.

Bárbara é uma artista, e sua sensibilidade para as artes fica presente em suas propostas de mediação, que estão carregadas de problematizações sociais, usando como ferramenta a transgressão e a transcendência na relação com o espaço, sem negligenciar o conhecimento exposto nele. Quando convidada a se apresentar, não falou muito de si, mas se sentiu mais à vontade para se expor durante a entrevista narrativa, na caminhada pela exposição.

Patrícia

A professora Patrícia informou que é licenciada e bacharel em História e em Geografia, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo concluído Mestrado em História, nessa mesma universidade. Patrícia atualmente estuda teologia e diz ter muito orgulho ser professora, principalmente de História. Ela aparentou ser muito comprometida com seus alunos e, sempre que podia, os mencionava.

Patrícia enfatizou sua habilidade para o trabalho com fontes históricas, e reconheceu o museu como uma fonte para seus projetos educativos, há oito anos. Seu trato com o “prédio rosa”, enquanto patrimônio cultural, evidenciou uma historiadora atenta a cada canto daquele espaço, pois, segundo ela, a história pode ajudar nos processos de desconstrução de paradigmas sociais. Ela também se disse bastante interessada na história da elite mineira.

Samuel

Samuel iniciou seus estudos em Farmácia, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), após cursar alguns anos de Antropologia, na mesma universidade, já sendo graduado como *Designer* de Moda, pelo Centro Universitário Una. Já atuou como educador infantil, por alguns anos, e há quatro anos trabalha no Museu das Minas e do Metal, sendo dois como estagiário e outros dois como contratado CLT. Samuel se identificou como “educador patrimonial” ao se referir ao trabalho que desenvolve no museu.

Ainda que não tenha concluído o curso de Antropologia, Samuel demonstra uma atenção ao campo da cultura, sempre pontuando as relações

étnicas que podem ser ressaltadas a partir do acervo do museu. Por ter ascendência indígena das etnias puri e guarani, Samuel se preocupa em mencionar a contribuição destes povos, durante as visitas, ainda que esta narrativa não esteja presente na exposição do museu. Percebe-se, assim, um investimento, por parte deste mediador, em propostas educativas que contribuam com a quebra de preconceitos e silenciamentos em relação a diferentes povos e culturas, procurando evidenciar e enfatizar as relações destes povos com os materiais e processos abordados pelo museu, ressaltando diferentes possibilidades de relação com a natureza e concepções de vida.

Guilherme

Sua atuação como professor de história se iniciou logo após a conclusão da graduação, em 2006, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Desde então, Guilherme trabalhou na rede pública e privada, em Belo Horizonte, e a visita a museus tem sido frequentemente realizada, em seu trabalho pedagógico.

Guilherme contou ser portador de esclerose múltipla, destacando como a doença afeta sua vida profissional, o impossibilitando de trabalhar mais de um turno. Ao mesmo tempo, o professor diz aproveitar o tempo em que não está ocupado com aulas para desenvolver projetos que envolvam visitas e passeios pela cidade. Ao longo da entrevista, o professor Guilherme demonstrou ser um docente atento às questões do presente, e durante os diálogos com o mediador Samuel e com o acervo do museu, sinalizou possibilidades de debates necessários sobre problemáticas atuais, no campo da história e da educação. Para o professor Guilherme, a educação deve tomar partido em relação às questões sociais e políticas.

Henrique

Henrique nasceu em Jordânia, uma cidade no Vale do Jequitinhonha, e mudou-se para Belo Horizonte com três anos. Segundo ele, sua relação com a história começou desde criança, com os “causos” e histórias que ouvia de seus

avós do interior. Ele atuou alguns anos como técnico de segurança do trabalho, até ingressar na UFMG, onde trocou seu antigo trabalho pela atuação na educação básica, como professor da rede pública. Henrique se interessa pelas lutas e enfrentamentos sociais vividos pela América Latina, principalmente os contextos de ditaduras.

Ele já trabalhou como mediador em espaços culturais e também atuou no Ministério Público de Minas Gerais. Assim como outros colegas, ingressou no Museu das Minas e do Metal como estagiário, em 2015, sendo contratado (CLT) dois anos depois. Durante esse período, Henrique conciliou sua experiência profissional nesses espaços com sua atuação como docente, a partir de contratos temporários na rede estadual de Minas Gerais, além de aulas particulares. Atualmente, Henrique também ministra aulas de História Geral em um curso preparatório popular gerido pela UFMG.

Cristiane

Cristiane conta, com orgulho, que atua como professora de história há vinte e quatro anos. Ela nos diz que sonhava ser professora de ciências, uma vez que tinha cursado Patologia Clínica em sua formação técnica do ensino médio, mas uma situação inusitada a levou a se tornar professora de história: aos dezoito anos, entrou em uma escola estadual para usar um telefone público e foi abordada pela diretora, que a convidou para dar aulas de História. Cristiane conta que foi paixão à primeira vista, considerando essa oportunidade um presente da diretora.

Alguns anos depois, ingressou na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais para cursar História, enquanto continuava atuando como professora. Após a conclusão do curso, atuou na rede pública, privada e cursinhos pré-vestibulares. Mais tarde, fez uma especialização em gestão de pessoas, *coaching*, e trabalha, desde o ano passado, com uma disciplina de inteligência emocional. Para Cristiane, ser professora de História “está em seu DNA”, pois, segundo ela, a história é viva e está em tudo.

5.2 Educativo e educação histórica no Museu das Minas e do Metal

5.2.1 O setor educativo e a questão da interdisciplinaridade

Procuramos apreender como um museu se institui como um espaço de formação continuada para professores, entendendo a instituição como um *meio* e não um *fim* para o trabalho docente. Concordamos com Pereira e Braga (2013, p. 92) ao enfatizarem que “os museus são ambientes formativos, que podem promover a troca de experiências entre docentes, e também oportunizar programas e projetos articulados às práticas desenvolvidas na escola, respeitando as peculiaridades de cada instituição”.

Os setores educativos nascem com a missão de atender os visitantes, gestar projetos de visitação, articular e lidar com professores, respeitando suas demandas e experiências. Por isso, as experiências docentes devem ser consideradas pelos setores educativos, com intuito de aprimorarem suas propostas, apostando no diálogo entre o museu e a escola. E os professores também podem redimensionar sua prática tendo o museu como um instrumento pedagógico potente para o a promoção de uma educação para as sensibilidades éticas e estéticas (PEREIRA; BRAGA, 2013). De acordo com Martins (2011):

As forças sociais e intelectuais que forjaram o papel da importância social dos museus na atualidade trouxeram para o “centro do palco” as práticas educacionais dessas instituições. Se, como foi visto, as práticas de educação dos museus estiveram em suas origens fortemente apoiadas na recepção aos grupos escolares essa prática foi paulatinamente se diversificando e, com apoio de múltiplos sujeitos – principalmente os educadores e alguns diretores de museus particularmente imbuídos dessa missão educacional – foram se estruturando em setores educacionais específicos dentro dessas instituições. São esses setores os atuais responsáveis pela concepção e prática do que se denomina na contemporaneidade de educação em museus (MARTINS, 2011, p. 352).

Inaugurado em 2010, junto com o Museu das Minas e do Metal, o setor educativo vem, há quase dez anos, desenvolvendo ações voltadas ao público espontâneo e às visitas agendadas. Durante o público escolar – professores e estudantes – são um dos mais frequentes, em seu cotidiano. Através das

observações de campo, notamos que as visitas escolares compõem a rotina semanal do museu, entre terça e sexta feira. São, pelo menos, duas visitas escolares por dia, de várias redes e níveis de ensino. Ao analisar a cartilha, refletimos abaixo sobre alguns posicionamentos que o setor educativo emite de sim mesmo.

Dentre os propósitos aos quais o setor carrega estão: a) **promover** a educação, a tecnologia e a cultura; b) **provocar interesse** pelas diversas áreas de atuação e atividades presentes na exploração do mundo mineral; c) **estimular** o pensamento, a imaginação e a capacidade construtiva e inventiva dos visitantes; d) **contextualizar** a intrínseca relação da história de Minas Gerais e do Brasil com a história das minas e do metal; e) **encantar, instigar e conectar** pessoas, tempos, ciências linguagens e saberes, a partir do conhecimento sobre as minas e o metal; f) **pensar e vislumbrar** como os metais e minerais estão presentes no nosso dia a dia (MUSEU DAS MINAS E METAL, *grifo dos autores* 2014, s/p).

O educativo aposta numa relação de complementaridade com a escola. “Apesar de cada instituição ter as suas especificidades, a Educação pode utilizar-se do patrimônio da cultura, representado no espaço museal, como um valioso instrumento pedagógico” (MUSEU DAS MINAS E METAL, 2014, s/p). A ideia de complementaridade nos intrigou. Faltaria um “pedaço” na escola ou museu que necessitaria de um complemento? Problematicamos esse termo por entender que, se a escola e o museu possuem suas especificidades histórica, epistemológicas e pedagógicas, ambos são inteiros e autônomos. Por isso, plenamente capazes de se relacionar sem que um complemento ou altere o outro.

Nos parece pertinente a perspectiva dialógica por meio de uma circularidade cultural, considerando sujeitos que “[...] trocam impressões sobre a memória cultural, usos do passado, sobre a memória e esquecimento e formas de trilhar outros caminhos na formação dos estudantes no museu” (PEREIRA; BRAGA, 2013, p. 92). Assim, também levamos em consideração os sujeitos que atuam em ambos os espaços, suas histórias de vida, experiências, conflitos e negociações que possam participar da relação dialógica. O diálogo se dá no micro (entre sujeitos) e no macro (entre instituições).

Quanto a sua equipe, o setor educativo a classifica como multidisciplinar. Ainda acrescenta que, no museu, há um espaço possível de se concretizar “ações educativas interdisciplinares em sintonia com os conteúdos trabalhados na escola” (MUSEU DAS MINAS E DO METAL, 2014, s/p). Como uma equipe multidisciplinar poderia promover ações educativas interdisciplinares? Se entendemos o museu como espaço formativo, a forma como ele lida e enxerga o conhecimento se torna relevante para essa pesquisa.

A interdisciplinaridade não se reduz a uma relação entre disciplinas. Ela transcende tal noção pois, antes de tudo, deve ser vista como uma atitude (FAZENDA, 2011). “O que se pretende na interdisciplinaridade não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas apenas uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes” (FAZENDA, 2011, p. 59).

Dessa maneira, a interdisciplinaridade como atitude visa a intersubjetividade dos sujeitos e possibilita as trocas de experiências importantes para a formação social e política, imprescindíveis para a construção da cidadania. Um museu cuja missão está calcada na *educação permanente* tem por base ações pedagógicas interdisciplinares que ultrapassem a visão conteudista tradicional. Como apresentamos no segundo capítulo, essa discussão esteve em pauta para a construção de valores da *Nova museologia*, nas diferenciações entre museu integral e museu integrado.

Fazenda (2011) distingue “integração” e “interdisciplinaridade”, ou seja, “para que haja interdisciplinaridade deve haver uma ‘sintonia’ e uma adesão recíproca, uma mudança de atitude diante de um fato a ser conhecido” (FAZENDA, 2011, p. 87). Segundo a autora, a integração exige somente uma “acomodação”, sendo um aspecto identificado na multidisciplinaridade. Já a interdisciplinaridade exige “transformação”, necessária para compreender e modificar o mundo, uma vez que a realidade é múltipla e não uma (FAZENDA, 2011).

Se entendemos os museus como espaços formativos capazes de promover a troca de experiências entre equipe educativas, conforme afirma Braga (2017), nos parece difícil uma equipe multidisciplinar promover ações interdisciplinares, pois não há “sintonia” na lógica da integração (FAZENDA,

2011). Além disso, essa reflexão pode perpassar pelo posicionamento museológico do museu no que tange a comunicação e a relação social com o público: o Museu das Minas e Metal é integral ou integrado?

Ter uma equipe com mediadores de várias áreas de formação é uma pré-condição para que a interdisciplinaridade ocorra, mas não a garante. Portanto, a partir de nossa pesquisa, identificamos que o setor educativo se mostra como um setor interdisciplinar. Tal questão nos interessa pois acreditamos que, a partir da forma como o educativo se apresenta, poderá nos ajudar a entender a forma como ele irá lidar com a educação histórica e as narrativas históricas publicizadas no espaço museal.

5.2.2 O Encontro Entre Educadores e a cartilha enquanto material didático

Para fazer uma visita escolar com seus alunos, o setor educativo define como pré-requisito o docente participar de um evento chamado Encontro Entre Educadores (EEE). O EEE é um dos projetos da instituição que se insere na proposta de formação continuada ao professor. Para simbolizar a relação entre museu e escola, o EEE se inicia com uma dinâmica artística inspirada em uma das obras de Lygia Clark chamada “Caminhando”. Trata-se da produção de uma fita de Moebius, um estudo sobre o espaço topológico de August Ferdinand Moebius, que representa a extremidade de dois espaços que se ligam, possibilitando o trânsito entre eles. “Deslocamento e trânsito não podem ser deixados de lado na construção de uma relação educativa afirmativa entre escola e museu” (PEREIRA; CARVALHO, 2010, p. 392).

Durante o EEE, o educativo apresenta suas potencialidades pedagógicas, as ações educativas possíveis no espaço, os planejamentos necessários para a efetivação de uma visita no Museu das Minas e do Metal, algumas restrições para salvaguarda do prédio e acervo, além de demais informações úteis aos professores e à escola quanto aos horários de visita. Esse encontro também se inscreve na ótica substancial do objeto de trabalho docente e suas relações. “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e

dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar das ações dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35). O EEE se mostra como um espaço de interações humanas e trocas de experiências.

Há também uma roda de discussão sobre as expectativas e motivações dos professores em relação à instituição. Esse momento pretende promover um primeiro contato para professores que ainda não conhecem o museu, e ampliar a escuta e oportunidade de reflexão para o museu, à medida que o processo educativo recebe múltiplos olhares e se mostra um lugar de trânsito que precisa ser dessacralizado.

A dessacralização do espaço museal supõe um processo educativo que permita aos sujeitos a experiência de um pensamento sobre as distâncias e a impossibilidade de fazer aparecer sentidos primeiros ou absolutos das coisas expostas. A transumância dos objetos e o trânsito dos visitantes deflagram experiências de desenraizamento que precisam ser consideradas na construção do conhecimento e nas experiências sensíveis que a abordagem educativa do museu provoca (PEREIRA; CARVALHO, 2010, p. 392).

Algumas das informações e discussões promovidas pelo EEE podem ser encontradas, também, na cartilha de apresentação do setor educativo. Esse material foi produzido em 2014, e é disponibilizado gratuitamente para professores e instituições. Entre os conteúdos da Cartilha, encontramos uma apresentação dos processos de pré-visita, visita e pós-visita, além de três roteiros de visitação, indicados para quatro conteúdos disciplinares. Destacaremos esses dois aspectos, ressaltando algumas reflexões dos professores e mediadores investigados, sobre a cartilha e sobre o educativo do museu.

Figura 2: Capa da Cartilha do Museu das Minas e do Metal



Fonte: Museu das Minas e do Metal, 2014

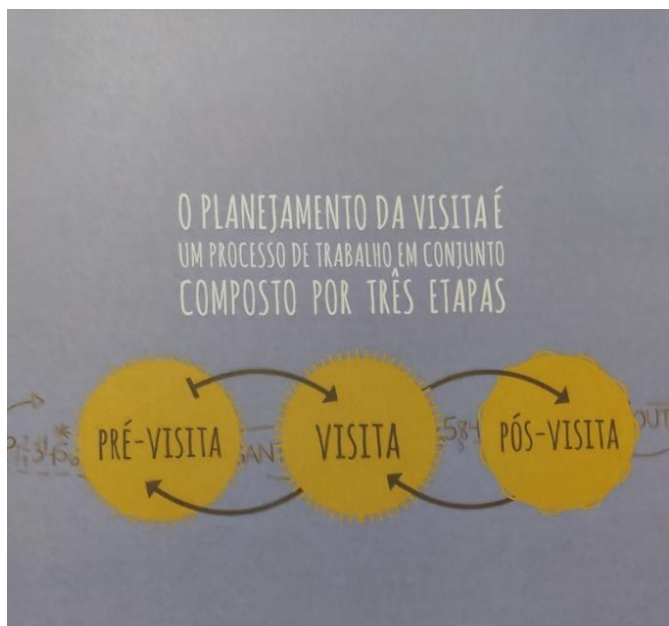
O conceito de mediação, apresentado pela Cartilha, está ancorado na teoria da aprendizagem mediada, de Reuven Feuerstein (ANO?). Salientando que a mediação em contextos educativos deve ser *desafiadora*, *instigante* e *problematizadora*, tendo o diálogo e questionamento como ferramentas para as aprendizagens. Essa perspectiva do conceito não foi citada pelos mediadores que acompanhamos, ou durante o EEE, no período de observação.

Como vimos no capítulo teórico, o conceito de mediação para a museologia (principalmente francesa), “[...] designa essencialmente toda uma gama de intervenções realizadas no contexto museal, com o fim de estabelecer

certos pontos de contato entre aquilo que é exposto (ao olhar), e os significados que estes objetos e sítios podem portar (o conhecimento) ” (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 53). Além disso, identificamos em nossa pesquisa a influência da pedagogia renovada e das contribuições de Paulo Freire nesse processo (MARTINS, 2011; RAMOS, 2008). As ações educativas apresentadas pelo Museu das Minas e do Metal nos pareceram mais próximas dessas concepções do que de Feuerstein.

Para as visitas, a cartilha sinaliza que o educativo acompanha o processo desde a manifestação de interesse da instituição ou educador, até os desdobramentos do “pós-visita” com os alunos (MUSEU DAS MINAS E DO METAL, 2014). Assim, a cartilha apresenta:

Figura 3: Página da Cartilha do Museu das Minas e do Metal



Fonte: Museu das Minas e do Metal, 2014

Para cada um dos três processos declarados na Cartilha, são apresentadas demandas específicas, a saber:

Pré-visita: reunir com os alunos, relatar sobre as exposições, pesquisar os roteiros indicados que mais se adeque ao projeto do professor, fazer um levantamento prévio dos questionamentos e expectativas dos alunos, enviar as informações e solicitações ao setor educativo via e-mail; **visita:** os educadores do museu farão um acolhimento com o grupo,

dando orientações e regras básicas de visita, o roteiro será construído a partir das informações e solicitações enviadas pelo professor, visita detalhada de acordo com o planejado, conclusão da visita e observações finais; **pós-visita:** análise e síntese das observações do grupo, verificação junto aos alunos sobre as questões levantadas nas visitas foram contempladas, avaliação dos educadores sobre a aprendizagem do grupo, relatório final que pode ser publicado no site do museu caso queira o professor (MUSEU DAS MINAS E METAL, *grifo nosso* 2014, s/p)

Quanto aos três roteiros oferecidos pelo museu, eles possuem relações possíveis com quatro disciplinas e seus respectivos conteúdos escolares: História, Geografia, Ciências Naturais e Arte. Assim, os três roteiros são:

Horizontes secretos: Explorar códigos antigos e belos que sempre intrigaram a Humanidade. Desvendar os mistérios do mundo da Nanotecnologia, conhecer o mundo microscópico desvendado pelo cientista Djalma Guimarães e as aventuras macroscópicas vividas na revolucionária logística do transporte criada por Eliezer Batista.

Mama África: Uma aventura por meio da Geologia e das mudanças ocorridas no processo da formação da Terra. O reconhecimento da fundamental importância do continente africano no desenvolvimento do “homo sapiens” e na formação da cultura brasileira.

Viajeiros: Um jardim imaginário, onde se encontram viajantes que trilharam a História do Brasil. São personagens de diferentes épocas: Debret, Dom Pedro II, Burle Marx e muitos outros. Eles trouxeram a curiosidade em sua bagagem e produziram conhecimentos que compartilhamos no nosso dia a dia (MUSEU DAS MINAS E DO METAL, *grifo nosso*, 2014, s/p).

O educativo propõe aos professores uma visita com duração de uma hora e trinta minutos, cujo roteiro pode ser inspirado pelas indicações acima, ou por outras questões que o professor tenha interesse em trabalhar. Isso denota que os roteiros sugeridos servem como parâmetros e não são propostas fechadas e restritivas à experiência de visita no espaço, levando em consideração que o professor tem autonomia para particularizar o roteiro a ser percorrido, a partir de suas demandas específicas, e o mediador personaliza a mediação a partir das demandas do professor.

Para compor a análise do material, indagamos os interlocutores dessa pesquisa sobre a Cartilha, com o intuito de apreender suas percepções sobre

ela. Os mediadores, de maneira geral, concordaram que o material não só contribui para um primeiro contato, mas também orienta as suas ações durante o processo de visita, de forma que o professor chega ao espaço ciente das propostas oferecidas pelo setor, como nos diz o mediador Henrique:

[...] então acho que o material sim é de fundamental importância assim como a formação, esse primeiro contato do professor com o museu, ele já pode pensar e repensar as práticas e então isso eu acho que sim é muito importante. Então essas relações que os museus criam e essa ideia também de transpor barreiras, até antes da visita chegar, eu acho que é muito bacana sim, não só o encontro entre educadores mas, fornecer um material depois desse encontro, eu acho que a visita já começa aí, você já começa nesse momento. (Mediador Henrique)

Os professores pesquisados também apontaram que o material contribui para a preparação da visita junto aos alunos. Embora a linguagem do material seja direcionada para os professores, eles destacaram que costumam utilizar a cartilha para instigar os alunos e informa-los sobre o tipo de visita que os esperam. De maneira geral, os professores concordam que o material auxilia para os primeiros contatos com o Museu, tanto deles quanto dos alunos.

[...] muitas vezes eu preciso dela pra colocar na mão do aluno, muitas vezes eu distribuo para os alunos para irem percebendo... por exemplo numa EJA, precisava levar um produto para a sala porque nem todos tem acesso à internet, vai ter dentro do colégio... muitas vezes em casa não tem, ela é de utilidade sim. Mesmo porque a gente desenvolve um trabalho focado na informação que ela tem ali. (Profª Patrícia)

Sobre as relações com o setor educativo, nos chamou a atenção o fato de que todos os professores reconheceram que as iniciativas deste setor foram imprescindíveis para se estabelecer um diálogo. Os professores detalharam como foi o movimento que fizeram de ir até o museu, dialogar, criar projetos e depois voltar à escola. Um movimento que, para eles, demandou esforço e tempo, para além de suas jornadas de trabalho. Esse movimento exemplifica o que Tardif e Lessard (2014) chamam de *trabalho invisível* ou *trabalho elástico*, ampliando o tempo que o professor dispende em suas atividades profissionais cotidianas. “As horas e a energia empregadas a essas atividades somam-se às

exigidas por todas as outras obrigações associadas ao ensino” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 136).

Professor Guilherme: *Eu imagino que a dificuldade maior é só a questão do trabalho laboral do educador que é, muitas vezes difícil pra ele sair daquela rotina dele, vir aqui no museu e começar a discutir com você... Eu, por exemplo, fiz isso né. Fiz isso com esse museu e fiz isso... A minha visita, pra você ter ideia, eu planejei e fiz logística para que meus alunos conhecessem a “Gerdau” e o Museu da Vale que é aqui do lado no mesmo dia.*

Mediador Samuel: *Porque eles se complementam também né...*

Professor Guilherme: *Eles se complementam, mas você vê esse trabalho que eu tive que fazer com as duas. Então eu tive que ir fora do meu horário de trabalho sabe... vir aqui a tarde, conversar e trocar ideia. Trocar ideia lá... vários telefonemas, vários contatos né. Nem todo educador tem essa disponibilidade.*

Mediador Samuel: *A própria rotina do museu muitas vezes...*

Professor Guilherme: *Eu fiz por que tive... na verdade, eu sou portador de esclerose múltipla, que é uma doença autoimune, degenerativa e incurável. E que ela me traz muitos malefícios, principalmente, na minha vida profissional. Não consigo trabalhar dois horários né.... Mas agora nesse aspecto, ela me trouxe esse benefício porque ela me trouxe essa possibilidade de eu vir aqui e usar a parte da tarde para eu fazer esses trabalhos. Eu entendo que, de certa forma, eu sou uma exceção e não a regra. Então, muita gente vai ter esse empecilho, essa dificuldade. Então para que isso aconteça de maneira satisfatória e bacana, enquanto serviço educativo, a minha sugestão é que a gente expanda os meios de fazer esse contato. Por exemplo: “a gente pode fazer um hangout na internet. Vamos marcar um dia que a gente vai trocar um Skype...”*

(Andarilhagem nº 2, gravada em HD, 21/05/2019, grifo nosso, local: Museu das Minas e do Metal)

Nesse aspecto, fica evidente os limites dos museus em desenvolver um trabalho conjunto com os professores, frente às condições de trabalho destes e à ausência de políticas educacionais que permitam que os docentes e as escolas desenvolvam projetos culturais de visitas aos espaços das cidades. Portanto, o museu depende desse *trabalho elástico* efetuado pelos docentes para que o setor educativo possa realizar aquilo a que se propõe. São os docentes que, a maioria das vezes, constroem a ponte entre escola e museu.

Ainda assim, os docentes ressaltam a necessidade de maior interação com os mediadores, sobretudo durante o EEE, momento propício para ampliar

as trocas e vislumbrar novas práticas pedagógicas no espaço do museu, como aponta a professora Cristiane, durante a andarilhagem nº 3:

Professora Cristiane: [...] Mas eu confesso que quando eu comecei a agendar visita eu sempre senti falta de uma maior interação, eu queria uma pessoa me ajudando sabe? Me dando uma sugestão, por exemplo, “ô professora, porque a senhora não vai em tal sala assim e assim? Lá vai poder trabalhar isso, isso e isso” eu achei que ficou muito solto. No dia que a gente faz aquele curso, dos formadores, eu achei que a gente ia ter ideias mais práticas e eu senti falta disso, sugestões mas, aplicativas, de uma oficina mesmo. Talvez se no encontro de educadores tivesse a oportunidade de uma oficina de construção de projetos a gente já sairia daqui com uma ideia de qual espaço ir, o que que a gente vai ver lá, porque muito professor que faz aquele encontro nunca veio.

Mediador Henrique: As vezes não tem noção...

Professora Cristiane: No dia que eu fiz tinham muitos professores de escola do interior, eu sou da região metropolitana e para mim é mais fácil vir aqui, eu posso vir no final de semana, explorar e montar, mas e quem está lá de fora que vai vir junto com os alunos? Eu senti falta disso né? [...] Então talvez essa oficina inicial, e não apenas uma formação de educadores, mas uma oficina para a gente sair daqui com uma coisa prática, eu acho que seria mais interessante.

Mediador Henrique: Sim.

Professora Cristiane: Talvez isso que você fez com a gente aqui nessa entrevista, poderia ser feito na formação, que aí o professor já sai daqui com uma ideia pronta.

(Andarilhagem nº3 gravada em HD, 18/06/2019, local: Museu das Minas e do Metal)

Demandas e reflexões como estas podem contribuir para que os setores educativos dos museus repensem suas propostas e atendimentos especializados aos professores, objetivando melhorar a qualidade dos diálogos e interlocuções estabelecidos.

Professores e educadores de museus aprendem com a prática e experiência que são reavaliadas e reposicionadas no processo educativo. Assim, atividades nos museus que são desenvolvidas com os professores podem contribuir para novas experiências educativas com os estudantes nas escolas (BRAGA, 2017, p. 58).

5.2.3 Educação histórica possível em um museu de ciência e tecnologia

Concordamos com Seffner (2010), quando diz que o objetivo de uma aula de história é “[...] a realização de aprendizagens de conteúdo, conceitos, métodos e tradições que lhe sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem” (SEFFNER, 2010, p. 213). Uma visita escolar a um museu apresenta-se como um dos recursos possíveis para o ensino de História. Quando um professor leva seus alunos a um museu, não se espera que se reproduza ali uma aula tradicional, nos moldes do que ocorre na escola, mas enxerga-se uma possibilidade de construção de problematizações e aprendizagens do conhecimento histórico.

Analisando os usos pedagógicos que se pode fazer do objeto museal, Ramos (2008) enfatiza as problematizações e indagações que podem surgir dessas relações, e sua potencialidade para uma educação libertadora:

Sair do campo da transmissão para o território da reflexão não significa cair nas malhas do relativismo pós moderno – lugar onde tudo é válido – mas ter um posicionamento mais claro sobre os significados do ser professor na educação para a prática da liberdade, como disse Paulo Freire (RAMOS, 2008, p. 55).

Trabalhar com patrimônio pode significar um compromisso com a formação de sujeitos autônomos, e o ensino de História tem o potencial de articular conceitos como patrimônio, identidade e cidadania. Dessa forma, analisar historicamente processos de formação dos espaços sociais como a cidade, o acervo de um museu ou uma comunidade “[...] pressupõe o esforço pedagógico no sentido de desnaturalizar algumas práticas sociais, oportunizando a compreensão de que elas são construídas, institucionalizadas no cotidiano, porque a própria sociedade assim as cria” (MACHADO; MONTEIRO, 2010, p. 38).

Nos museus, o passado é acessado pela materialidade dos objetos ou exposições. Logo, a instituição é comumente entendida como uma possibilidade concretização do que é visto em sala de aula, através de uma experiência

sensorial com a história (BRAGA, 2015). Tal materialidade pode se concretizar em outros tipos de museus, além dos museus históricos. A literatura sobre o ensino de História, ao se dedicar às potencialidades dos museus, privilegia análises sobre museus históricos e os patrimônios culturais como caminhos possíveis e profícuos. Museus de ciências que lidam com temáticas das ciências da natureza, em geral não são contemplados nessas reflexões, ainda que se proponham a abordagens interdisciplinares.

Mas devemos pensar que as potencialidades pedagógicas para o ensino de História em museus, qualquer que seja sua natureza, reside muito mais nas narrativas apresentadas e publicizadas nesses espaços. Assim, destacamos que um museu de ciência e tecnologia pode promover aprendizagens significativas para a história, se houver um trabalho capaz de explorar seu acervo numa perspectiva histórica. Acreditamos ser este o caso do Museu das Minas e do Metal, onde temáticas como história da mineração, história de Minas Gerais, história dos metais e etc., são evocados nas exposições.

Os roteiros propostos na Cartilha, conforme apresentado anteriormente, indicam possibilidades de se trabalhar diferentes temáticas do ensino de História, como: Egito antigo, Renascimento, Industrialização no Brasil, Segunda Guerra “Mundial”, Formação do povo brasileiro, Corrida dos diamantes, relação Brasil e África, Brasil Colônia, ética, discriminação, pluralidade, identidade, memória, Império brasileiro no segundo reinado, proclamação da República, contextos do tráfico atlântico e diáspora africana, transformações e permanências nas capitais brasileiras, análise de documentos e etc. (MUSEU DAS MINAS E DO METAL, 2014).

Conforme mostrou a pesquisa, as estratégias e as escolhas feitas a partir do acervo evidenciaram que, para uma visita, os professores de história e mediadores demonstraram que há muitas outras possibilidades de abordagens no Museu das Minas e do Metal. Esse movimento destaca a necessidade de uma recriação de possíveis narrativas históricas a partir do acervo, a fim de problematizá-las e manipulá-las em prol da construção de conhecimentos junto aos alunos. A pesquisa mostrou que professores e mediadores utilizam de contextualizações propostas e articuladas às conjunturas e acontecimentos

históricos, para identificar as possibilidades presentes em um museu de mineralogia.

Mediador Samuel: [...] muitas vezes que a gente pensa num museu de mineralogia, a gente acha que vai abordar temas muito fechados e relacionados com as ciências duras né, vai ser a química, a física e tal... Como que a partir desse acervo que você tem, essa parte técnica propriamente dita, como que a partir dessa parte técnica, das atividades relacionadas com ela... como que o acervo se desdobra para os outros temas que podem ser abordados também. Sejam elas História, Geografia, Língua Portuguesa. Enfim, eu acho que facilita.

Professor Guilherme: [...] E museu de mineralogia tem essa sina mesmo né... Quando a gente pensa em um museu de mineralogia, a gente pensa naquela proposta museológica conservadora ne... “Não toque no vidro.” Não é assim? “Não toque no vidro...” E tal. E eu diria que isso é quase que um preconceito social existente. Muitos professores de História não vislumbram o passeio em função desse preconceito que você destacou aí. Porque eles ignoram as imensas e inúmeras possibilidades que esse museu dá, não porque é esse museu... porque é um museu.... Porque o museu dá. Ignoram. Porque a sociedade, em especial a sociedade brasileira, ela tem uma relação muito ruim com o museu e que precisa ser melhor debatida.

(Andarilhagem nº 2 gravada em HD, 21/05/2019, grifo nosso, local: Museu das Minas e do Metal)

Refletir sobre o potencial pedagógico desses espaços pode exigir um enfrentamento na perspectiva interdisciplinar, capaz de quebrar barreiras na construção do conhecimento e sensibilização dos visitantes.

Torna-se necessário discutir a realização de programas educativos que façam interações entre campos e aparentemente separados como biologia, geografia, música, história ou física. Uma das discussões da atualidade é, exatamente, conjunto de perdas e danos do conhecimento esmigalhado (RAMOS, 2008, p. 38-39).

Edgar Morin (2000) mostra como os saberes desunidos, divididos, compartimentados vão de encontro a demandas e problemas cada vez mais transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (MORIN, 2000). Entretanto, Morin (2000) não fala em desconsiderar o conhecimento fragmentado, e sim, compreender o todo para se chegar até eles “O todo tem

qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo” (MORIN, 2000, p. 37).

Nessa lógica, entra a questão multidimensional pois, segundo Morin (2000), o ser humano é biológico, psíquico, social, afetivo e racional.

A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras (MORIN, 2000, p. 38).

A professora Cristiane e o mediador Henrique levantaram questões dessa natureza, ao falarem sobre as presenças possíveis da História em um museu de ciência e tecnologia:

Professora Cristiane: *[...] Toda inter-relação homem com qualquer objeto ou outro ser é histórica, então qualquer assunto é plano de fundo para estudar história.*

Mediador Henrique: *É, eu também acho. Ainda mais que a gente consiga enxergar isso como um conjunto mesmo que se completa com essas relações sociais, então a própria ciência em si ela não é só a ciência, não é algo só colocado num patamar assim... Essa ciência ela também diz muito sobre os tipos de relações sociais do período que ela está sendo colocada, do espaço geográfico que ela está, em relação as pessoas que estão ali, então essas relações ao longo do tempo elas complementam a história né? Elas fazem essa questão desse movimento histórico, então eu acho que se não houvesse uma interlocução, uma simbiose entre a história e o espaço “Museu de Ciência e Tecnologia” faltaria muita coisa, deixava muito escasso muitas abordagens... muitas propostas de mediação ficariam escassas. Acho que tem por consequência um papel fundamental assim, no Museu de Ciência e Tecnologia o conteúdo histórico.*

Professora Cristiane: *E é importante a gente mostrar pros alunos, quebrar aquela visão positivista, que a histórias é só história de personagem, e datas, e fator marcantes...*

Mediador Henrique: *Documentos escritos...*

Professora Cristiane: *E mostrar pra eles que a história ela é ampla e que a noção de documento ela é ampla também e eles poderem perceber isso nos mínimos detalhes, eu acho que isso torna a história até mais interessante para ele. Porque a maioria*

dos alunos quando chega “não gosto de história”, “todo mundo já morreu”, “história é do passado”...

Mediador Henrique: *“pra que que eu vou saber disso?”*

Professora Cristiane: *Então a gente consegue mostrar pra eles que a história é viva, rica, dinâmica.*

Mediador Henrique: *É, e ainda mais com o espaço voltado para Ciência e Tecnologia, a gente consegue sim utilizar recursos que são mais atraentes para esse tipo de público atualmente. Só a ideia de quebrar esse pensamento, não só do conteúdo histórico, mas quebrar esse pensamento que museu não é só lugar de coisa antiga, que você não precisa andar com a mão para trás, que você pode vivenciar aquele museu de uma forma diferente, que o museu tem vida né? Que o museu se formula e reformula a todo tempo, eu acho que é algo muito atraente né?*

(Andarilhagem nº3 gravada em HD, 18/06/2019, local: Museu das Minas e do Metal)

5.3 Ensinar História numa casa de dispersões: as narrativas e os saberes históricos publicizados

Guimarães (2007) nos traz a discussão sobre a visualização do passado, sendo ele invisível aos olhos, mas tangível através das narrativas inscritas nos projetos de patrimonialização em instituições como os museus. Para o autor, estamos vivendo uma conjuntura paradoxal com o aumento da capacidade técnica de arquivamento e armazenamento do passado, e a experimentação de uma velocidade do tempo onde o presente quer fazer-se passado (GUIMARÃES, 2007).

Caberia igualmente interrogarmo-nos acerca dessa ordem particular do tempo, que nos impões necessidade de produção de múltiplas e diversificadas narrativas do passado, abrindo um enorme espaço para sua produção através das inúmeras possibilidades imagéticas: a produção midiática que, a cada vez, parece tornar o passado consumível pelos meios de comunicação, intenso processo de patrimonialização, que tem tornado a preocupação com a preservação dos bens do passado uma política não apenas de Estado mas também de organismos com a Unesco (GUIMARÃES, 2007, p. 14).

Da mesma forma que enxergamos a memória pela dimensão do poder (CHAGAS, 2002), a história visual se insere nessa questão pela perspectiva de quem a torna visível ou não: a produção do visível e do invisível (MENESES,

2005). Por isso, quando pensamos no tempo instrumentalizado, todo o debate sobre as narrativas passa por essa discussão em que “[...] os acontecimentos não ocorrem apenas no tempo, mas antes pelo tempo, e a história torna-se menos um relato de *exempla* (sic) do que uma narrativa do unívoco” (HARTOG, s/d, p. 2).

Portanto, a arte da exposição permite tornar pública, nos museus, uma narrativa histórica que não tem um compromisso com uma reconstituição fidedigna do passado, distanciando-se da História acadêmica. “Essa narrativa não é a mesma produzida pelos historiadores em seu ofício e nem a mesma ensinada nas escolas” (BRAGA, 2014, p. 93). Por ser pública, ela se torna palco de significações e ressignificações através do olhar de sujeitos de experiência. “Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (BONDÍA, 2002, p. 28).

Nessa lógica, o museu se faz casa de dispersões: um lugar movente e de intermédio (PEREIRA; SIMAN, 2009). E nesse intermédio estão as relações estabelecidas pelos professores com o acervo e suas bagagens de experiência. Entre o *ser* e o *agir*, levamos em conta as contribuições de Tardif (2002, p. 16) sobre os professores quanto às “transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*”.

O professor Guilherme e o mediador Samuel elegeram uma exposição recém inaugurada para iniciar o roteiro que iriam construir. Trata-se da exposição chamada “Espaço do Aço”, instalada em dezembro de 2018, onde é possível conhecer um pouco mais dessa liga metálica. Embora a exposição tenha um recorte temático, sua narrativa aponta para uma cronologia linear, que vai desde as primeiras manipulações dos metais até os dias atuais, além de indicar perspectivas para o futuro da siderurgia. Em seu primeiro contato com o “espaço do aço”, o professor Guilherme articula suas primeiras experiências sensoriais, enquanto dialoga com o mediador Samuel. O professor problematiza a narrativa da exposição, chamando atenção para o fato de que o Brasil se insere de maneira tardia nesse processo, extrapolando o que fora explicitamente proposto pela exposição.

Mediador Samuel: *Ali ó, ela começa a fazer toda essa cronologia. Tem uma parte principalmente aqui, que é a hora que ele fala do Marquês... Acho que é o Marquês de sardinha, que vai falar dessa indústria de ferro que estava engatinhando no Brasil, ele chama a atenção justamente para a importância que teve a contribuição do povo negro e também do povo indígena nesse começo desse estabelecimento do povoamento de Minas Gerais. Aí vai falar da fábrica patriótica mais especificamente, porque aqui ele vai fazer o geral do aço né. Então aí, justamente partindo daquela própria imagem ali a gente consegue fazer aquela construção que a gente tava falando... De onde que vem isso, pra onde que vai isso? [...] E aí, o que que cê colocaria aqui? Aqui é cronológica mesmo...*

Professor Guilherme: *É na verdade as várias utilizações do ferro e do aço ao longo do tempo né. É algo interessante, e vai destacar porque aqui ó... apareceu a ponte de ferro de 1776 né. A primeira ponte de ferro, lá na Inglaterra. Apareceu o primeiro barco de ferro, apareceu uma locomotiva. Notoriamente eu vejo que essas três imagens não são da realidade brasileira. Então inserir o Brasil nessa discussão e entender que ele entrou nesse debate aí... nesse mundo do ferro e do aço de maneira tardia né, ficou pra trás. A gente sempre correndo atrás das coisas, e até hoje de uma certa forma a gente ainda depende muito do Know how, das técnicas, das tecnologias que não são necessariamente brasileiras né. E o caminho para essa autonomia, ele é lento... Ele é devagar, mas ele acontece. Hoje em dia, se quiser fazer uma ponte de aço como aquela de 1700 lá da Inglaterra, nós temos condições de fazer com a tecnologia brasileira, como o material brasileiro, com a indústria brasileira né. Agora só nos restava naquela época a importação.*

(Andarilhagem nº 2 gravada em HD, 21/05/2019, grifo nosso, local: Museu das Minas e do Metal)

Figura 4: Exposição “Espaço do Aço”

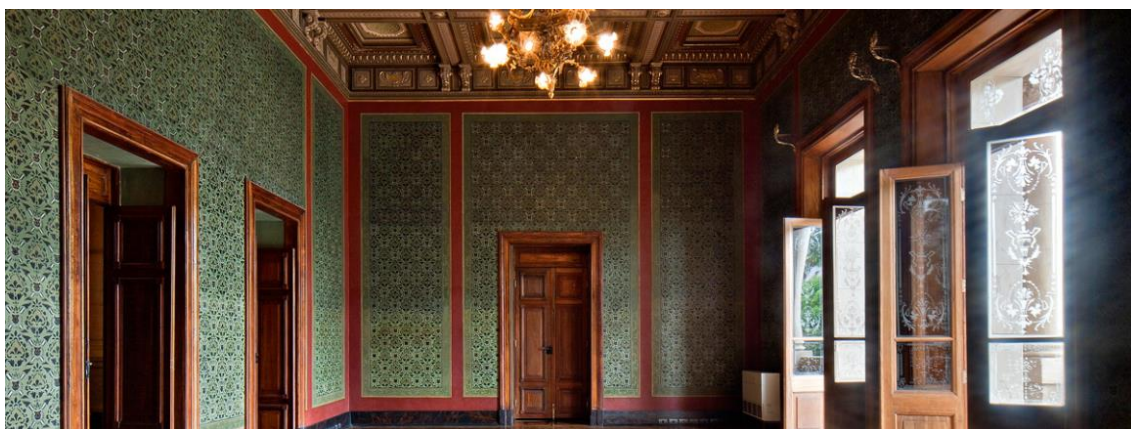


Fonte: Site do Museu das Minas e do Metal.

Esse movimento nos mostra que, quando o professor está em contato com o objeto museal e/ou com exposições, ele mobiliza saberes históricos, propondo um uso pedagógico para o mesmo, buscando coadunar a História acadêmica, o saber escolar e a História pública no museu. A esta relação chamamos de *saberes históricos publicizados*. Provocado pela materialidade do objeto/narrativa expográfica, o professor lê as entrelinhas do que está exposto e situa o objeto em uma narrativa histórica crítica. “Essa nova hospitalidade invoca os objetos à estadia em um outro tempo-lugar, incitando os sujeitos, ao mesmo tempo, à desterritorialização dos sentidos unívocos acerca de seus conteúdos e das histórias que narram” (PEREIRA; SIMAN, 2009, p. 284).

No Museu das Minas e Metal, o “prédio rosa” é um grande objeto sujeito a desterritorialização. Ler as entrelinhas, muitas vezes, desperta nos professores a dimensão simbólica daquilo que está visível, sendo necessário entrar, tocar, ver e (re)ver para assimilar. Foi assim que a professora Patrícia encontrou indícios da maçonaria na parede de uma sala do museu chamada “Salão Nobre”. Quando indagada pela mediadora sobre a pertinência daquela identificação, a professora destaca os símbolos como vestígios da *permanência* de um grupo ligado à elite mineira em Belo Horizonte. Patrícia buscou as evidências e contextualizou uma narrativa que, segundo ela, é “discreta”, porém nem um pouco velada.

Figura 5: “Salão Nobre”



Fonte: Site do Museu das Minas e do Metal.

Professora Patrícia: *Esse espaço é privilegiado para poder contar a história da maçonaria, e aí eu tenho o maior orgulho de poder provar que realmente ela fazia parte desse contexto de poder, ela tava presente... É o único lugar no Brasil que eu consegui perceber tanto registro. E trabalhando com os meninos a Inconfidência Mineira, a presença deles na nossa cultura... então na hora que você prova... Onde você pode provar enquanto historiadora? Nesse espaço, nessa praça, numa sala privilegiada... nem que a gente tivesse nos porões desse prédio... Mas isso aqui, depois do restauro, foi assim... um ganho imenso para a história de minas.*

Pesquisador: *E quais são esses registros?*

Professora Patrícia: *Vamo pegar aqui, esse símbolo aqui... esse triangulo aqui ó... Olha que fantástico. Isso tava com tinta né, passou-se muito tempo sem saber dessa informação. Eu acho que nem tem texto escrito desse contexto, acho que merecia um texto. Eu não conheço tá, depois do restauro nenhum texto contando isso... Tem?*

Mediadora Bárbara: *Ah eu não sei... Tem a coisa das três portas, três pilastras.*

Professora Patrícia: *Isso! Trilogia né... Mas aqui assim... parece um papel de parede, mas para a gente foi um achado... Para quem tava aqui, tava claro. Acho que você poder voltar no tempo e entender como as pessoas, simbolicamente, se comunicavam e deixavam seu registro de forma singela inclusive misturado e muito próximo do nosso barroco, que a gente tem que ir lendo a iconografia e os símbolos, acho que é uma parte da história que nós perdemos. Então esse lugar é privilegiado para a gente resgatar esses símbolos.*

Mediadora Bárbara: *Você acha que essa questão da maçonaria é relevante para os estudantes em que sentido?*

Professora Patrícia: *Muito. No sentido do ideal mesmo, da organização social, de ser parte de uma sociedade que não precisa aparecer. Esse grupo tem um outro marketing vamos dizer assim... uma outra forma de viver. Mas estava dentro de um contexto da... Por exemplo, ninguém ia sair na rua com uma camélia dizendo que era abolicionista... eles não precisavam disso. Mas eles tinham outras formas de se identificar. Isso eu acho fantástico sabe... de sobreviver dentro dessa sociedade e ser aceito de uma forma que não era velada como a gente tá vendo aqui. Mas era de uma forma mais discreta. Mas eles existiam e tinham sua força dentro desse contexto. [...] É uma história importantíssima de ser contada.*

(Andarilhagem nº 1 gravada em HD, 18/05/2019, grifo nosso, local: Museu das Minas e do Metal)

Constatamos, então, uma possibilidade de uso e análise da cultura material considerando “[...] o conjunto de coisas e contextos materiais de que se serve o homem na sua vida social, mas como a dimensão física, empírica, sensorial, corporal, da produção/reprodução social (o uso da ‘cultura’ aqui também pressuporia mediação de significados e valores)” (MENESES, 2003, p.

25). A professora Patrícia mencionou poder “voltar no tempo” a partir daquele vestígio e “reviver um passado” munida de uma carga emotiva. Assim como afirma Bann (1994) sobre os ambientes museais, há uma experiência dos sentidos no envolvimento do sujeito com o tempo nos museus, que pode gerar uma ilusão de “reviver o passado”, como se ele tivesse voltado ou “ressuscitado” (BANN, 1994).

As discussões sobre a visualização do passado pelo patrimônio, nos remete a questões que envolvem, de fato, a gama dos sentidos. Sentido para quem vê, e sentido que se atribui ao que é visto.

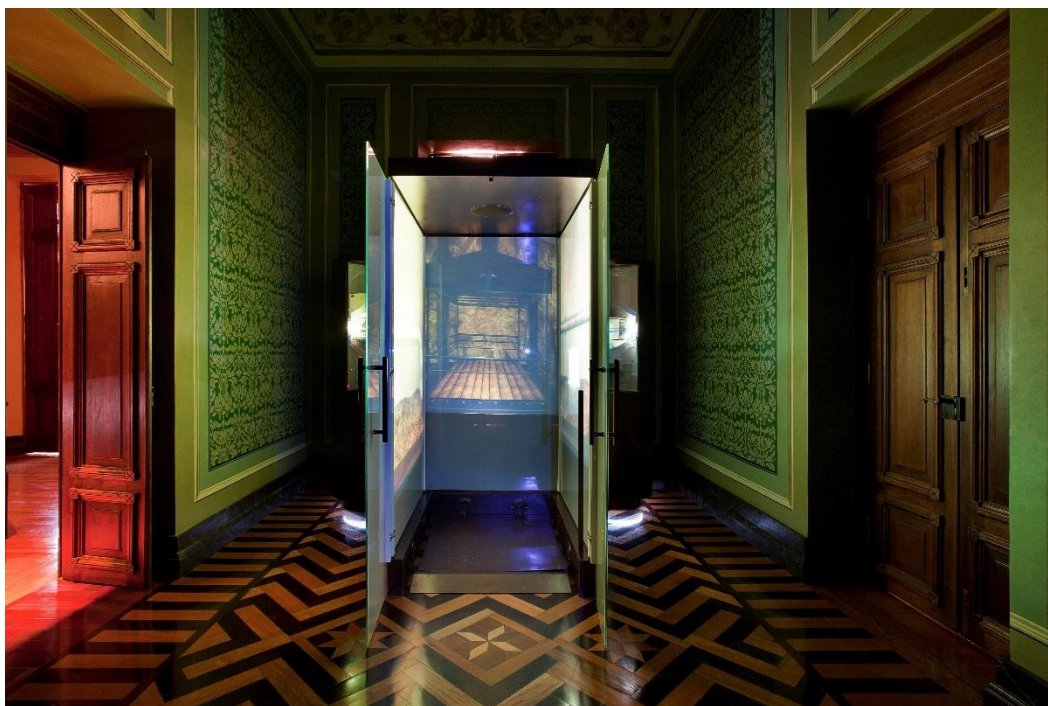
Como forma peculiar de visualização própria ao nosso presente, os esforços em torno do trabalho do patrimônio e sua preservação indicam, portanto, uma das possíveis formas de sintomatização de nosso tempo – indício valioso para percebermos nossa peculiar relação com sua passagem – e os sentidos que a ela podem ser atribuídos. Outras formas de visualização do passado, por sua vez, podem significar igualmente um caminho fecundo para a compreensão das experiências sociais ao longo do tempo, tarefa por excelência do ofício de historiador (GUIMARÃES, 2007, p. 17).

José Reginaldo (2007), ao pensar sobre o gênero de discurso presente no patrimônio, aponta que ele se articula enquanto narrativa. Todavia, uma narrativa de uma coletividade cuja memória e identidade são representadas pelo patrimônio. Logo, a presença da maçonaria em um salão restaurado do “prédio rosa” entra na dinâmica de um vestígio de um grupo que tem poder e se faz ser visto (CHAGAS, 2002; MENESES, 2005).

As funções originais de um objeto musealizado dão lugar a outros sentidos possíveis que são feitos deles. “Quando perdem suas funções originais, as vidas que tinham no mundo fora do museu, tais objetos passam a ter outros valores, regidos pelos mais variados interesses” (RAMOS, 2008, p. 19). O autor debate que os museus da atualidade não possuem o objetivo de guardar ou celebrar personagens “heroicos” do passado, e sim promover uma reflexão crítica a partir do que expõem. Antes de serem analisados por uma “neutralidade científica”, os objetos devem ser interpretados (RAMOS, 2008).

Um dos recursos de linguagem comunicativa do Museu das Minas e Metal é a tecnologia. E com ela é possível proporcionar uma experiência sensorial de visita a uma mina de ouro, na exposição “Mina de Morro velho”, tendo como guias Dom Pedro II e sua esposa Teresa Cristina. Eles aparecem sentados em cadeiras que lembram “tronos”, representando suas respectivas figuras imperiais. Ao fundo, dois homens negros, escravizados, trabalhadores dessa mina, puxam a corda para se “descer até os 2400 metros de profundidade” da mina. Os homens negros não falam, permanecem em silêncio durante toda a viagem. Quem fala e apresenta tudo é D. Pedro II, que os menciona vagamente quando fala sobre as consequências que enfrentou na articulação para a abolição dos escravizados, em 1888.

Figura 6: Instalação “Minas de Morro Velho”



Fonte: Acervo do Museu das Minas e do Metal.

A exposição usa como meio de comunicação uma linguagem digital, e percebemos que os professores, em interação com ela, incitam uma “guerra de narrativas”, aos moldes que Laville (1999) nos apresenta, uma vez que os docentes confrontam a narrativa triunfalista presente nesse aspecto do acervo. Assim como propõe Thompson (1981), a professora Cristiane e o mediador

Henrique buscam uma “história vista de baixo”, ao tensionar a narrativa publicizada na exposição, indagando qual seria a perspectiva daqueles “excluídos da história”.

Mediador Henrique: *E talvez a proposta de pensar nesse espaço né? Pensar que olha só, num museu, a gente tem locais que são escolhidos, então existem narrativas nesse museu, e cabe a nós... a gente que tá na visita... todo mundo tá na visita, os estudantes, mediadores, professores, tentar identificar porque será que foi escolhido dessa forma, quais vozes foram silenciadas e será que ao longo da história a gente percebe isso também? Então isso é uma crítica construtiva no espaço. Por que será que foi retratado dessa forma né? Por que será que a imagem de um monarca que tá falando ali, se a gente tá discutindo sobre essas coisas do trabalho escravizado e tal né? Será que outra voz poderia ser colocada em prática né? Os lugares de onde eles estão né? Onde a pessoa escravizada estava trabalhando. Será que realmente, como talvez era uma realidade muito próxima também né? Por que então está aqui ainda assim?*

Professora Cristiane: *Foi uma discussão que eu puxei na sala para o 9º ano, eu perguntei para eles, “você acham que se a entrevista tivesse sido feita com os trabalhadores eles iriam dar um relato tão bonito, positivo do Brasil igual Dom Pedro? A visão é a mesma? “Imagina que a gente vai visitar uma fábrica e o dono da empresa que vai dar o depoimento, e se a gente tivesse a oportunidade de entrevistar um chão de fábrica, a opinião seria a mesma?” E aí eu levei essa discussão para a sala de aula, para a gente perceber que a fala do Dom Pedro, é uma fala toda romantizada da beleza, da implantação da cultura no Brasil...*

(Andarilhagem nº3 gravada em HD, 18/06/2019, local: Museu das Minas e do Metal)

Sem a mobilidade dos sentidos e das fronteiras, concordamos com Pereira e Siman (2009) de que o museu seria lugar de coisas mortas e, talvez, silenciamentos. As autoras propõem que, nesses espaços, existam o que chamam de “mapas sensoriais” e “mapas territoriais”. São momentos para indagar, definir, desconstruir e reconstruir narrativas, de sentir, trocar experiências e relacionar o que se dá ou não a ver.

O diálogo espaço-temporal que suscita é somente das refazendas da memória e do engajamento no tempo presente, fazendo dos transeuntes sujeitos significantes e abertos ao encontro com a diferença radical no contato com as narrativas criadas numa casa chamada museu” (PEREIRA, SIMAN, 2009, p. 285).

Conforme destacamos no item 3.2 desse trabalho, o professor de história estabelece uma relação complexa com a cultura e com a produção de memórias, sem perder a dimensão política e de formação para a cidadania. A relação entre os saberes dispostos no que chamamos de *saberes históricos publicizados* expressa as escolhas do que será ensinado, remontando os fluxos ascendentes na mediação com saberes escolares e acadêmicos. Portanto, “as narrativas museais servem de pretexto para uma educação que privilegie as dimensões éticas, estéticas e políticas dos sujeitos em situações de ensino criativas promovidas pelos professores [e mediadores]” (BRAGA, 2015, p. 115).

O professor Guilherme e o mediador Samuel ilustram essa possibilidade quando estão diante da “Mina de Morro Velho”. Eles trazem a discussão das contradições presentes na escravidão brasileira, do século XIX, a partir de um debate sobre a mineração e seus riscos. Em uma estratégia da *história problema*, o professor ressalta como os saberes acadêmicos e escolares podem ser articulados a partir de uma exposição no museu, utilizando, também, a dimensão dos sentidos e da experiência.

Professor Guilherme: *Eu acho interessante aqui duas coisas: primeiro isso que você falou de Nova Lima, que é um negócio interessante dentro da espacialização da mineração. A questão que eu acho fundamental é a exploração na mineração de galeria, como que ela se dá... A experiência de você, mesmo que virtualmente, entrar numa galeria... E daí, dá pra discutir duas coisas diversas na minha opinião, três até porque tem a presença lá do Pedro II né... aí a gente pode discutir como que era isso no tempo dele, como que era a exploração. Por exemplo, na academia de história tem uma discussão que é seguinte: a escravidão é incompatível com o capitalismo. Ok? As pessoas saem, geralmente do ensino médio com essa ideia né?*

Mediador Samuel: *Uhum...*

Professor Guilherme: *Porque precisava de um mercado consumidor, então a escravidão é incompatível com o capitalismo... Por isso que a Inglaterra pressionava o Brasil para abolir... Mas quando a gente vê essa mina, em pensar que na época do sr. Pedro II, essa mina era explorada por escravos. Trazidos pela Inglaterra... Que era o principal país capitalista do mundo!*

Mediador Samuel: *E que explorou a mina um tempo né...*

Professor Guilherme: *E que explorou a mina um tempo usando a mão de obra escrava! Então a escravidão... primeiro, não é tão incompatível assim. E segundo, aí a gente já vê uma outra questão que é a segurança do trabalho. “Entrou numa mina”. O*

que você acha? Você se sente seguro se estivesse entrando numa mina de verdade?

Mediador Samuel: *A questão do próprio abafamento do espaço né...*

Professor Guilherme: *Você ia se sentir tranquilo de estar lá dentro? Imagina trabalhar lá todo dia... Pensa em quantas pessoas nessa história da mineração não morreram numa mina como essa? Lá no Chile teve um desabamento horroroso... Na verdade a principal morte dos escravos, cê sabia que os escravos do século XVIII, depois que eles começavam a minerar, a expectativa deles de vida era de cinco anos. E muitos morreram por causa de desabamentos. Tanto de minas mas principalmente também por causa das barragens que eles faziam nos rios que eles faziam para ficar fácil de catar o ouro. Então esse espaço inspira essas duas coisas. E aí a gente pensa nas práticas da mineração moderna né. Pô, tem jeito da gente explorar uma mina como essa, e pensar num impacto ambiental menor, pensar num impacto social menor... E pensar em causa menos morte, e causar menos prejuízo para a população e pro meio ambiente? A discussão do momento é essa né... Ai nos vamos entrar em uma outra discussão de nacionalização ou privatização que não vale a pena... Talvez no museu da Gerdau não seja muito adequado [risos]... Mas se a gente pensa em mineração o debate de hoje é esse.*

Mediador Samuel: *[risos] Com certeza. E os próprios visitantes trazem isso né... Já chegam e querem ver como que é uma barragem... O que que é o minério de ferro...*

(Andarilhagem nº 2 gravada em HD, 21/05/2019, grifo nosso, local: Museu das Minas e do Metal)

O conhecimento “interagido” (SHULMAN, 2001; TARDIF e LESSARD, 2014), fora da sala de aula nos parece um conceito pertinente para pensar este contexto, pois o professor utiliza as visitas como instrumento pedagógico e, assim, acaba passando pela gestão curricular e também pelo “conteúdo interagido” com a exposição.

O professor interpreta a exposição, seus objetivos, e “decide” se aquele conteúdo irá lhe ser útil na visita.

Ele precisa interpretar os programas e objetivos, ou seja, operar uma série de transformações simbólicas, cognitivas, discursivas, permitindo a passagem entre um discurso codificado, formal, geral, e um ‘discurso-situado-na-ação’, regido por exigências situacionais do trabalho curricular feito com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 223).

Acrescentamos a este contexto, a relação com as exigências situacionais das exposições publicizadas nos museus.

5.4 Mediações em nervuras: os saberes pedagogizados na prática museal

Quando os mediadores interagem no ambiente museal, eles criam uma representação para a situação de modo diferente, apreendendo o argumento da exposição a sua maneira (PEREIRA; SIMAN, 2009). Isso porque, assim como os professores, a pessoa do mediador também deve ser levada em consideração, à medida que ele interage com os professores e espaço. Todos os mediadores entrevistados no Museu das Minas e do Metal sinalizaram propostas que dialogavam com sua trajetória pessoal de formação e trabalho.

A mediadora Bárbara escolheu, juntamente com a professora Patrícia, a escultura de nome “Língua afiada” para compor o roteiro que construíram. Ao chegar lá, Bárbara apresentou sua proposta, relacionando o objeto artístico aos conhecimentos sobre tecnologias de produção do aço.

Figura 7: Escultura “Língua Afiada”.



Fonte: Site do Museu das Minas e do Metal.

Essa atração¹⁸, dá pano pra manga né... eu acho que, pensando nesse roteiro que a gente foi construindo, tem muita coisa que lida em sentidos diferentes, mas que na verdade é o mesmo sentido. Uma escultura, uma obra de arte... Eu enquanto artista plástica, gosto de propor esse questionamento de arte, qual que é a intenção, qual que é a função dele né... Que é de provocar, questionar... As vezes incomodar... E eu acho que aqui, é um lugar que eu já tive muitas boas conversas, sobre essa questão dessa tecnologia né, pensando no contexto de: “Quem é que tinha essas tecnologias?” O aço que foi fundido aqui numa placa inteira... “Quem é que tinham essas tecnologias né?” Eu pergunto para as crianças... Na maioria das vezes vem: “Ah era os Europeus, os portugueses...” E quando a gente mostra que não, que na verdade, três mil anos atrás antes de cristo já se tinha um conhecimento sobre fundição, sobre transformar essa matéria bruta em outras coisas é tipo um choque assim... Eles ficam assim: “Ah mas no Egito”. E quando você fala que os egípcios eram negros né... Um outro baque: “Mas na novela é todo mundo branco!” Quer dizer... Não é bem assim né, e aí cê conta pra eles... é um lugar muito delicado assim [...] (Mediadora Bárbara)

Bárbara se identifica como mulher branca, e chegou a mencionar, em outro momento, que a branquitude precisa refletir sobre seus privilégios. Enquanto educadora, Bárbara ressalta que, ao abordar conteúdos referentes às relações étnicas raciais, muitas vezes é necessário propor uma desconstrução de preconceitos e abordagens pejorativas, provocando os estudantes a pensarem sobre as desigualdades étnico-raciais. Além disso, Bárbara apresenta sua concepção de educação e discute questões voltadas para as religiões de matriz africana, sendo que ela declara ser praticante da umbanda.

[...] E desse conhecimento e dessa percepção do quanto a nossa educação também é racista, também escolhe muito o que que ela vai mostrar, quem que ela vai dar os louros né... quem que ela vai “premiar”... Eu já tive boas conversas aqui sobre religião por exemplo... Sobre Ogum quando a gente traz essa questão de religião de matriz africana a gente fala de Ogum, que é a divindade do ferro... do metal... E aí tem sempre um preconceito mesmo né, e aí gera aquele burburinho e começam a falar: “Ah mas isso é macumba”. Pra mim é muito importante e delicado tratar sobre isso porque o preconceito, ele existe e você vê milhares de terreiros sendo depredados né, gente sendo agredida na rua, não poder exercer a sua religião né... Um preconceito e uma intolerância religiosa mesmo, muito profundas na sociedade. Então eu gosto muito de conversar sobre isso. E uma das discussões mais legais que eu tive aqui

¹⁸ Bárbara se refere aos objetos e exposições do museu como “atração”. Durante nosso período de observação, notamos essa linguagem em outros mediadores do setor educativo. Tal termo remete ao entretenimento e ao objeto como “espetáculo”, também discutido na museologia (DESVALLÉS; MAIRESSE, 2013).

foi sobre isso. Porque é uma turma que já tava mais com a cabeça aberta, já tava trabalhando questões étnico raciais, e aí chegou aqui e veio essa questão assim... Eu enquanto praticante da umbanda né, me senti muito representada por essa conversa ter aparecido aqui. (Mediadora Bárbara).

Essa análise nos mostra a efetividade das contribuições de Queiroz et al (2002b) em relacionar os saberes da mediação à uma prática reflexiva. Perrenoud (2002) nos ajuda a compreender esse movimento ao ressaltar que, para uma prática reflexiva, é necessária uma postura reflexiva. “Uma prática reflexiva, pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus* (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Samuel, quando estava apresentando a sala “Minerais do Brasil” para o professor Guilherme, levantou uma possibilidade de fazer associações entre os minerais e os termos indígenas:

Agora tem uma coisa que eu particularmente gosto muito de explorar... por exemplo, tem essa questão dos nomes. A questão geológica, e aí eu costumo perguntar: “Vocês já ouviram falar de alguma cidade que se chama itabirito?” Por que que cês acham que tem esse nome? Aí eu mostro que é justamente por conta desse rocha aqui... E por que do termo? Geralmente o sufixo “ita”, é um termo tupi guarani para pedra né... Itabira, Itabirito... Já eram termos que os indígenas já davam para os minerais... Para a gente pensar né, os indígenas já conheciam a hematita e por que que eles não extraíam o ferro? Aí a gente pensa toda uma questão cultural que os povos têm com os minerais... Que não vai ser só a questão econômica, a questão do adorno [...] (Mediador Samuel).

Figura 8: Exposição “Minerais do Brasil



Fonte: Site do Museu das Minas e do Metal.

Ele também apresenta preocupações similares às de Bárbara, advindas de sua própria identidade, no tocante ao combate de preconceitos para com os povos indígenas, no momento em que discute a relação que os povos indígenas possuem com os minerais:

Mediador Samuel: *Pensando nisso, essa relação mineral indígena... No livro do Davi Kopenawa, ele faz um apanhado geral, vai falar das problemáticas entre as etnias e a exploração mineral, e tem um trecho que ele fala que... os deuses falaram né, que quando comesçassem a revirar as entranhas da terra, viriam as consequências. E a gente tá vendo as consequências hoje né...*

Professor Guilherme: *Legal, bacana!*

Mediador Samuel: *É um livro bem legal para pensar o porquê que os indígenas têm essa relação com os minerais... tem toda uma questão cultural envolvida.*

Professor Guilherme: *E o povo está mais preocupado em matar os índios do que aprender com eles né...*

Pesquisador: *Samuel, você disse que tem interesse particular nessa discussão... Qual seria o seu interesse nisso?*

Mediador Samuel: *Eu acho que principalmente por causa do apagamento que muitas vezes existem de discussões sobre... E quando é dado, é de uma forma muito geral né... Como se todos os indígenas fossem de um povo só, mas tem toda uma questão cultural, e mostrar também como que isso está presente no nosso dia a dia. E até mesmo por uma questão pessoal, porque eu tenho uma descendência né... Então trago o máximo possível quando cabe... E gosto de trazer essas discussões justamente*

*para quebrar alguns preconceitos e alguns estereótipos...
Principalmente por isso.*

(Andarilhagem nº 2 gravada em HD, 21/05/2019, *grifo nosso*,
local: Museu das Minas e do Metal)

Tratam-se de mediadores com identidades distintas, mas que demonstram preocupação e estratégias, em suas práticas, para a desconstrução de preconceitos, em contextos diferentes. Essas análises entre o que são e o que *fazem* (TARDIF, 2002) nos ajudam a entender a relação que estabelecem com o conteúdo que mediam. Como dissemos no item 3.3, acreditamos que é possível evocar o conteúdo a partir de um objeto ou exposição.

Partimos do pressuposto de que, no museu, o mediador também ensina. Assim, entendemos que ele pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem a partir da mediação, mobilizando os saberes da mediação (saberes compartilhados com a escola). O saber dialógico e o saber disciplinar, enquanto categoria dos saberes da mediação, estão destacados nas falas dos mediadores. Isso mostra que, além de apresentarem as narrativas históricas presentes nas exposições, eles promovem uma mediação didática configurando os conhecimentos do saber histórico escolar como elemento principal da mediação.

Seguindo pensamento de Shulman (2014), os professores desenvolvem um processo de racionalização pedagógica que abrange uma gama de momentos (compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões). Assim como propõe Saraiva (2012), privilegiamos em nossa análise, a compreensão e a transformação para apreender os *saberes pedagogizados na prática museal*. Conseguimos identificar ações e raciocínios pedagógicos como a **transformação** e a **compreensão**.

A compreensão, para Shulman (2014), parte de uma necessidade de compreender como as ideias se relacionam, apropriando-se do conteúdo a ser ensinado para que, então, o professor elabore o ensino. “Esperamos que os professores entendam o que ensinam e, quando possível, entendam-no de muitas maneiras. Devem entender como uma ideia dada relaciona-se com outras ideias dentro do mesmo assunto e também com ideias de outros assuntos” (SHULMAN, 2014, p. 217).

No contexto da prática pedagógica nos museus, os mediadores devem compreender o que sabem os alunos que participam da visita escolar, considerando que eles não acompanham todos os processos de ensino, assim como o professor. Eles possuem um tempo limitado para apresentar os objetos e provocar os alunos a partir do que sabem. Fazendo uma analogia com Shulman (1987), mediar é antes de tudo compreender.

Diante da exposição “Diamante”, que apresenta a história de Xica da Silva, o mediador Samuel e o professor Guilherme discutem sobre o contato prévio dos alunos com o conteúdo. Samuel destaca a necessidade de compreensão do mediador sobre a relação do aluno com o conteúdo a ser desenvolvido.

Professor Guilherme: *A experiência que eu acho mais rica, é quando o aluno já vem da escola, sabendo o que é o distrito diamantino, sabendo o que é um contratador de diamantes, se possível até... um primeiro contato com a história da Xica da Silva.*

Mediador Samuel: *E aí ele aproveita mais né... Quando acontece isso e, as vezes o professor ele quer colocar na visita. É por isso que a gente pergunta no contato se o aluno tá vendo aquela disciplina, se ele já viu ou ainda vai ver. Porque tem diferenças né... Quando ele já conhece realmente é muito mais fácil e aproveita muito mais, se ele vai conhecer a gente já encara que vai ser uma discussão introdutória, E aí rola muito isso... Aqui especificamente, se fosse acontecer da introdução... A gente faria uma rodinha de conversa para trocar uma ideia dessa exposição né.*

(Andarilhagem nº 2 gravada em HD, 21/05/2019, grifo nosso, local: Museu das Minas e do Metal)

Quanto ao contexto de transformação, Shulman (2014) o subdivide em quatro momentos: preparação, representação, seleção e adequação. A preparação seria é o momento da definição do material, do que será discutido, estabelecimento de conceitos e etc. A representação seria a seleção de exemplos, analogias, metáforas e demonstrações. A seleção representa a opção dos modos de ensinar, quando o professor vai da reformulação do conteúdo por meio de representações e estratégias de ensino. E por fim, a adequação é quando se pensa nos alunos, nas regras da instituição, na faixa etária, no número de alunos e etc. “Todos esses processos de transformação resultam

num plano ou conjunto de estratégias para apresentar uma aula, unidade ou curso. Até agora, evidentemente, foi tudo um ensaio para o ato de ensinar, que ainda não ocorreu” (SHULMAN, 2014, p. 219).

Em nossa análise, também identificamos momentos em que esse processo é pertinente aos mediadores dentro de suas especificidades. Para interagir com a “Mina de Morro Velho” o mediador Henrique destacou algumas considerações sobre o espaço da sala e escolhas de onde seria feita a mediação após o “encontro” deles com D. Pedro II. No diálogo com a professora, eles levantaram possíveis analogias para uma discussão sobre a insalubridade do trabalho com a mineração e a atenção para a faixa etária do trabalho.

Mediador Henrique: *Bom aqui depende da faixa etária também né? Normalmente a partir dos quatorze/quinze anos a gente coloca em média 5/6, e se for mais tranquilo assim a gente pode colocar sete. Que aí as vezes tem que acompanhar, dependendo da turma se for tranquilo a gente deixa e discute, cria os diálogos, em outro local, porque aqui a imagem fica passando né? Pra não atrapalhar, tem áudio visual então a gente deixa, normalmente a gente faz a mediação lá depois. As vezes quando a gente acompanha também a gente começa uma mediação aqui dentro né? Da pra fazer também. A gente pode discutir muita coisa aqui também sobre a própria questão do trabalho né, que você está falando. Como que seria um trabalho dentro de uma mina né? Uma mina subterrânea... de que maneira as pessoas se preocupavam com a segurança desses trabalhadores?*

Professora Cristiane: *Quando eu estou trabalhando essa questão do trabalho escravo na mineração, eu peço muito para eles tentarem se colocar no lugar de um escravizado naquela época, a questão insalubre que eles tinham que lidar diariamente, tanto para a coluna de trabalhar curvado, trabalhar em lugares que poderiam ocorrer desabamentos a qualquer momento, faça chuva ou faça sol, as vezes eles estavam dentro de rios, tanto que a expectativa de vida não passava de 15 anos de um trabalhador das minas... e aí a medida que a gente vai descendo aqui no elevador a gente vai vendo eles trabalhando.*

Mediador Henrique: *É, talvez fazer um comparativo em relação essa atividade econômica de extração aqui. A gente sabe que o trabalho escravo né nos moldes como antes né não existe mas se existe algum tipo de trabalho análogo à escravidão, de que forma que isso acontece em relação à atividade da mineração, se esses trabalhadores hoje em dia, qual que é a relação deles com esse tipo de trabalho né? Por mais que existem normas específicas para mineração, para segurança do trabalho na mineração, ainda sim é uma atividade que causa muitas doenças relacionadas ao trabalho, a poeira, então assim, as pessoas que trabalhavam nessas minas, de um modo geral né? Carregam alguma coisa, carregam algum....*

Professora Cristiane: *Alguma sequela...*

Mediador Henrique: *Alguma sequela, enfim...*

Professora Cristiane: *Os crimes ambientais que continuam ocorrendo até hoje, e infelizmente a gente sempre tem exemplo recente para citar...*

Mediador Henrique: *É...*

Professora Cristiane: *Os desastres ambientais, que são chamados de desastres ambientais, mas a gente sabe que são crimes cometidos por empresas...*

Mediador Henrique: *É, e surge muito deles [os alunos] também, eles trazem isso, porque é algo que está a todo momento no noticiário, então é algo que eu acho que dá para surtir várias conversas assim, sobre isso...*

(Andarilhagem nº3 gravada em HD, 18/06/2019, local: Museu das Minas e do Metal)

Bárbara também se mostra atenta às estratégias de mediação, à necessidade de considerar a temática e o perfil dos alunos, e os possíveis impactos que causaria neles. Quando ela e a professora Patrícia discutem sobre as exposições da “Mina de Morro Velho” e “Diamante”, a mediadora enfatiza a necessidade de se construir um pensamento crítico para que as narrativas sobre os sujeitos históricos sejam repensadas e, para isso, Bárbara estabelece um diálogo de mediação entre duas exposições.

O tema escravidão é extremamente necessário tratar sobre ele... Falar sobre quem eram essas pessoas, e aí é uma coisa que passa muito nesse lado apagado mesmo... Quem sempre fala é o imperador né... Ali a atração da Xica da Silva: “Quem propôs ela né?” É um filme dirigido por um homem branco, Cacá Diegues né... E aí eu penso muito sobre quem que está falando sobre essa história? Quem tá contando a história da negritude? São os brancos? É o Dom Pedro que está falando sobre a lei áurea? Ontem foi treze de maio né... E se pensa muito sobre isso, não é o dia que a princesa Isabel assinou a lei áurea né... É uma luta contra o racismo né... Uma coisa que tá perpetuando desde aquela época até os dias de hoje. Então pra mim, essas atrações elas são para a gente, também, criar um pensamento crítico na criança e no adolescente que tá chegando aqui... Ele tem muito material para estudar... Escola, museu, biblioteca... E tem que ter um pensamento crítico para essas coisas para conseguir entender até que ponto tá sendo levado em prática mesmo ou é um discurso que tá só na sala [de aula] né... não tá sendo aplicado de fato... A Xica da Silva, eu tenho muitos problemas com isso assim porque, apesar de ser uma história extremamente importante... e aqui no museu é única

representação da mulher negra. Ela é colocada de uma maneira pejorativa né, o filme trata a figura da personagem de uma maneira pejorativa. Tem uma maleta ali que a gente abre e acontece um estupro... Uma incitação do estupro de fato sabe... Uma fala que atinge as pessoas. Me atinge, eu sendo branca. Imagina como que isso repercute na cabeça de crianças que, infelizmente ainda escutam coisas negativas sobre a cor dela, o gênero dela... Então pra mim é importante pensar sobre isso porque da mesma forma que a gente tem que ter muito cuidado com a forma que a gente fala com a criança.... Como que a gente tá passando isso pra ela? Será que se ela chegar num museu, um lugar que ela tá se deslocando, e ouvir um xingamento sobre a cor dela... sobre o gênero dela... Ela vai sentir aquilo. Então pra mim é importante passar por essas atrações questionando isso e tentando fazer com que eles pensem criticamente sobre isso. (Mediadora Bárbara).

É possível perceber que Bárbara se preocupa em construir um pensamento crítico dialogando com as exposições. Suas estratégias incluem reflexões sobre quem pensou e escolheu aquelas exposições, problematizando as formas de representação de sujeitos históricos socialmente marginalizados, como no caso da mulher negra, transformada em objeto sexual, vítima de racismo. Bárbara tem uma atenção especial a quem serão os sujeitos da visita, quais as suas experiências, como elemento primordial para pensar as intervenções que devem ser feitas, levando em conta também a faixa etária e a identidade de gênero dos alunos e alunas.

A ação humana, dessa perspectiva, é produtora: por meio dela o homem modifica a materialidade [assim como Bárbara a fez] – no nosso caso, os indícios e práticas de memória – e, ao mesmo tempo transforma a si mesmo em sujeito de conhecimento, sensibilidade e percepção. Nessa medida, a mediação que o museu realiza não se encerra na exposição, mas tem continuidade na situação – ambiente e condição de emergência de novas formas perceptivas, nova relação com a cultura e novas maneiras de conhecimento (PEREIRA; SIMAN, 2009, p. 291)

Sendo nosso trabalho um estudo de caso sobre os diálogos com os saberes históricos promovidos por professores de história e mediadores no Museu das Minas e do Metal, buscamos, em nossa análise, perpassar por aspectos como a proposta educativa apresentada pelo museu, especialmente quanto ao trato com o conhecimento histórico, neste espaço. Identificamos

alguns pontos de discussões que nos remetem à potencialidade de uma perspectiva interdisciplinar, nos diálogos e conhecimentos sobre o acervo, destacando a educação histórica possível em um museu de ciência e tecnologia.

A cartilha, entendida como material didático, nos trouxe elementos para classificar os processos necessários para a visita ao museu. Buscamos indagar os entrevistados sobre as contribuições deste material para o planejamento e realização das visitas. Quanto ao Encontro Entre Educadores (EEE), entendido como um projeto de formação continuada de professores, notamos que esse movimento só é possível graças ao *trabalho invisível* (TARDIF, LESSARD; 2014), destacado pelos professores entrevistados, em se movimentar pela cidade fora de seu horário de trabalho para dialogar com os profissionais do setor educativo.

Ao discorrer sobre os diálogos estabelecidos com o conhecimento histórico, nossas análises apontaram para as experiências dos professores e mediadores nas relações estabelecidas entre si e com o acervo do museu. Assim, evidenciamos as concepções de história de ambos os sujeitos, de maneira a apreender as práticas e saberes mobilizados por cada entrevistado, a partir das especificidades de seu perfil.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho que se debruça em diversos aspectos de um fenômeno social, deixa uma sensação de que os caminhos são inesgotáveis, e de que mais poderia ser feito. Nos inclinamos a aceitar os diversos desafios de pesquisar a relação dos professores com os saberes que mobilizam, sobretudo em instituições museais. E também me senti em uma região fronteira entre os campos da História, Educação e Museologia, especialmente em um estudo nas áreas dos saberes docentes e formação de professores.

Por muitas vezes, tive algumas incertezas em pensar o professor atuando em espaços fora da escola, e outros sujeitos da educação que surgiram nas últimas décadas. Instigado pelo debate, desde os primeiros momentos, minha intenção era apreender os saberes e a ação docente no ensino de História em um museu de ciência e tecnologia de Belo Horizonte. Logo, estabelecemos como objetivo da nossa investigação, identificar e compreender quais saberes são mobilizados por professores de história e mediadores em contato com o acervo do Museu das Minas e Metal.

Uma vez identificados os saberes e práticas mobilizados na relação entre professores de História e mediadores do museu, conseguimos compreender que a relação dialógica é muito mais ampla e complexa do que aparenta à primeira vista. Ainda que esse estudo se dê a partir do Museu das Minas e do Metal, as análises e contribuições teóricas e metodológicas aqui presentes podem servir de subsídio para futuras pesquisas que queiram se debruçar sobre a relação entre escola e museu.

Esse estudo pretendeu destacar o potencial pedagógico dos museus, mostrando que esse é um espaço formativo e de experiências sensíveis (BRAGA, 2014). E nessa sensibilidade, consegui apreciar os encontros e as construções de sujeitos que se mobilizam para ler o mundo. Para realizar esse propósito, procurei investigar três professores da rede privada de ensino que possuem como prática sistemática visitas escolares a museus, e três mediadores vinculados ao setor educativo. A sensibilidade se faz necessária por chamar a atenção na interjeição estabelecida quando o encontro acontece, seja entre os educadores, e deles com o acervo do museu.

Quando pensamos nas relações possíveis entre escola e museu, não podemos negligenciar aquelas que se dão através dos sujeitos de ambos os espaços. Foi necessária uma pesquisa exploratória, logo no início do trabalho para que pudéssemos nos aproximar dos professores que já haviam visitado o Museu das Minas e do Metal antes. Posteriormente, busquei estudar o caso através das perspectivas dos objetos, professores e mediadores.

Para dar conta de uma abordagem que estivesse atenta à profusão de detalhes sem perder o aprofundamento nas particularidades e multiplicidade dos dados, estabeleci a estruturação de três instrumentos metodológicos: a observação de campo, a pesquisa de um documento e a andarilhagem, como entrevista narrativa caminhante no espaço do museu.

Cabe destacar que a andarilhagem, enquanto método, foi uma construção nossa. Nos inspiramos no texto “Andarilhagens em Chão de Ladrinhos”, de Junia Sales Pereira e Lana Mara de Castro Siman, publicado em 2009, na obra: “Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas”. Desenvolvemos um instrumento de entrevista narrativa a partir de duplas entre professores e mediadores. As narrativas que privilegiei são as relações e caminhos de um roteiro construído em conjunto enquanto se caminhava pelo museu. A *andarilhagem*, também pode ser entendida como uma homenagem que prestamos às autoras citadas pois trouxeram tantas reflexões e contribuições pertinentes (e até poéticas) para os estudos sobre educação em museus ao longo de suas trajetórias.

Quanto ao levantamento teórico feito, ainda que estivesse em “regiões fronteiriças”, foi de fundamental importância a sua construção para o nosso objeto de pesquisa. Fizemos um mapeamento das diferentes áreas com as quais dialogamos. Encontramos diálogos possíveis com os saberes históricos em outros espaços além da escola, e um elemento importante nos saberes da mediação. A caminhada por três áreas diferentes me exigiu, não só um levantamento entre elas, mas uma tentativa de coloca-los para conversar.

Buscamos nas potencialidades e ferramentas teóricas, conceitos importantes com os quais dialogamos como: saberes docentes, saber escolar, conteúdos pedagogizados, mediação didática, saberes da mediação e saberes históricos. Esse caminho me faz retornar ao título. Quando o criei, pensava que

o movimento era característica dos sujeitos e sujeitas (educadores). Contudo, percebi que os saberes identificados na pesquisa também se movimentam a partir da relação museu e escola.

Esse trabalho inicia na dimensão de “quais” em direção ao “como”, à medida que busquei identificar quais experiências e intencionalidades pedagógicas orientam práticas propostas pelos professores e mediadores, levando em consideração suas concepções de História e ensino de História. Percebemos os museus em suas especificidades enquanto espaço de educação, e destacamos as fundamentações epistemológicas desse posicionamento.

Concordo Selva Guimarães quando ela afirma que vivemos em tempo de mudanças, instabilidades e competição, marcados pela globalização e acelerados processos de produção, divulgação de conhecimentos e tecnologias. Uma época de incertezas e fluidez que, ao pesquisar o ensino de História relacionado ao debate da formação de professores, traz consigo preciosos desafios sociais, políticos e culturais. Buscamos caminhos teóricos nos conceitos de experiência e cultura para pesquisar a interação dos sujeitos com o museu.

Ao formular e estudar os saberes históricos publicizados em um museu de ciência e tecnologia, levantamos questões sobre a interdisciplinaridade nas reflexões dos professores, mediadores e no objetos, artefatos e exposições presentes no Museu das Minas e do Metal. Como alguém que flerta com “os cantos da sereia”, penso que abri lacunas para possíveis pesquisas futuras, e considero pincelar tais discussões para entender de que forma o setor educativo lida com o conhecimento histórico que, muitas vezes surgia através de minerais. Por considerar impossível desassociar os mediadores do setor educativo, acrescentei análises do setor em suas propostas e formas de ser.

Foi possível observar, durante o trabalho, que os professores e mediadores lidam com os saberes históricos de formas distintas. Os professores mobilizavam os *saberes históricos publicizados* em uma articulação que considerava a narrativa pública proposta pela instituição, os saberes históricos acadêmicos e os saberes históricos escolares. Dessa forma, percebi como os professores tensionavam as narrativas publicizadas no acervo, evidenciando os

silenciamentos, símbolos e entrelinhas dos objetos. Considero esse movimento como um deslocamento das exposições e objetos de suas narrativas para o lugar das práticas sociais e políticas.

Quanto aos mediadores, outro “canto da sereia”, pois caberia um estudo específico para compreender as práticas educativas em museus na perspectiva dos educadores que lá trabalham. E assim, contribuir para a construção da identidade profissional de uma das funções essenciais aos museus. Identificamos a relação entre o que os mediadores são e o que fazem, mas nos atemos em investigar a relação deles com o conteúdo de história no museu. Notamos que a atuação dos mediadores se difere da docência, uma vez que eles lidam com a história da instituição, o conhecimento da museografia, das escolhas por trás da curadoria, das demandas sociais presentes no espaço em que a instituição se insere e etc.

Nesse caso, usei a categoria dos saberes pedagogizados na prática museal, e privilegiei os momentos de compreensão e transformação entendendo que, ainda que os mediadores não estejam inseridos na gama de processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, eles precisam *compreender* quais são os níveis de interação dos alunos com o conteúdo para, assim, promoverem uma *transformação* na abordagem de mediação que considere quem são os visitantes. A transformação passa pela ótica de uma escolha estratégica de qual intervenção será possível promover e qual exposição será útil para a construção do saber escolar.

No Museu das Minas e do Metal, foi possível perceber que as concepções de história dos professores e mediadores são similares. Ambos atuaram na perspectiva da história problema, referenciados nas questões cotidianas do presente. Também destacaram em suas abordagens os sujeitos “excluídos da história”, sob a perspectiva da história vista baixo, elaborada por Thompson (1981). Foi possível constatar uma “guerra de narrativas” aos moldes propostos por Laville (1999), uma vez que a narrativa pública no museu pesquisado, ainda se mostra calcada em personagens heroicos e contraditórios para apresentar a história da mineração em Minas Gerais.

Sobre a educação possível nos museus, concordo que tal espaço cultural é, de fato, lugar de experiências sensoriais. Ressalto que, no Museu das Minas e do Metal, o trabalho dos mediadores favorece uma experiência cultural e sensorial que, talvez sem a presença deles, teriam outro tipo de visita ao espaço. Ainda indago que, um museu que se propõe a ser integral aos moldes da Nova Museologia, deva essencialmente investir no trabalho e formação dos mediadores. O museu é mutável, sendo inadiável seu compromisso com a educação enquanto instituição que dialoga com a sociedade.

Por fim, quanto ao museu ser um espaço de formação continuada aos professores, ressaltamos que esse movimento só é possível graças ao trabalho elástico e invisível dos docentes que se movimentam pela cidade para ensinar história de forma a promover a formação crítica, política e cidadã de seus alunos. Denunciamos aqui, certa passividade das instituições culturais em dialogar com os professores que falam sobre suas relações com os museus, fazem projetos e escolhas para tal movimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, K. M et. al. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção ideias em ação / Coord. Anna Maria Pessoa de Carvalho).

ALLIEU, N. De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire. In: DEVELAY, M. **Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris: EDF Editeur, 1995.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras. 2008.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

_____. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educação Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-35, jan./jun. 2005

ANDRÉ, M; GATTI, B. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias de pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

ASENSIO, M., POL, E. **Nuevos escenarios para la interpretación del patrimonio: el desarrollo de programas públicos**. Madrid: Departamento de Psicología, Universidad Autónoma (mimeo.). 1999

BANN, S. **As invenções da História: ensaios sobre a representação do passado**. São Paulo: UNESP, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2011.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. (Obras Escolhidas; v. I). São Paulo: Brasiliense, 1986.

BENNETT, Tony. **The birth of the museum. History, theory, politics**. Abingdon, Oxon, England: Routledge, 1995.

BOBBIO, Norberto et. al. **Dicionário de política**. vol 1. ed. 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. ed. 1. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

_____. Experiência e Paixão. In: **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 151 – 165, 2004.

BRAGA, J. L. M, Desafios e perspectivas para educação museal. **Museologia & Interdisciplinaridade**, Brasília, v. 6, n. 12, pp. 54-67, 2017.

_____. Narrativas museais: diálogos possíveis entre a história pública, acadêmica e ensinada. **Revista Científica das áreas de Humanidades do Centro Universitário de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, pp. 107-115, 2015.

_____. **Professores de História em Cenários de experiência**. 2014. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2014.

BRAGA, J. L. M; PEREIRA, J. S. Museu e experiências docentes. **Ensino em Re-Vista**. Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia. v.20, n. 1, p. 83-94, jan/jun. 2013

BRASIL. **Legislação sobre museus**: Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus, Lei nº 11.906, de janeiro de 2009, que cria o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), e legislação correlata. ed. 3. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BURKE, P. (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

CÂNDIDO, M. M. **Ondas do Pensamento Museológico brasileiro**. Portugal: Cadernos de Socimuseologia. 2003.

CARLAN, Claudio Umpierre. Os museus e o patrimônio histórico: uma relação complexa. **História**, Franca, v. 27, n. 2, p. 75-88, 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de *et al.* **500 anos da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CAZELLI, S. **Alfabetização científica e os museus interativos de ciências**. 1992. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1992.

_____. *et al.* Padrões de interação e aprendizagem compartilhada na exposição do laboratório de astronomia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 413-471, 1997.

_____. *et al.* Aprendizagem em museus de ciências e tecnologia sob enfoque dos modelos mentais. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM ENSINO DE FÍSICA, 6, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 1998.

_____. *et al.* Padrões de interação e aprendizagem compartilhada na exposição Laboratório de Astronomia. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 19, Caxambu. **Anais...** Caxambu, Hotel Glória, 1996.

CHAGAS, Mario. **Memória e Poder: dois movimentos**. Portugal: Cadernos de Socimuseologia. 2002.

CHAUI, Marilena. Cultura política e política cultural. **Estud. av.**, São Paulo, v. 9, n. 23, 1994, p. 71-84

_____. Direitos Humanos e Medo. IN: RIBEIRO FESTER, Antonio Carlos (org). **Direitos Humanos e...** Brasiliense: São Paulo, 1989 pp. 15-35

_____. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica. Del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução de Luciano Vieira Machado. 3. ed. São Paulo: Estação Liberdade/Editora UNESP, 2006.

CLAVAL, P. **A Geografia Cultural**. Florianópolis: EDUSC, 1999.

COSTA, J. C. V.; PEREIRA, J. S. Os sentidos da formação atribuídos por professores na pré-visita a um museu: o espaço do educador e sua contribuição para uma formação docente. In: Elison Antônio Paim; Maria de Fátima Guimarães. (Org.). **Educar em tempos e espaços que se cruzam**. 1ªed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v. 1, p. 27-56.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo plano nacional de educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, Dec. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FÁVERO, Osmar; HORTA, José Silvério Baía. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (org) **A Educação nas Constituintes Brasileiras, 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DESVALLÉES, A; MAIRESSE, F. **Conceitos-chave de Museologia**. ICOM: São Paulo, 2013.

EUGENIO, B.; TRINDADE, L, B. A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação. **Revista Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 12, n. 7, pp. 117-132. 2017.

FALK, John H.; DIERKING, Lynn D. **The museum experience**. Washington: Whalesback Books, 1998.

FARIA FILHO, L. M.; BERTUCCI, L. M. EXPERIÊNCIA E CULTURA: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, pp.10-24, Jan/Jun 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et all. **500 anos da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa** Porto Alegre: Bookman. 2004.

FRUH, W. **Inhaltanalyse: Theorie and Praxis**, 3. Ed. Munchen: Olschlager, 1991.

FURET, François. **A Oficina da História**. v. 1. Tradução de Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, s.d

GANHEM, E; TRILLA, J. **Educação formal e não formal (pontos e contrapontos)**. São Paulo: Editora Summus, 2008.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Goiânia, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas. 2007.

GOHN, M. da G. Educação não formal: participação da sociedade civil e colegiadas na escola. **Ensaio: avaliação, política pública e educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 23-30, jan./mar. 2006.

GOMES, C. L. **Significados de recreação e lazer no Brasil: reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964)**. 2003. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2003.

GONÇALVES, J. R. S. **Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios**. Rio de Janeiro: Museu, memória e cidadania. 2007.

GUIMARÃES, M. L. S. Vendo o passado: representação e escrita da história. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, Nova Série, v. 15, n. 2, p. 11 -30. Jul./dez., 2007.

HARTOG, F. Tempo e patrimônio. **Varia História**, v. 22, n. 36, p. 261-273, 2006.

_____. Regime de historicidade. s/d Disponível em [http://pos.historia.ufg.br/up/113/o/Fran%C3%A7ois_Hartog_Regime_de_Historicidade_\(1\).pdf](http://pos.historia.ufg.br/up/113/o/Fran%C3%A7ois_Hartog_Regime_de_Historicidade_(1).pdf). Acesso em: jan de 2020.

_____. A arte da narrativa histórica. In: BOUTIER, J. JULIA, D. (org.). **Passados recompostos**. Campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Editora FGV. 1998.

HEIN, George. **Learning in the museum**. London: Routledge, 1998.

HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Ensino de História e História Pública: um começo de conversa. **Revista História Hoje**, Dossiê: Ensino de história e história pública, v. 8, n. 15, pp. 223-238, 2019.

HOBBSAWM, Eric J. **Nações e nacionalismos desde 1780**: programa, mito e realidade. ed. 6. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

HOOPER-GREENHILL, Eilean (Ed.). **The educational role of the museum**. London: Routledge, 1999.

IBRAM. **Caderno de Política Nacional de Educação Museal**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2018. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf> Acesso em abr de 2020.

JOVCHELOVICH, S., BAURE, M. Entrevista Narrativa. In: BAUER M, GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes; p. 90-113. 2002.

JULIÃO, L. **Apontamentos sobre a história do Museu**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/Superintendência de Museus, 2001 (Caderno de Diretrizes Museológicas).

JUNIOR, José do Nascimento; TRUMPE, Alan; SANTOS, Paula Assunção. **Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos em el mundo contemporáneo**: Revista Museum, 1973. Brasília: IBRAM/MinC: Programa Iberoamericanos, 2012.

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

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá: Colômbia, n. 1, pp. 55-73, 2015.

LAUTIER, N. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. **Educ. Real.** v. 36, n. 1, p. 39-58. Jan./abr. 2011.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19 n. 38, p. 125-138, 1999.

LINS, L. A; ALTHEMAN, F. As estratégias do Circuito Cultural Liberdade e as táticas dos públicos: acontecimentos, atravessamentos e resistência. **Mediação**, Belo Horizonte, v. 20, n. 26, jan/jun, pp. 28-42, 2018.

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. **Educação&Realidade**, 22(1), pp. 95-112. 1997.

LOPES, M. M. A favor da desescolarização dos museus. **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 40, p. 443-455, dez. 1991.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHATO, M. B. P.; MONTEIRO, K. M. N. Patrimônio, identidade e cidadania: reflexões sobre educação patrimonial. In: BARROSO, V. L. M. et al. (Org.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

MARANDINO, M. et al. Os usos da teoria da transposição didática e da teoria antropológica do didático para o estudo da educação em museus de ciências. **Ver. Labora Ens. Ci.**, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 69-97, 2016.

MARANDINO, M. **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo: Geenf/ FEUSP, 2008.

_____. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro n. 26, v. 3, 2004

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, L. C. **A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre**

museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia. 2011. 390 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MATTOS, Yara; MATTOS, Ione. **Abracaldabra: uma aventura afetivo-cognitiva na relação museu-educação**. Ouro Preto: UFOP, 2010.

MENDES, J. Amado. **Estudos do Patrimônio: Museus e Educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra. 2013

MENESES, U. T. B. A cultura material no estudo das sociedades antigas. **Revista de História**, São Paulo, n. 11, p. 115, p. 103-117, jul/dez. 1983.

_____. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, July 2003

_____. Rumo a uma "história visual". In: **O imaginário e o poético nas ciências sociais** [S.l: s.n.], 2005

MERLEAU-PONTY, M.. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MONIOT, H. **Didactique de L'Histoire**. Paris: Edition Natan, 1993.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr./2001.

_____. **Professores de história: entre saberes e práticas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Manuad X, 2010.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MUSEU DAS MINAS E DO METAL. **Sobre o Educativo do Museu**. 2014. Disponível em <<http://www.mmgerdau.org.br/educativo>> acesso em mar/2018.

_____. **Cartilha.** s/p. 2014.

_____. **Balanço 2019.** 2019.

NOGUEIRA, M. O Museu das Minas e do Metal e o jogo didático “Você tem fome de quê?”. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM MUSEUS E CENTROS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Rio de Janeiro, **Anais... MAST**, 2019.

NOVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, C. M. F.. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr./2001.

PEREIRA, J. S.; CARVALHO, M. V. C. Sentidos dos tempos na relação museu/escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 383-396, set-dez. 2010.

PEREIRA, J. S.; SIMAN, L. M. C. Andarilhagens em Chão de Ladrilhos. In: FONSECA, S. G. **Ensinar e aprender história:** formação, saberes e práticas educativas. Campinas: Editora Alínea, 2009.

PERRENOUD, Philipe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

QUEIROZ, G. et al. Construindo saberes da mediação na educação em museus de ciência: o caso dos mediadores do Museu de Astronomia e Ciências Afins/Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciência**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 77-88, 2002a.

_____. Sabres da mediação na relação museu escola: professores medidores reflexivos em museus de ciências. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, Rio de Janeiro, **Anais... ,** Rio de Janeiro, 2002b

QUEIROZ, G. R. P. C. Formação de mediadores para museus em situações educacionais ampliadas: saberes da mediação e desenvolvimento profissional. **Ensino em Re-Vista**, v. 20, n. 1, p. 149-162, jan./jun. 2013.

RAMOS, F. R. L. Museu, ensino de história e sociedade de consumo. **Trajetos. Revista de História UFC**. Fortaleza, v. 1, n. 1, 2001.

_____. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. 2. ed. Chapecó: Editora Argos. 2008.

REIS, J. C. **Escola dos Annales: a inovação em História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas docentes em Redes de Trocas: Educação das relações étnico raciais em questão**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018.

SANTOS, L. L. Formação do(a) professor(a) e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. p. 17-27.

SARAIVA, K. S. O. **Saberes e práticas na educação não formal: os saberes mobilizados pelos mediadores do Espaço Memorial Carlos Chagas Filho**. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, Dec. 2008.

SCHÜTZE, F. Biographieforschung und narratives Interview. **Neue Praxis**, v. 13, n. 3, p. 283-293, 1983.

SCHWARCZ, L. M. **História do Brasil Nação: 1808-2010**. vol 1. ed. 7. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016

SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: um biografia**. São Paulo: Companhia das Letras. 2015

SEFFNER, F. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de história. In: BARROSO, V. L. M. et al.

(Org.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: Knowledge growth in teaching**. Educational Researcher 15(2), p. 4-14., 1986.

_____. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. In: **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

_____. Conocimiento y Enseñanza. In: **Estudios Públicos / Centro de Estudios Públicos**. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos, n. 83, invierno 2001.

_____. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, 57(1), p. 1-22. 1987

SIMONNEAUX, L., JACOBI, D. Language constraints in producing prefiguration posters for scientific exhibition. **Public Understand. Sci.**, v. 6, p. 383-408, 1997

SOTO, Moana Campos. Dos gabinetes de curiosidade aos museus comunitários: a construção de uma concepção museal à serviço da transformação social. Portugal, **Cadernos de Socimuseologia**, v. 48, n. 4, p. 57 – 81, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação – Dossiê: interpretando o trabalho docente**, Porto Alegre, Pannônica, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro:Zahar, 1981.

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Edue, 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. **500 anos da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WELLER, W.; OTTE, J. Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, v. 14, n. 2, p. 325-340, 2014.

APÊNDICE**A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Instituto de Ciências Humanas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PARA PARTICIPANTE ADULTO

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa ***“Saberes e práticas de educadores em movimento: Um estudo de caso sobre os diálogos com o saber histórico no Museu das Minas e do Metal em Belo Horizonte – MG”***. Neste estudo pretendemos investigar quais saberes e práticas relacionados aos saberes históricos escolares são mobilizados pelos mediadores da instituição e por professores de História para visitas mediadas no Museu das Minas e do Metal, atentando para as potencialidades do acervo neste processo de visita escolar. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que, essa pesquisa pretende contribuir para melhor compreensão dessas fronteiras educacionais entre museu e escola. A intencionalidade do estudo nos ajudou a formalizar a justificativa do estudo que nos aproxima da problemática investigada e que por sua vez, delineia o objeto dessa pesquisa. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Para responder tal pergunta, serão realizadas pesquisa documental e entrevistas narrativas em duplas pelo acervo do museu pesquisado.

Para participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Apesar disso, você tem assegurado o

direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar. **Declaro que concordo em participar desse estudo.** Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte - MG, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do pesquisador

Assinatura do (a) participante

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – PUC-MINAS

Local: Prédio 03, 2º. Andar, sala 228

Horário de funcionamento: das 8h30 às 11h30; e das 14h30 às 17h30

Telefone: 3319-4517

E-mail: cep.proppq@pucminas.br

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: PAULO RICARDO SILVA RODRIGUES

ENDEREÇO: AVENIDA ITAÚ, No. 505, PRÉDIO 54 – EMAÚS, CORAÇÃO EUCARÍSTICO, BELO HORIZONTE-MG. CEP: 30535-910

FONE: (31) 994772736

E-MAIL: pauloricardosr.historia@gmail.com

ORIENTADORA DA PESQUISA: Lorene dos Santos

ENDEREÇO: AVENIDA ITAÚ, No. 505, PRÉDIO 54 – EMAÚS, CORAÇÃO EUCARÍSTICO, BELO HORIZONTE-MG, CEP: 30535-910

FONE: (31) 8849619

E-MAIL: lorenedossantos@gmail.com

B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA EXPLORATÓRIA

1) Nos últimos 3 anos, quantas vezes você visitou museus com seus alunos?

- a. 1 vez
- b. 2 vezes
- c. 3 vezes
- d. 4 ou mais vezes

2) Quais museus você visitou neste período?

- a. Museu de Artes e Ofícios
- b. Memorial Minas Gerais Vale
- c. Museu Abílio Barreto
- d. MM Gerdau – Museu das Minas e do Metal
- e. Museu do Futebol
- f. Centro Cultural Banco do Brasil
- g. Espaço do Conhecimento UFMG

3) Explique por que você usa visitas em museus como prática no ensino de História?

4) Quais conteúdos você tem buscado em museus?

- a. História e cultura africana e afro-brasileira
- b. História de Belo Horizonte
- c. História de Minas Gerais
- d. História e cultura indígena
- e. Outros

5) Na sua vida particular, você também tem o costume de visitar museus?

- a. Sim
- b. Não

6) Seu contato com museus se deu quando?

- a. na infância
- b. Durante a formação no curso de licenciatura
- c. Já estava atuando como professor(a) quando comecei a visitar museus
- d. Outros

7) O que os museus representam pra você enquanto pessoa e enquanto professor

C – INSTRUMENTO DE PESQUISA: ANDARILHAGEM

1. Construção do roteiro de pesquisa (questões exmanentes);

1.1 Construção do roteiro dialogado;

1.1.1 *É possível trazer temas inerentes à história em um museu tipificado como Ciência & Tecnologia?*

1.1.2 *A cartilha do setor educativo contribuiu neste processo de construção?*

1.1.3 *Como foi construir um roteiro em conjunto com o professor/mediador?*

1.2 Gravação e registro fotográfico do roteiro construído;

2. Entrevista Narrativa (Andarilhagem);

2.1. *Apresentação dos sujeitos entrevistados: Nome, Formação e demais informações que o próprio sujeito(a) julgar necessário;*

2.2. Entrevista Narrativa pelo acervo em dupla – Andarilhagens

2.2.1 *Perguntas provocativas ao longo da entrevista (no máximo 1 de cada coluna)*

Perguntas Provocativas (questões imanentes)

Relação com o objeto	Relação com o saber histórico [escolar]	Relação com a experiência [prática]
<i>É possível esgotar um objeto?</i>	<i>É possível evocar o conhecimento histórico com os minerais?</i>	<i>O que julgam necessário na preparação de uma visita, em suas visões?</i>
<i>Como você utiliza este objeto durante as visitas?</i>	<i>Você acha possível uma consciência histórica, junto aos alunos, com esse objeto em uma visita?</i>	<i>A cartilha ajuda ou serve de auxílio em alguma parte neste processo de visitação?</i>
<i>Qual 'problemática' pode ser levantada junto deste objeto?</i>	<i>Em suas visões, há mais de um conhecimento histórico sob o mesmo objeto?</i>	<i>O que essa exposição te desperta?</i>
<i>Como abordar este tema com o objeto indicado? [No caso da apresentação de alguma temática]</i>	<i>Com quais temáticas podem ser abordadas com esta exposição?</i>	<i>Como é possível tocar os alunos com este objeto?</i>

D – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NO MUSEU DAS MINAS E DO METAL



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Venho por meio deste, solicitar autorização para a realização da pesquisa: *“SABERES E PRÁTICAS DE EDUCADORES EM MOVIMENTO: Um estudo de caso sobre os diálogos com o saber histórico no Museu das Minas e do Metal em Belo Horizonte – MG”*, sob minha responsabilidade que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, sob orientação da Prof^a Dr^a Lorene dos Santos. Trata-se de uma investigação que busca relacionar os saberes mobilizados pelos professores e pelos mediadores do museu, no tocante aos conhecimentos históricos escolares, a partir do acervo do Museu das Minas e do Metal.

Acredita-se que seja possível ampliar a discussão sobre a ação educativa entre os diferentes espaços focalizando na relação entre o Museu e a Escola representada pelos professores de história e pelos mediadores, na expectativa de compreender melhor a construção dos saberes envolvendo diferentes sujeitos da educação.

Comprometo-me a utilizar, exclusivamente para fins de pesquisa, os dados devidamente autorizados pela instituição, sendo eles, contato dos professores de História que tenham participado do Encontro Entre Educadores e cartilha do setor educativo, assim como a gravação de entrevistas previamente agendadas com professores e mediadores nos espaços de exposição. Comprometo-me a incluir junto às imagens produzidas dentro da instituição a indicação da mesma como colaboradora da pesquisa, além de doar um exemplar da dissertação para a instituição. Autorizo o Museu das Minas e do Metal a divulgar a realização da pesquisa e/ou reproduzir os resultados, após sua conclusão, da pesquisa no seu site e demais canais de comunicação *online* e *offline* de sua responsabilidade.

Pesquisador responsável

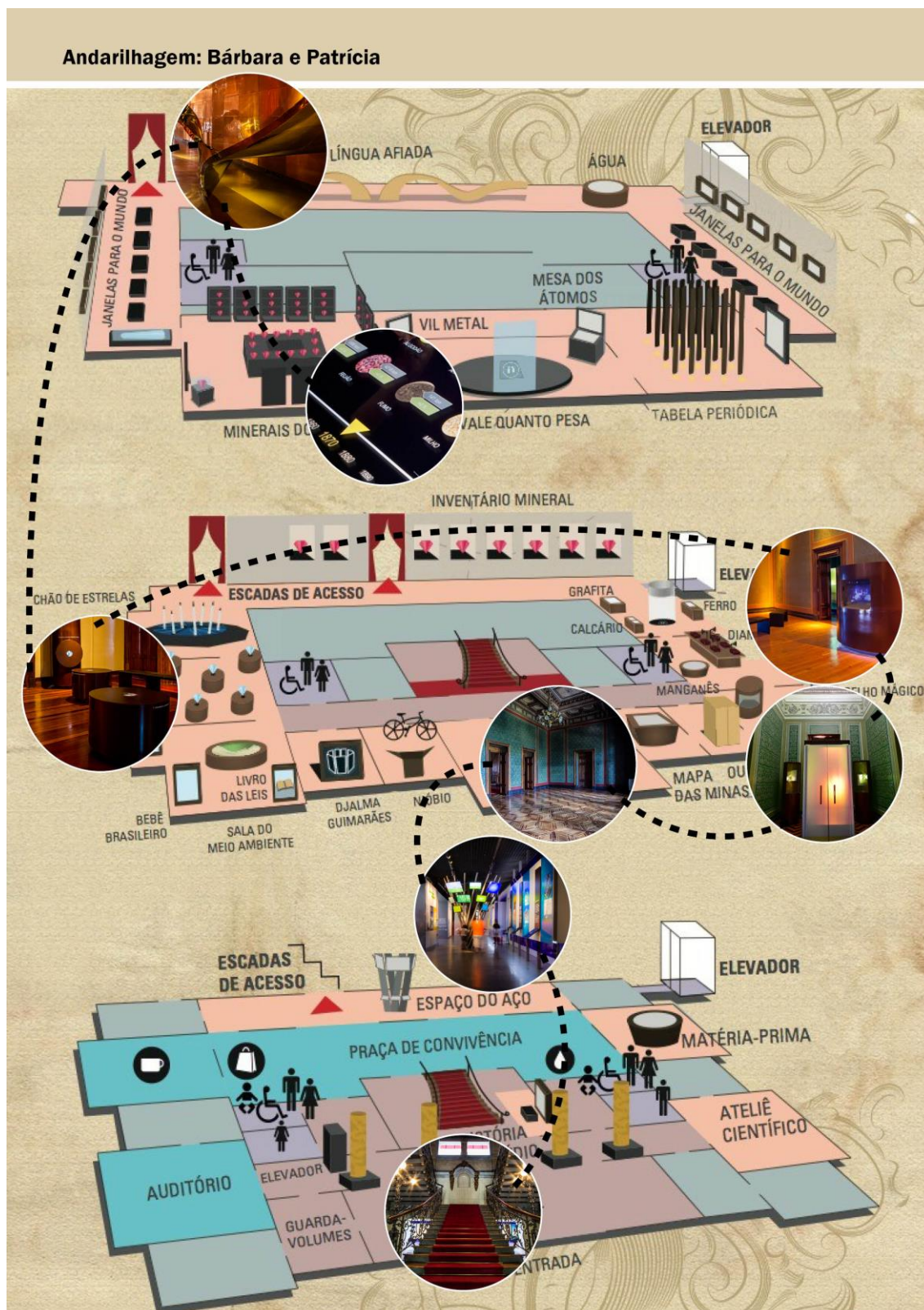
Orientadora Dr^a Lorene dos Santos

De acordo em / /20

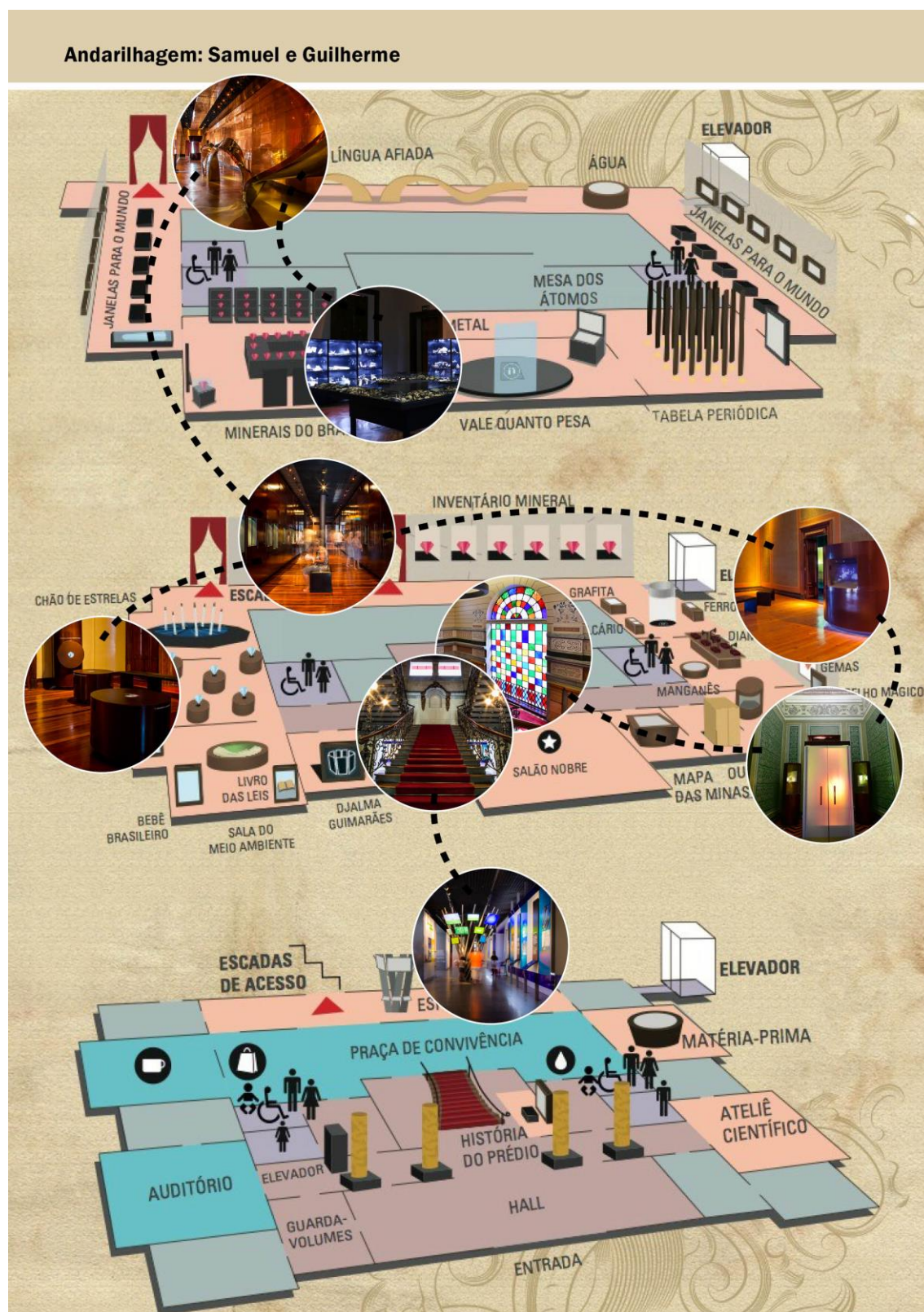
(Nome, cargo / carimbo)

E – MAPAS DE VISITAÇÃO CRIADOS PELOS ENTREVISTAS NA ANDARILHAGEM (versão digital)

1. Andarilhagem: Bárbara e Patrícia



2. Andarilhagem: Samuel e Guilherme



3. Andarilhagem: Henrique e Cristiane

