



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades

Priscila Lopes d'Avila Borges

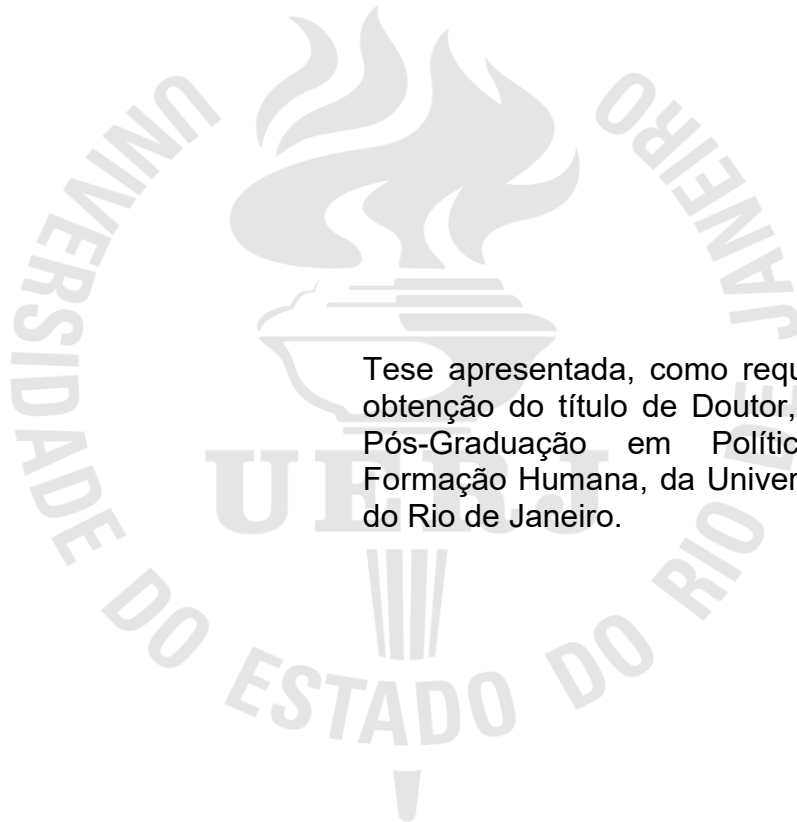
Aprendizagem histórica e emancipação: educação museal no Brasil

Rio de Janeiro

2023

Priscila Lopes d'Avila Borges

**Aprendizagem histórica e emancipação:
educação museal no Brasil**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra Raquel Marques Villardi

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S219 Borges, Priscila Lopes d'Avila
 Aprendizagem histórica e emancipação: educação museal no Brasil /
 Priscila Lopes d'Avila Borges – 2023.
 189 f.

 Orientadora: Raquel Marques Villardi.
 Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Centro de Educação e Humanidades.

 1. Educação – Teses. 2. Museus – Teses. 3. Aprendizagem –
 Teses. I. Villardi, Raquel Marques. II. Universidade do Estado do Rio de
 Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. III. Título.

br CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Priscila Lopes d'Avila Borges

Aprendizagem histórica e emancipação: educação museal no Brasil

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 4 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Raquel Marques Villardi (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Carina Martins Costa

Escola Superior de Desenho Industrial - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Aline Montenegro Magalhães

Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Antônio Carlos de Souza Lima

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Francisco Régis Lopes Ramos

Universidade Federal do Ceará

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Dedico ao meu companheiro de vida, Humberto Moreira, e a nossa filha, Maria Luísa. O amor mantém a chama dos nossos sonhos acesa.

AGRADECIMENTOS

O curso de doutorado é um tempo intenso, cercado por pressões e expectativas. É também um tempo de esperança, de sonho, de mergulhos no objeto de pesquisa e, sempre, em nós mesmos. Me disseram que seria um tempo solitário, mas, em todas as vezes que submergi, contei com a presença de pessoas queridas que me estenderam as mãos e sustentaram meu retorno.

Agradeço, primeiramente, ao meu companheiro, Humberto. Por ter sonhado para mim os sonhos que eu não ousava sonhar, por ter se mantido firme ao meu lado nos momentos mais assustadores das nossas vidas, por ter se empenhado pela minha recuperação e ter sustentado que eu conseguiria terminar esse trabalho com sucesso. Não existe vitória de um que não seja vitória dos dois.

À minha filha, Maria Luísa, por ser uma inspiração diária, me provando que as dificuldades sempre podem ser superadas e que existem mil maneiras de aprendermos. Sua curiosidade diante do mundo, afeto inesgotável e olhar generoso me mantiveram de pé. Tudo que eu conquistar será para o seu futuro.

Aos meus pais e avó, Nelson, Valéria e Maria, que me criaram com carinho e apoiaram minhas escolhas acadêmicas. Agradeço por nunca terem duvidado de que eu poderia chegar ainda mais longe e por terem confiado em mim.

À Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), agradeço o fomento à pesquisa.

Ao Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, pela acolhida em todos esses anos e por fortalecerem minha crença no poder da coletividade e da educação. Em especial, aos professores, que generosamente compartilham seus saberes, e aos funcionários da secretaria, que, acima de tudo, são amigos que levarei sempre no meu coração.

À Profa. Dra. Raquel Marques Villardi, por ter aceitado me orientar. Agradeço por ter me desafiado e conduzido além do que eu poderia prever. Pela genuína preocupação e acolhimento. Por ser uma referência que me inspira como professora e mulher. Pelos elogios, críticas e carinho. A cigana tinha razão: você é mãe de muitos filhos, incontáveis. Que sorte a minha ser um deles.

À Profa. Dra. Carina Martins Costa, por ser minha inspiração há mais de dez anos. Agradeço a fibra, criatividade, motivação, cuidado e oportunidades. Suas aulas na graduação me ajudaram a sonhar essa educação, que provoca a crítica e o esperançar. À Profa. Dra. Fernanda Castro, que recebe a todos com um sorriso, está sempre em vários projetos e provoca um enorme senso de coletividade. Uma das mulheres que me fez ver que posso ser mãe e pesquisadora. Sem dúvidas, alguém que me faz acreditar na força da democracia.

À Prof.^a Dr.^a Aline Montenegro Magalhães, por ter aceitado com tanta gentileza o meu convite para participar da conclusão do trabalho, e ter contribuído como inspiração na reflexão de práticas e análises antirracistas em museus.

Ao Prof. Dr. Francisco Régis Ramos, por ser o farol que me guiou em todas as minhas pesquisas e práticas como educadora. Agradeço por ter me ajudado a perceber o encantamento da materialidade e a suspeitar dos silêncios.

Ao Prof. Dr. Antônio Carlos de Souza Lima, pelas palavras que me encorajaram a estar presente em primeira pessoa nesse trabalho. A cada experiência narrada na tese, me lembrei de sua voz, dizendo que eu precisava estar em todos os lugares da minha escrita.

Aos amigos do grupo de orientação e da turma de doutorado de 2018. Pessoas extraordinárias, por quem guardo profunda admiração e respeito. Agradeço a companhia, motivação e carinho nessa jornada. Especialmente, à Maria, Ana Marcela e Michelli, com quem tive o prazer de dividir alegrias, lágrimas, vitórias e receios.

Aos museus, instituições culturais, coordenadores, educadores e professores que participaram da pesquisa de campo, dividindo a beleza e as incertezas de seus caminhos. Finalmente, aos amigos agradeço a compreensão nas ausências e pelos braços abertos nos momentos de necessidade. Em especial, a Lucas Soares e Gabriel Albuquerque, professores espetaculares, que me incentivam todos os dias. Cada laço se fortaleceu ao longo do processo.

(...) a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar.

Bell Hooks

RESUMO

BORGES, Priscila Lopes d'Avila Borges. *Aprendizagem histórica e emancipação: educação museal no Brasil*. 2023. 189 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

O trabalho tem como objetivo investigar as relações entre a educação museal e a aprendizagem histórica em museus. Os sujeitos da pesquisa foram os trabalhadores de educativos museais e os professores de História. Normalmente, professores de história optam pela utilização pedagógica de museus, buscando representações e interlocuções possíveis com os conteúdos expostos em sala de aula. No entanto, o museu possui como premissa a função educativa, devendo ser apreendido pelo professor em sua singularidade discursiva. Os trabalhadores museais podem, assim como os professores, optarem por uma atuação que reproduza as narrativas institucionais ou estimularem a construção de metanarrativas, junto ao público, subvertendo o discurso expositivo. Mais do que a decodificação de saberes institucionais, a tese defende uma concepção da educação museal como caminho de autonomia dos indivíduos. Utilizamos conceitos e definições fundamentais, como, por exemplo, a aprendizagem histórica, elaborada por Jörn Rüsen, e a educação museal, estabelecida de acordo com os parâmetros da Política Nacional de Educação Museal (2017). Os pressupostos da educação emancipadora de Paulo Freire estão presentes em todo o trabalho. A pesquisa utilizou uma metodologia qualitativa, através de entrevistas, grupos focais e observações de campo em museus de São Paulo e Rio de Janeiro. Concomitantemente, foram analisados documentos oficiais sobre o Ensino de História e a Educação Museal, acompanhados da revisão bibliográfica do tema. Os resultados visam a apreciação dos discursos produzidos por museus e educadores, a serviço aprendizagem histórica. Além da formulação de uma teoria da educação museal em museus históricos.

Palavras-chave: educação; história; museus.

ABSTRACT

BORGES, Priscila Lopes d'Avila Borges. *Historical learning and emancipation: museum education in Brazil*. 2023. 189 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This work aims to investigate the relation between Museum Education and Historical Learning in Museums. Museum education workers and history teachers were the research subjects. In general, history teachers prefer to make pedagogical use of museums for representations and possible interactions with the content presented in class. However, museums have in their basis an educational role that must be apprehended through their discursive peculiarity. Museum workers, as well as teachers, may choose to act either reproducing institutional narratives or encouraging the creation of metanarratives together with the public, subverting the expository discourse. More than decodifying institutional knowledge, this thesis supports the conception of Museum Education as a path of autonomy for individuals. We use fundamental concepts and definitions, as, for instance, Historical Learning, coined by Jörn Rüsen, and Museum Education, established according to the parameters of the National Museum Education Policy (2017). The postulates from the Emancipatory Education by Paulo Freire are present in all the work. A qualitative method was used with interviews, focal groups and field research observations in museums in São Paulo and Rio de Janeiro. At the same time, official documents about History Teaching and Museum Education were analyzed and a bibliographical review was made about the theme. The results aim at an overview of the discourses created by museums and educators, serving Historical Learning along with the formulation of a Theory of Museum Education in Historical Museums.

Keywords: education; history; museums.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALERJ – Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CCBB – Centro Cultural Banco do Brasil
COMUSE – Coordenação de Museologia Social e Educação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPN – Instituto dos Pretos Novos
LDB – Lei de Diretrizes Básicas
MAR – Museu de Arte do Rio
MHN – Museu Histórico Nacional
MinC – Ministério da Cultura
MINOM – Movimento para uma Nova Museologia
Muquifu – Museus dos Quilombos e Favelas Urbanos
OSPB – Organização Social e Política Brasileira
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEM – Brasil Pesquisa Nacional de Práticas Educativas dos Museus Brasileiros
PNEM – Política Nacional de Educação Museal
PNM – Política Nacional de Museus
REM-Brasil – Rede de Educadores Museais
SAE – Serviço de Assistência ao Ensino do Museu Nacional
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SNC – Sistema Nacional de Cultura
SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura1 - Primeira versão da matriz disciplinar de Jörn Rüsen.....	33
Figura 2 - Segunda versão da matriz disciplinar do pensamento histórico de JÖRN RÜSEN.....	34
Figura 3 - Terceira matriz do pensamento histórico	35
Quadro 1 - Tipos de consciência história.....	37
Gráfico 1 - Presença da história do brasil no ensino fundamental II, segundo a BNCC	51
Figura 4 - Mapa de distribuição dos museus federais brasileiros	65
Figura 5 - Processo de construção da política nacional de educação museal	71
Gráfico 2 – Percepção sobre os principais desafios para realização de atividades educativas em museus.....	86
Figura 6 - Museu do Ipiranga.....	88
Figura 7 - Princípios do sentido histórico.....	97
Gráfico 3 - Experiência de professores em visitas a museus.....	104
Gráfico 4 - Dificuldades para realização de visitas educativas aos museus.....	107
Figura 8 - Cama de empregada.....	112
Gráfico 5 - Meios de aprendizagem histórica em museus.....	115
Figura 9 - Turma no museu das culturas indígenas.....	120
Figura 10 - Grupo escolar em visita ao museu nacional.....	122
Figura 11 - Cápsula do tempo produzida pelos alunos.....	123
Gráfico 6 - Vínculos empregatícios.....	127
Figura 12 - Grupo no museu do Ipiranga.....	129
Figura 13 - Avião demoiselle.....	131
Gráfico 7 - Identificação pessoal de trabalho.....	133
Figura 14 - Maquete da ilha das flores.....	139
Figura 15 - Migrar: experiências, memórias e identidades.....	149
Figura 16 - Mediadora apresentando a obra Mi Si Gbé.....	151
Figura 17 - Um defeito de cor.....	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DA TEORIA ÀS PRÁTICAS: INTENÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	25
1.1 Perspectivas da aprendizagem histórica	30
1.2 O ensino escolar de história no Brasil	44
1.3 MUSEUS BRASILEIROS	60
2 EDUCAÇÃO MUSEAL	68
2.1 Possibilidades metodológicas em museus históricos	72
2.2 Retratos de museus brasileiros	84
2.3 Aprendizagem histórica em museus	89
3 Vivências em prosa	100
3.1 Olhares críticos: os docentes	103
3.2 Educadores museais: vozes de (des)encantamento	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	163
ANEXO A – Roteiro de entrevista – Coordenadores	175
ANEXO B – Roteiro para Grupo Focal – Professores	176
ANEXO C – Roteiro para Grupo Focal – Educadores Museais	177
ANEXO D – Roteiro de entrevista – Magaly Cabral	178
ANEXO E – Museus citados na pesquisa	179

INTRODUÇÃO

A escrita de uma tese instiga o pesquisador a questionar os caminhos que o levaram àquele objeto, à certa leitura do mundo, a um grupo determinado de teóricos. Acredito que compartilhar uma parcela das histórias que me trouxeram até aqui ajude o leitor a compreender não só a tese, mas, principalmente, a autora que vos fala através dessas linhas. Minha memória é um traço que rende elogios desde a infância; tomando-a como ponto de partida para minha apresentação, convido meus leitores a acompanharem minhas lembranças.

As memórias, que nos transportam a encontros com eus perdidos no tempo, me encaminham ao sinal mais rudimentar da paixão pelo ambiente desta pesquisa: os museus. Minha primeira recordação de uma viagem em família se dá no Museu Imperial, sem clareza, vislumbro os pés de uma garotinha de seis anos, extremamente animada pelo uso de pantufas, encantada com uma coroa e impactada pelas palavras do pai: “Filha, isso não é uma coroa, é História”.

Minhas memórias fazem a menina crescer e descobrir o Centro da cidade. Cambaleante, mais uma vez guiada pelas palavras do pai, que considerava um sábio, ela anda deslumbrada com a altura dos prédios e variedade de formas nas fachadas. Naquele dia, ela entendeu que existia uma cidade além das fronteiras do subúrbio. Aos dez anos, a menina conta para os colegas de escola suas aventuras recentes. Ela dizia ter visto a cidade e hoje, conversando com essa memória, sei que ela realmente enxergou mais do que a materialidade. Nascia nela um senso de identidade, que a impelia a repetir, orgulhosamente: “Sou carioca!”.

O sábio que assoprava revelações não estaria mais com a menina. Aos 12 anos, suas aventuras passaram a ser fruto de oportunidades escassas, ao som de vozes menos confiáveis. À medida que a menina cresce, as recordações têm mais cores. Lembro de um crescente interesse por leitura. A adolescente conheceu a Bienal do Livro – RJ, e voltou feliz com três obras. Daquele tempo, ela me contou que guarda a impressão de que poderia conhecer o mundo pelas palavras, ainda que não saiba onde ouviu a frase bonita.

Nesse diálogo com minhas memórias, encontrei a jovem aos 14 anos. Sedenta pelas andanças de outrora, ela foi convidada por uma amiga a acompanhar um passeio pela Cinelândia. Cada passo pelos corredores do Museu Nacional de Belas Artes se tornava emoção, um sentimento que ela não sabia definir, conduzido por uma experiência de contemplação. A jovem me mandou fechar os olhos e ver as telas e monumentos que ela guardou para mim, daqui posso dizer que tudo permanece deslumbrante. Ela me levou à Biblioteca Nacional, choramos juntas, nossas lágrimas misturadas sobre minha pele. Ouvi a confidência de que ela pensava que a maior biblioteca do mundo era a que a Fera ofereceu à Bela e ali, juntas na sala de leitura, olhamos para todos aqueles livros que fizeram ela se sentir grande e pequena em um só tempo. Ela fez uma visita guiada pela instituição, decorou a localização de todas as salas e me lembrou que convenceu a mãe a levá-la de volta à Biblioteca. Orgulhosa, ela interrompeu o guia em todo o passeio, provando para a mãe que “sabia tudo”.

Nessa longa recordação, ela me mostrou que entrou no metrô com a mãe e da janela viu um pedaço da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ela sabia o que era uma universidade, o sábio contou esse segredo antes de partir. O cimento, sem graça para tantos, era para ela a voz do pai advertindo que para ser melhor, ela deveria conquistar o que seus pais não puderam obter, uma vaga dentro de um muro com duas possíveis siglas – UFRJ ou UERJ. Naquele dia, voltando do Centro do Rio, ela decidiu que a vaga seria para faculdade de História. Quatro anos depois, tornaria a profecia do pai e o apoio incondicional da mãe uma realidade, enquanto lia seu nome nas listas das duas universidades.

No dia 10 de março de 2008, a jovem entrou como aluna na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Até hoje consigo sentir todas as suas emoções emaranhadas, sem ser capaz de descrevê-las. A UERJ foi se tornando parte de nós. No segundo semestre, ela pôde escolher se gostaria de ir para outra instituição. Não quis. Não fazia sentido escrever essa história fora daqueles muros.

Desde o segundo período da faculdade estagiamos, mas a última experiência mudaria tudo. Em 2011, a jovem conseguiu uma vaga para trabalhar como guia na Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, que funcionava no Palácio Tiradentes. A proposta era recepcionar turistas e realizar visitas guiadas com grupos

agendados, na maioria das vezes, o público escolar. Ela quis o estágio porque estaria em um prédio histórico, porém a ideia de atender crianças e adolescentes a assustava. No quarto ano da graduação, ela não desejava ser professora.

A ideia de atuar no Ensino Básico soava infrutífera. Consigo reconhecer, anos depois, que tinha medo. Os principais eram o desemprego, a precariedade do ofício docente e, o mais importante, a impressão de que seria uma professora ruim. Sou uma pessoa introspectiva e, em muitos momentos, tímida. Imaginar uma turma diante de si era assustador.

A jovem evitou ao máximo acompanhar um grupo escolar. Um dia, após dois meses de trabalho, o inevitável aconteceu – ela era a única disponível para guiar um grupo. Por coincidência ou destino, os adolescentes vinham do bairro onde ela nasceu. Isso provocou um interesse maior na visita, porque ela se identificou com a turma. Ao fim da visita, ela sentia uma espécie de excitação. Queria falar mais, escutar mais, dialogar. Uma semente foi plantada.

O contato com os grupos escolares, somado aos estágios supervisionados obrigatórios para licenciatura, foi fazendo nascer algo novo. Uma alegria, um interesse genuíno em ouvir o outro, uma vontade desmedida de aprender mais enquanto ensinava. A cada visita íamos despertando para a possibilidade de fazer aquilo pelo resto da vida.

Quando a graduação terminou, a vontade de se tornar pesquisadora tinha minguado. No mercado de trabalho, ela começou a dar aulas em um curso contraturno. Desse ponto, voltando menos de dez anos nas minhas lembranças, me reconheço o suficiente para falar em primeira pessoa.

Meu maior desejo era conseguir um emprego como professora em uma escola. Todas as aulas que eu ministrava, para um ou para vinte alunos, me causavam a mesma sensação – um tipo de distanciamento de todas as outras coisas do mundo. Ali, junto com aquelas pessoas, me sentia anestesiada de todas as preocupações, inteira, feliz. Frequentemente, chegava para trabalhar desanimada e saía energizada. Apesar dos esforços, não consegui um emprego, e voltei a olhar para a universidade como uma possibilidade.

Surgiu a ideia de pesquisar o impacto da experiência como guia na formação de professores. Poucos sabem, mas estava decidida a tentar uma única vez. Se não

conseguisse, desistiria de trabalhar e começaria a tentar engravidar. Estava casada. Minha família estava satisfeita por eu ter concluído uma graduação. Sentia que estava atrasada. Se não tinha conseguido um trabalho, podia ser um sinal do destino para desistir da minha carreira e me tornar mãe.

Meu companheiro insistiu para que eu me inscrevesse em um processo seletivo de mestrado. Mais uma vez, procurei a UERJ. Eu pensava: “não vou conseguir a vaga”. Se eu queria um sinal dos céus, posso dizer que ele despencou em cima de mim quando li: APROVADA. Enquanto meu marido comemorava, eu permanecia desorientada, incapaz de concatenar a ideia de que me tornaria mestre.

Vários problemas aconteceram ao longo do mestrado. Os maiores foram a crise do Estado do Rio de Janeiro, que devastou minha família financeiramente, e o encerramento das atividades culturais do Palácio Tiradentes, lugar onde realizaria minha pesquisa. No início de 2017, as coisas começaram a melhorar. Consegui novos contatos para realizar a pesquisa em outros lugares, comecei a escrever a dissertação e descobri a educação museal.

No mesmo ano, tive a honra de ter algumas aulas com o professor Sebastião Votre. Em quatro encontros, ele propôs que a turma escrevesse um memorial. Éramos um grupo misto, com dois mestrandos e vários doutorandos. Me sentia extremamente insegura. Ele pedia que escrevêssemos e lêssemos nosso material para toda a turma. Trêmula, lia cada linha da minha breve história acadêmica, enquanto era interrompida por seus comentários ácidos. Minha única certeza era que ele odiava minha escrita. Não entendia por que ele fazia questão de me ouvir em todos os encontros. Na penúltima aula, quando a turma começou a sair, o professor tocou meu ombro esquerdo e disse: “nunca pare de escrever. Eu implico com você porque seu texto é muito bom e pode ser ainda melhor no futuro.”

As palavras do professor Votre me deram coragem para apostar tudo na minha escrita. Decidi usar minha presença e sensibilidade em tudo que fizesse para dissertação. Intencionalmente, procurei me conectar com os sujeitos daquela pesquisa, replicando a postura mantida como educadora. No mesmo curso, conheci a professora Raquel Villardi, que gentilmente deu ideias para reformulação do meu trabalho. Naqueles quatro meses

de convívio com os dois, decidi que escreveria um projeto de doutorado sobre educação museal e que queria ser orientada por ela.

O processo seletivo do doutorado moveu uma ansiedade nova. Eu desejava fazer aquela pesquisa. Não era uma opção, mas sim uma escolha. Além disso, aspirava à vaga com uma orientadora específica. Imaginava o quanto uma mulher como ela poderia impactar na minha formação e escrita. Diferente do mestrado, quando não conhecia o curso, os professores e o ambiente da pós-graduação, o doutorado era um caminho sabido e cobiçado.

No dia da entrevista, 14 de junho de 2018, dei uma palestra para turma de História da professora Carina Martins, a primeira a inspirar o interesse pela pesquisa sobre a educação em museus, e subi as rampas da universidade para seleção. Estava em pânico. A aula ministrada pela manhã ajudou na recapitulação da minha pesquisa, mas nada seria suficiente para diminuir o nervosismo de enfrentar um momento tão crucial. Fingindo tranquilidade, passei pela entrevista e aguardei o resultado.

Vivi o primeiro ano do doutorado com tremenda entrega. Amei estar em cada dia de aulas na UERJ. Creio que tantos anseios e alegrias me sustentaram no resto do caminho. Uma imensidão de coisas cruzou minha vida: uma doença, uma pandemia, uma cirurgia, uma gravidez, uma filha, uma eclâmpsia tardia e um AVC. O mundo não era o mesmo, eu tampouco. Depois de tudo, um médico me aconselhou a desistir do doutorado. O curso causaria mais ansiedade. As crises de pânico que vinham me consumindo se multiplicariam. O melhor para a minha saúde e família, na opinião do psiquiatra, era o fim da jornada acadêmica.

Precisei de alguns minutos para compreender a magnitude daquele conselho. Decidi seguir com a pesquisa. Precisei de alguns meses para retomar os movimentos do lado direito do corpo e a coordenação motora fina; de um ano para confiar novamente na minha cognição. Demande mais tempo, paciência e companheirismo na orientação. Faço questão de incluir esses desafios no relato, porque essa pesquisa mobilizou minha recuperação. Cada passo da observação, escuta e escrita aconteceu apoiado na alegria das histórias aqui registradas.

Me apresento ao caro leitor de mãos dadas com a menina e a jovem que fui. Sem elas, não haveria em mim o museu, a cidade, o patrimônio e a História. Reveladas pela

minha memória, essas histórias são as linhas da tecitura das minhas paixões delicadamente entrelaçadas às minhas aspirações. A produção da presente tese é consequência desses sonhos, encontros e produto da minha convicção sobre o papel libertador da educação.

Em um cenário neoliberal, a educação brasileira sofre consideráveis prejuízos, especialmente, na esfera pública. Ainda que estejamos sujeitos a uma práxis democrática, a escola segue sendo um lugar privilegiado para formação do senso comum. O campo educacional configura um dispositivo poderoso de inclusão ou exclusão, tendo em vista que a acumulação de capital cultural tem impacto sobre as oportunidades futuras de um cidadão e sua relação com o mundo.

No caso da aprendizagem histórica, deve-se levar em consideração sua correlação com o desenvolvimento da consciência histórica, permitindo que os alunos questionem seu lugar e papel na sociedade, instrumentalizando uma visão crítica, que garanta a interrogação da realidade vivida e a orientação temporal. Silenciar o Ensino de História é silenciar, paulatinamente, a própria sociedade. Nesse sentido, torna-se necessário trazer à tona discussões, que abarquem espaços consagrados de ensino e aprendizagem, como ato de resistência.

Apesar das pesquisas no campo do Ensino de História terem crescido, substancialmente, nas últimas décadas, os trabalhos sobre as relações entre a área e os museus são incipientes. Entrevejo na educação museal uma possibilidade de problematizarmos questões históricas, questionando o senso comum, em prol do fomento de um pensamento histórico crítico.

Menciono a expectativa de realizarmos ações educativas nas escolas e nos museus, ciente de que nem sempre a emancipação será o objetivo do projeto de formação. Às vezes por desconhecimento, outras pelo cansaço de profissionais atravessados pela precarização de seus trabalhos, ocasionalmente seguindo o programa do Estado neoliberal, os espaços de ensino e aprendizagem seguem variadas agendas e são influenciados por diferentes setores da sociedade.

Os sinais da minha esperança na potência educadora dos museus surgiram durante a pesquisa de campo do Mestrado, quando averigui os impactos da experiência em museus na formação de professores de história. Constatei que os professores, na

imensa maioria dos casos, apresentavam dificuldade na utilização pedagógica dos museus, ao menos para além da ilustração de conteúdos abordados em sala de aula. Nenhum dos docentes conhecia a educação museal. Alguns já tinham ouvido falar sobre a educação patrimonial. Fato é que, os saberes museais e escolares não estavam dissociados. As exceções surgiam entre os professores que tinham tido experiências no campo da educação museal, ao longo de suas graduações.

Ademais, notei que os sites institucionais dos museus não definiam com clareza a natureza metodológica dos setores educativos. Tampouco encontrava pesquisas que problematizassem as narrativas dos educadores museais como singulares. Esses entraves despertaram minha curiosidade científica sobre o campo. Os primeiros esclarecimentos objetivos que encontrei vieram com a publicação da Política Nacional de Educação Museal - PNEM (2017).

Ao longo do trabalho de campo do Mestrado, lembro-me de um caso observado em 2018, no Museu Histórico Nacional. Um aluno de escola pública, negro, periférico, ouvia atentamente a descrição da mediadora sobre o quadro *A ilusão do Terceiro Reinado*, de Aurélio de Figueiredo, que retrata o último baile imperial na Ilha Fiscal, Rio de Janeiro. A obra é uma representação alegórica, que exhibe o terraço do Palácio da Guardamoria repleto de figuras históricas do Brasil Império. De tudo que o menino ouviu, das alegorias aos personagens históricos, o que o tocou foi o nome do evento – *baile*.

Ao serem interrogados sobre possíveis dúvidas, os alunos questionaram a posição de algumas pessoas na pintura e o esquema de cores. O menino, levemente destacado do grupo e com o olhar intrigado, perguntou – *Ok, eu entendi o que você disse, mas se era um baile, cadê os pretos?* Sua linguagem e compreensão das palavras provou-se contra hegemônica, ainda que ele não soubesse a potência de sua pergunta.

Os estereótipos sobre o corpo negro reforçados na exposição foram desafiados pela sua interrogação. Homens e mulheres negros, em seu imaginário, não estão restritos ao mundo do trabalho ou à violência que se reinventa na máquina estatal de genocídio. Para o menino, o corpo negro é também a alegria de um baile, que não faz sentido se estiver *cheio de gente branca*. A pergunta subverteu o discurso construído sobre a história dos negros, na abordagem do museu e do professor que, visivelmente desconfortável, disse que o aluno estava *falando besteira*.

Entendo que uma das possibilidades para emancipação esteja na problematização sistemática de outras cosmovisões, que escapem da lógica perpetrada como universal pelo pensamento Ocidental. A potência transformadora do museu, que já tinha me atravessado quando estagiava no Palácio Tiradentes, me atingiu, mais uma vez. Trabalhar como educadora, buscando a liberdade, exige vulnerabilidade, e retribui em aprendizagem.

As concepções de Paulo Freire (2014) sobre a educação embasam o trabalho analítico e propositivo da tese. O pensamento freireano catalisa críticas ao *status quo* da História, como disciplina de repetição, memorização e inutilidade, naturalizado por parte da população brasileira. Por outro lado, escrita da tese a partir da perspectiva da aprendizagem histórica, encaminhou uma aproximação teórica com o trabalho desenvolvido por Jörn Rüsen, filósofo alemão com ampla produção no campo da teoria e metodologia da História.

Compreendo que não há equivalência entre as propostas dos autores. O alicerce das minhas análises está na formulação de Freire sobre o papel da educação. O uso da teoria da aprendizagem histórica parte do meu interesse em compreender as possibilidades de emancipação, a partir da constituição do pensamento histórico. Freire apresenta a aprendizagem como ferramenta da ação. Já Rüsen relaciona o aprender ao pensar.

Nesse sentido, ao analisarmos a construção do pensamento e das formas de aprendizagem histórica, podemos conjecturar caminhos para a produção de práticas educativas que inspirem os indivíduos a questionarem seus papéis como sujeitos históricos, o que é passo fundamental para ação e liberdade.

Assim, a proposta consiste em tornar o visitante do museu, em geral parte do público escolar, apto a ensaiar, a partir dos conteúdos expositivos, discursos pessoais, que sejam fruto de interconexões entre o museu e a vida. Vale destacar que, como espaço de diálogo, o museu propicia além de uma aproximação com a materialidade, a possibilidade de realizarmos novas leituras de mundo, e de entendermos a escrita da realidade demarcada na narrativa museal.

Tudo o que um museu retira da vida e guarda entre suas paredes, tal qual os zoológicos ou bibliotecas, muda de sentido. A história apresentada pelos museus é um refazer da história, pois a história real está em movimento e junto aos

homens. O que não implica, entretanto, negar que os museus podem propiciar a seus visitantes uma consciência de parte do que anda pelo mundo. (SANTOS, 2006, p. 126-127)

Quando conseguimos usar os objetos como fonte para problematização da realidade do mundo, ou seja, pontos de interlocução entre o passado e o presente, podemos favorecer o desenvolvimento de um pensamento histórico, capaz de negar uma percepção mecanicistamente elaborada sobre o que é possível conhecer.

O trabalho tem como objetivo geral a verificação dos impactos da educação museal sobre a aprendizagem histórica, na busca por uma formação crítica e emancipatória. Nesse sentido, procuramos examinar a pertinência do Ensino de História em museus, analisar interlocuções entre saberes museais e históricos, estudar o campo da educação museal e problematizar as experiências de educadores sobre instituições museológicas.

Considerando o contexto de escrita da tese, em meio à luta pela manutenção da democracia e pela preservação da matriz plural na qual se funda o povo brasileiro, acredito que a tese colaborará para a investigação crítica dos usos e abusos, relativos à apropriação e distorção das narrativas históricas. Bem como, à compreensão das relações estabelecidas entre a educação museal e a História.

No *Capítulo 1 - Educar para a emancipação*, procuramos oferecer subsídios para o questionamento da natureza do saber histórico, o qual realiza sua mais abrangente função social na Educação Básica. Partindo do contexto da educação escolar, nosso objetivo é delinear os conhecimentos selecionados pelo governo na elaboração dos currículos, bem como as intenções declaradas pelo Estado como justificativa para essas escolhas. Portanto, discutiremos os diversos significados atribuídos à História, tanto em sua dimensão axiológica quanto objetiva, abordando conteúdos e competências, levando em consideração as posições da ANPUH e de outras associações relevantes.

Reconhecemos a História como ciência efetiva no desenvolvimento da consciência crítica, instrumento de libertação e cidadania, portanto, contrária à domesticação do pensamento. Sendo assim, buscaremos analisar algumas das habilidades fundamentais do conhecimento histórico, tais como: a comparação, a contextualização, a seletividade, entre outras, aliadas à consideração da consciência histórica, no âmbito tradicional e genérico, segundo a teoria de Jörn Rüsen.

A distinção entre a noção de verdade e representação vigora como primordial no desenvolvimento do trabalho. Sendo assim, apresentaremos a categoria de análise de fontes, como crucial nas relações de ensino e aprendizagem de História. O exercício do estudo de fontes históricas, enquanto metodologia de ensino de História, vem sendo enfatizado como alicerce para educação escolar nas últimas décadas. Desde então, o uso de documentos, músicas, filmes, jornais, objetos e cidades converteu-se em um mecanismo comum em salas de aulas, e passou a justificar propostas de trabalhos de campo, no desenvolvimento de saberes escolares, aumentando o fluxo de visitas pedagógicas a museus, centros culturais e espaços públicos.

Uma vez em contato com a narrativa histórica, o indivíduo deve manter clareza sobre seu conteúdo subjetivo, assimilando o que vê como uma verdade parcial, que nunca corresponderá a uma verdade absoluta. Essa percepção propicia que os sujeitos, historicamente situados, reconheçam a possibilidade de ação, criação, subversão e reinvenção de sentidos, tornando-se protagonistas do processo de aprendizagem e reconhecendo a si mesmos, em última instância, como sujeitos históricos.

Finalmente, o capítulo apresenta uma breve revisão da história dos museus no Brasil, com o propósito de introduzir elementos cruciais para compreensão da função educativa nas instituições. Buscamos indicar as principais políticas públicas, patrimoniais e museais, sobre o tema, analisando as relações entre os objetivos governamentais, os orçamentos e a concepção de cultura, que afeta sobremaneira o campo museal.

No *Capítulo 2 – Educação museal*, realizamos uma reflexão sobre a função social dos museus, a partir de documentos basilares, como: os relatórios do Seminário Regional Latino-Americano da Unesco sobre o Papel Educativo dos Museus, a Carta de Santiago, a Carta de Petrópolis, o Plano Nacional de Museus (PNM) e a Política Nacional de Educação Museal (PNEM), considerada uma pedra fundamental na construção do campo e conceito de educação museal no país.

Após a contextualização histórica, apresentamos os debates sobre os fundamentos conceituais da Educação Museal, bem como os embates sobre sua especificidade epistemológica. Adiante, examinamos estratégias metodológicas em curso no país, implementadas por museus, visando o fortalecimento da função educativa das instituições. É importante salientar que, a tese defende a singularidade dos saberes

museais, rejeitando tendências de escolarização das relações de ensino e aprendizagem em museus.

Abordamos o uso político dos museus, como possíveis reprodutores de discursos hegemônicos, sublinhando as disputas de poder de memória no interior das instituições, entendidas como lugares de disputa permanente. A relevância dessa percepção reside na necessária desnaturalização de juízos apaziguados sobre a narrativa musealizada, para que possamos construir práticas de liberdade e conscientização, a partir do patrimônio material.

A respeito dos processos de aprendizagem histórica, promovemos discussões sobre a redução do potencial educativo das instituições, quando há ênfase nas informações e não nos sentidos produzidos pelas exposições e objetos. Na contraposição entre o uso de objetos como documentos ou monumentos, privilegiamos os trabalhos de Francisco Régis Ramos e Ulpiano Meneses, a fim de analisar o emprego do museu como teatro da memória ou laboratório de História. Sendo assim, traçamos alguns dos vetores pelos quais o museu pode ser lugar de aprendizagem.

Devido à impossibilidade de consultar presencialmente todos os setores educativos de museus brasileiros, optei pela investigação de dez¹ instituições museológicas, a partir das quais estabeleci relações com documentos avaliativos, como o PEM-Brasil, bem como com as falas dos sujeitos entrevistados durante a pesquisa. Considerei primordial promover aproximações com museus que eu conhecesse, visando perceber dissonâncias entre a proposta dos setores educativos e as práticas institucionais. Todavia, o aspecto central do trabalho está na análise dos discursos produzidos pelos educadores, escolares e museais. Os diagnósticos elaborados sobre os museus compõem um quadro exploratório ampliado, que subsidiou a pesquisa de campo.

No *Capítulo 3 – Vivências em prosa*, divulgamos os relatos de educadores museais e professores de História entrevistados durante a pesquisa, narrando situações observadas durante o trabalho de campo e vividas ao longo da minha trajetória acadêmica. Essa parte do trabalho destaca a importância da ética assumida por

¹ As instituições pesquisadas estão listadas com uma breve apresentação disponível para o leitor no final da tese.

educadores e instituições, que podem facilitar ou dificultar o acesso democrático aos saberes museais.

As entrevistas aconteceram de forma individual e em grupos focais, entre 2022 e 2023. Os professores de História foram voluntários convidados por colegas de profissão. Já os educadores museais se disponibilizaram, na grande maioria dos casos, graças a uma mensagem eletrônica divulgada através da REM-Brasil. O anonimato dos integrantes da pesquisa visa garantir a segurança dos participantes que estão no mercado de trabalho.

Um dos principais objetivos deste capítulo é determinar se a educação pode romper com a lógica excludente presente na expografia hegemônica de certos museus tradicionais, que muitas vezes reflete representações sociais limitadas. Para isso, realizamos uma análise das narrativas, correlacionando-as com questões teóricas pertinentes, a partir dos relatos. Por fim, compreendemos a educação museal como uma ferramenta essencial na construção de identidade e cidadania, que compõe a formação integral dos sujeitos.

A obra de Freire me deu coragem para ver, sentir e sonhar. Corro o risco de ser idealista, utópica, mas prefiro enfrentar os perigos de uma pedagogia engajada a me dobrar à educação bancária. O sonho me tornou revolucionária. Minha práxis é movida por uma intenção, uma sede de me emancipar e de fazer das minhas aulas um espaço de autonomia. Vejo os frutos da revolução cotidiana nos olhos dos meus alunos, e nas perguntas que eles ousam formular, no pré-vestibular social onde atuo em Duque de Caxias. Da paixão pela docência e pelos museus nasceu a esperança, quando entendi que, mesmo com todos os seus limites, a educação aumenta nossas chances de nos tornarmos livres.

CAPÍTULO 1 – DA TEORIA ÀS PRÁTICAS: INTENÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A percepção homogênea do ofício do historiador sofreu uma intensa ruptura no século XX, a qual se desdobra com maior veemência no século XXI. Essa concepção compartimentada da História decorre da fragmentação analítica do campo histórico em variadas dimensões, abordagens e domínios. As subespecialidades formam uma gama de peritos em determinado ponto de estudo, afastados de uma visão abrangente de produção científica.

Tal hiperespecialização, sublinhada por José D'Assunção Barros (2009), revela-se como um aspecto alarmante, que reforça a fragmentação de perspectivas, presente como emblema da contemporaneidade. Na contramão da hiperespecialização, aflora a urgência de narrativas interdisciplinares, tanto nos saberes escolares quanto nos saberes acadêmicos.

Em geral, o termo história se refere a toda ação humana no tempo, localizada no espaço. Apesar da expressão com pretensões totais, a realidade é lacunar. Ainda que não tenhamos um grau de conhecimento particular que nos conceda direito, via testemunho, de reconhecer alguma premissa como verdadeira, tendemos a aceitar informações universais abstratas por analogia².

Os fenômenos podem ser representados por formas diversas de análise, determinados pelo ângulo escolhido pelo sujeito histórico, como economia, cultura, sociedade ou política. A realidade é composta pela interação ininterrupta de aspectos variados da vida humana, logo, o estudo histórico demanda uma análise que se debruce sobre a pluralidade de facetas manifestadas em qualquer evento histórico.

A palavra história suscita diferentes interpretações. Segundo Koselleck (2006), a história pode ser designada por duas palavras em alemão, *Historie* e *Geschichte*, com sentidos diferentes.

A palavra estrangeira que o léxico nacional tomou de empréstimo, "Historie", que significava predominantemente o relato, a narrativa de algo acontecido, designando especialmente as ciências históricas, foi sendo visivelmente

² A premissa baseia-se no conceito de Pensamento Social, que diz respeito ao processo cognitivo por meio do qual somos influenciados por esquemas sociais, heurísticas e automatismos. Essa discussão integra os estudos da Psicologia Social. Para saber mais, consultar: RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

preterida em favor da palavra “Geschichte”. (...) que significou originalmente o acontecimento em si ou, respectivamente, uma série de ações cometidas ou sofridas. (KOSELLECK, 2006, p.48)

Em um segundo momento, os acontecimentos e a narrativa produzida sobre eles passaram a ser designados por ambas as palavras, até que *Histoire* caísse em desuso (KOSELLECK, 2006). Contudo, a divergência ilustra que a construção do conceito não foi pacífica.

Nas teses apresentadas sobre o conceito de História, Walter Benjamin (2012) propõe que ultrapassemos a atenção aos detalhes condenados ao esquecimento, buscando, acima de uma descrição enfadonha do passado, a realização de uma História a contrapelo. No cerne da proposta encontra-se um chamado à interrogação das histórias sufocadas e silenciadas pelas narrativas a serviço do poder, bem como uma crítica à História teleológica hegeliana.

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja num momento de um perigo. (...) Em cada época é preciso arrancar a tradição do conformismo, que quer apoderar-se dela [...] o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. (BENJAMIN, 2012, p. 224-225)

Nesse sentido, a crítica histórica ganha contornos de ação política, esclarecendo através dos fragmentos do passado, intencionalmente esquecidos, os contornos da opressão e da manutenção do poder nas mãos das classes dominantes. O trabalho do historiador filiado a tais concepções dedica-se à superação da mera explicação dos fatos pela via da lógica causal, afastando-se da hierarquização dos sujeitos históricos em suas análises.

Tendo em vista que “a História é sempre múltipla, mesmo que haja possibilidade de examiná-la de perspectivas específicas” (BARROS, 2009, p.15), seu ensino enquanto disciplina deve revelar sua natureza multifacetada, as dinâmicas e interesses intrínsecos a sua narratividade, além de provocar no aprendiz a vontade de saber o que nos move através dos tempos históricos. Com esse intuito, destacamos o papel da escola enquanto instituição privilegiada para construção do conhecimento histórico.

Entre os componentes do saber escolar estão os saberes docentes, apresentados por Tardif (2014) em sua pluralidade e heterogeneidade, por meio da correlação dos

saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, sem manifestarem subordinações aos conhecimentos produzidos por pesquisadores acadêmicos. Cientes da singularidade do saber docente, concordamos que os saberes científicos e curriculares são anteriores à prática da docência, constituindo-se preliminarmente e sendo incorporados pelos professores, no processo contínuo de suas constituições enquanto trabalhadores sociais, que podem contribuir com a elaboração de novos saberes científicos e curriculares ao longo da trajetória profissional de professores.

No caso dos professores de História, um dos grandes desafios colocados pelo nosso tempo é a superação da visão do docente como um depósito de informações sobre o passado. Mariana Muaze (2015) alerta que mais do que transmitir conteúdos históricos, cabe ao professor instrumentalizar um caminho para que os alunos possam aprender a pensar historicamente, a partir da mobilização de narrativas, conceitos, documentos e conhecimentos, que permitam que o ambiente escolar seja um espaço de interpretação histórica e autoria compartilhada.

Cabe destacar a natureza singular de cada saber, sem estabelecermos hierarquizações. Os apontamentos de Chevallard (1991) sobre um sistema didático no qual o conhecimento passa por transformações adaptativas para tornar-se objeto de ensino, tomam como premissa a superioridade do saber acadêmico e a simplificação de seu conteúdo para assimilação na escola, com ênfase na didática acima das razões educativas, sendo, portanto, insuficientes.

No reverso da corrente chevallardiana, optamos pelo conceito de mediação didática, pelo qual Alice Lopes (1997) opõe-se à transposição didática, considerada limitada pela reprodução de conhecimentos, em defesa de uma dialética da aprendizagem, segundo a qual todos os sujeitos envolvidos no processo educativo sofreram transformações na aquisição compartilhada de saber. Tomando como pressuposto que a escola é um espaço de criação, André Chervel (1990) defende a existência de uma cultura própria do ambiente escolar, bem como a autonomia de seus saberes.

Tratando especificamente do campo histórico, a Didática da História constitui-se como cerne de intensos debates referentes ao universo da História e da Educação. O ensino de História tornou-se um objeto de pesquisa recorrente no Brasil, desde a década

de 1980. A superação de concepções limitadas sobre o conceito é a preocupação de autores especializados, concluindo-se que a proposta da Didática da História não é a transformação de bacharéis em licenciados, ou seja, a passagem do universo dos saberes acadêmicos para os saberes escolares.

Maria Auxiliadora Schmidt (2017) constata a presença do conceito, inserido em um conjunto de problematizações de natureza epistemológica da História, em constante diálogo com outras Ciências Humanas. Há, portanto, um manifesto antinormativo do ensino de História como transmissor dos conhecimentos acadêmicos. É patente a pluralidade da obra historiográfica, bem como o caráter inventivo da narrativa em sala de aula, como expressão típica da produção histórica.

As teorias alemãs e francesas tiveram impacto decisivo na mudança de paradigmas do Ensino de História, permitindo o reconhecimento da disciplina escolar em sua especificidade qualitativa, quando comparada a abordagem acadêmica. De acordo com Cristiane Bereta da Silva (2019, p. 52), a História escolar é uma “construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir de relações e interações entre as culturas escolar, política e histórica”, o que dificulta a identificação de uma resposta homogênea sobre os produtos do conhecimento histórico escolar.

A multiplicidade de atores, ambientes e fontes fornece um contexto, no qual a cada aula, ocorre a reinterpretção do conhecimento histórico. A valorização da aula de História como texto provém do reconhecimento da singularidade dos desdobramentos da educação em ambiente escolar. Por meio de tal interpretação, o professor passaria a ser coautor de uma escrita da História, fora do ambiente acadêmico. O lugar de autoria, que nasce no chão da escola, salienta a diferença que identifica a especificidade da produção de conhecimento na cultura escolar.

Enquanto campo autônomo de conhecimento científico, a Didática da História tem protagonismo nas discussões relativas à aprendizagem histórica, além do desafio de confrontar concepções hierarquizadas entre o saber histórico acadêmico e escolar. As obras de Jörn Rüsen (2010; 2011a; 2011b; 2016) indagam o papel conteudista do ensino de História, propondo uma investigação acerca do domínio da aprendizagem e de seus

desdobramentos. Nesse sentido, o autor propõe uma abordagem que privilegie o pensar historicamente, em detrimento da memorização de temáticas históricas.

De acordo com os pressupostos apresentados por Paulo Freire (2017), o movimento de conhecer o outro evoca a problematização da experiência do educador e a compreensão dos objetos que constituem a vida cotidiana dos educandos. O diálogo conecta os sujeitos em aprendizagem, sustentando uma educação questionadora e criadora. Essa concepção de modelo educacional pode se beneficiar de inferências da aprendizagem histórica, uma vez que o pensamento histórico, catalisa habilidades essenciais para uma interpretação crítica do mundo.

A vocação das pessoas para serem sujeitos torna-se um objetivo, que depende da responsabilização pela tomada de decisão e participação social. Para Freire (1967), o homem deve transportar-se da consciência intransitivada para consciência transitiva, afastando-se da alienação. A ação educativa consiste na promoção do desenvolvimento do pensar e agir, assumindo uma pedagogia teórica e prática.

Baseio-me na teoria da aprendizagem histórica, difundida por Jörn Rüsen, por reconhecer o protagonismo dos sujeitos do conhecimento histórico sobre os conteúdos. Pensar historicamente implica questionar ideias e informações, a partir dos contextos nas quais foram produzidas, entendendo que a realização cognitiva tem uma origem.

Inseridos no processo de aprendizagem, os alunos aperfeiçoam a habilidade de ultrapassar os encaixes e encadeamentos de saberes apresentados como norma, desenvolvendo a capacidade de reagrupar saberes de conjuntos diferentes, para elaboração de novas narrativas e conhecimentos. Subentende-se, a partir de tais pressupostos, que a natureza última do conhecimento é estar em permanente construção (PALANGANA, 2015).

Ainda que Rüsen não tenha formulado uma teoria que tivesse como objetivo específico a emancipação, creio que seus estudos são um caminho para empreendermos uma análise de possibilidades de autonomia na aprendizagem de História, e de implementação de pressupostos freireanos.

A interlocução entre os autores, com vistas à elaboração de um Ensino de História emancipador, sustenta-se na possibilidade de entrever na construção do pensamento histórico a composição de sentidos na vida dos sujeitos do conhecimento. Entre as

premissas básicas da abordagem está a crença de que aprender História não é acumular informações ou replicar ideias do senso comum. Logo, o trabalho docente deve extrapolar as expectativas curriculares.

1.1 PERSPECTIVAS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

A aprendizagem histórica compõe discussões acerca da validade, utilidade e intencionalidade da História, motivando debates entre profissionais acadêmicos, professores, políticos e a sociedade. A utilidade do ensino de História sofre recorrentes ataques, não somente pelo seu potencial de libertação, mas pelo contexto de avanços tecnológicos, que permitiu a circulação de informações, sobretudo, com o advento da internet e das mídias sociais. Facilmente, encontramos pessoas que questionam a validade da aprendizagem histórica, perante a disponibilidade de conteúdos sobre o passado ao alcance de poucos cliques. Esse ideal presentista ignora atribuições elementares do saber histórico, e o poder sociopolítico da narrativa histórica oficialmente manifestada por currículos da Educação Básica.

Apesar do reconhecimento entre professores de História da função da disciplina superando expectativas conteudistas, a explicação da utilidade da aprendizagem histórica não é óbvia. Docentes são tensionados pelas suas convicções, aspirações e confrontos profissionais. O curso superior de História oferece ao futuro professor uma percepção metodológica que justifica a diferenciação entre a história ficcional e a História acadêmica.

Contudo, o desafio *no front*, junto a pares de olhos curiosos e desestimulados, não é resolvido pelos clássicos da historiografia moderna, tampouco pelos currículos elaborados com intenções descoladas da realidade concreta da sala de aula. A arma do professor é a ciência da substância do seu ofício. Aqueles olhos vagando entre a curiosidade e a falta de estímulo têm como primeiro norte a consciência docente. Esses profissionais são a chave para arcar com a famigerada pergunta: para que serve aprender História?

A sensação de acesso indiscriminado à informação causa uma falsa impressão de domínio do conhecimento. Diante de problemas de natureza histórica, o senso comum

interpreta a função do historiador e do ensino de História como um exercício de coleta e transmissão de fatos do passado. Essa simplificação dos saberes históricos, unida à possibilidade de buscar informações pela Internet, indica as razões gerais da depreciação do ensino da disciplina e a ausência do prestígio da consciência histórica. Entretanto, longe de pretender transmitir conteúdos, encaramos a Didática da História como um caminho a ser trilhado com vistas à elaboração do pensamento histórico, assumindo que:

(...) a consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro. (RÜSEN, 2006, p.14)

O processo de aprendizagem histórica, defendido por Rüsen (2011a), ultrapassa a acumulação de fatos objetivos, privilegiando o conhecimento histórico como instrumental para os arranjos mentais dos sujeitos, atuante, portanto, na vida cotidiana do aprendiz. Sua função se dá no aprimoramento da consciência histórica, operando na orientação dos indivíduos, e contribuindo na geração de um senso de identidade construído através de um sistema de cooperação com outros indivíduos e culturas.

A consciência histórica é um modo de orientação da vida no presente, baseado em marcos temporais. A História funciona como uma caixa de ferramentas, na qual os sujeitos encontram meios para localização no mundo e diretrizes para a vida cotidiana. Além disso, a compreensão das relações sociais permite mais clareza sobre os processos de causalidade, continuidades e rupturas no campo da História.

Peter Lee (2016) indica que, se os alunos aprenderem a abordar o passado historicamente, existirá a possibilidade de ruptura ou manutenção consciente de tradições, fidelidades sociais e lealdades políticas, vistas sob uma nova ótica. Nesse sentido, a aprendizagem histórica valida formas de pensar anteriores, expande o quadro conceitual dos sujeitos, e auxilia na compreensão da realidade presente:

Se pensarmos em aprender a história como uma forma de reorientação cognitiva, em que as crianças aprendem a ver o mundo de maneiras novas e mais complexas, a realização da aprendizagem histórica torna-se algo que transforma

a sua visão e permite possibilidades de ação que tinham sido até então inconcebíveis para elas. (LEE, 2016, p. 116)

Sobre o tema, Estevão Martins (2011) ressalta que, apesar da proeminência da escola, as aprendizagens históricas ocorrem no meio social, onde pensamos, involuntariamente, no tempo vivido. A teoria rüseniana da aprendizagem histórica se dá na totalidade da vida humana, articulando as experiências cotidianas, concretamente vividas e as experiências escolares. Aprendemos de forma multilateral e difusa, por meio de trocas entre indivíduos e ações concretas. No mesmo sentido, Marília Gago defende que:

A consciência histórica atende a uma interconexão complexa de várias demandas de fazer sentido da vida. Assim, conjuga-se a interpretação histórica para que seja possível construir ponte(s) entre passado, presente e futuro, concebendo-se o todo temporal significativo e signifiante, com a experiência de olhar para o passado e compreender a sua qualidade temporal específica, diferenciando-o do presente, e através deste processo de construção de sentido nortear a ação do eu e do nós através dos sentidos/significados das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico. (GAGO, 2016, p.78)

Com o intuito de fornecer subsídios para compreensão da função da História na vida dos indivíduos, Rusen elaborou, ao longo de suas obras, matrizes do pensamento histórico, propondo a percepção das relações estabelecidas entre a ciência histórica e a realidade subjetiva. Em sua primeira sistematização³ de uma matriz disciplinar, Jörn Rüsen apresenta as bases de definição da ciência histórica. Para tanto, indica cinco elementos, distribuídos em dois hemisférios – a disciplina científica e a vida prática, segundo os quais, as proposições de interesse da investigação histórica são colocadas a partir de demandas da vida cotidiana, passando por processos de análise profissional, que permitam sua reinserção no ambiente social como narrativas historiográficas, com a função de orientação para vida. Através do conjunto de fatores propostos por Rüsen, a matriz disciplinar age como uma passagem contínua entre a vida prática e a ciência histórica, conforme o exposto, a seguir:

³ A matriz disciplinar foi estabelecida na versão alemã do livro *Razão Histórica*, em 1983.

FIGURA I- PRIMEIRA VERSÃO DA MATRIZ DISCIPLINAR DE JÖRN RÜSEN



Fonte: MARTINS, 2016, p.102.

Em sua segunda versão, a matriz histórica ganha novos componentes, devido à natureza de sua proposta. O autor elabora uma concepção que extrapola a ciência histórica, levando em conta o papel da experiência de qualquer agente no tempo.

Nesse sentido, a teoria rüseniana defende o ato de pensar historicamente como uma prática anterior a definição da História como ciência, e elementar no cotidiano de todos os sujeitos. Nessa versão, o autor não indica uma separação entre a vida prática e a ciência especializada, movendo os leitores à uma percepção integrada das duas áreas.

FIGURA II – SEGUNDA VERSÃO DA MATRIZ DISCIPLINAR DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE JÖRN RÜSEN



Fonte: MARTINS, 2016, p.104

A terceira forma de matriz histórica defendida por Rüsen tem como componente central a ideia de uma constituição histórica de sentido, a qual desempenha uma função originária no pensamento histórico, cuja especialização desemboca, pelo caminho da investigação metódica, na narrativa historiográfica (MARTINS, 2016, p. 103). Nessa versão, a matriz histórica reúne as perspectivas acumuladas pelo autor, privilegiando o pensamento, o sentido e a narrativa histórica. Os hemisférios da vida prática e ciência histórica voltam a apresentar uma delimitação, indicando ao leitor suas características de distinção e permeabilidade.

FIGURA III - TERCEIRA MATRIZ DO PENSAMENTO HISTÓRICO



Fonte: MARTINS, 2016, p.105

A carência de orientação é o componente propulsor da matriz histórica rüseniana. Estevão Martins (2016, p. 106) analisa essa carência a partir de uma angústia existencial elementar, presente como uma constante antropológica. Cercados por determinada realidade sociocultural, os agentes históricos buscam incessantemente respostas, que deem conta de esclarecer as perguntas formuladas no cotidiano. O pensamento é balizado pela experiência do homem no tempo e espaço. Todos os agentes históricos estão inseridos e buscam orientação na cultura histórica, que lhes fornece critérios de sentido, os quais conduzem o enunciado das questões que se dirigem ao passado a partir

da experiência do presente, assim como os mecanismos de valoração das informações e dos dados do passado que integram a reconstrução que decifra e explica o presente.

O caráter processual do conhecimento histórico garante o dinamismo da Teoria da História. Sujeitos, tempo, espaço e fontes são elementos transitórios e determinantes na colocação dos problemas históricos do presente. Novas indagações, respostas e interpretações não cessam na ciência histórica, bem como novos usos dos saberes acumulados sobre o passado. O presente está impregnado por diferentes temporalidades. Deste modo, na História:

(...) o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelas que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores, (LE GOFF, 1990, p.535)

A pretensão equivocada de julgarmos a consciência histórica como um componente a ser transmitido pelo professor deve ser rechaçada. Apesar do caráter processual da formação da consciência histórica, ao docente cabe o papel de mediar os processos de construção dos conhecimentos históricos. Como um articulador, a presença de saberes prévios deve ser um ponto de partida para o trabalho do educador. Os conteúdos curriculares são um elemento da Didática da História, sem constituírem-se como objetivo das práticas de ensino. A promoção de um ambiente de autonomia e crescimento, no qual os conteúdos sejam ferramentas, é essencial no reconhecimento do protagonismo dos alunos na aprendizagem.

Os modos de consciência histórica dos sujeitos são peças relevantes para os estudos da aprendizagem histórica. Rüsen (2011b) apresenta quatro tipos de consciência histórica – tradicional, exemplar, crítica e genética, atravessados por seis elementos, a saber: a experiência no tempo, as formas de significação histórica, a orientação da vida exterior, a orientação da vida interior, as relações com os valores morais e a relação com o raciocínio moral.

QUADRO I - TIPOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRIA

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência no tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformação dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento no qual os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
Orientação da vida exterior	Afirmção das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança na refutação de obrigações externas	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança. Equilíbrio de papéis
Relações com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição	A moralidade é a obrigação dos valores e dos sistemas de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidade e princípios	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

O tipo tradicional de consciência histórica refere-se a elementos fundamentais para orientação na vida prática, como a cultura e a memória coletiva; o tipo exemplar baseia-se nas regras gerais do comportamento social, neste modelo, ocorre a materialização dos valores morais e éticos da sociedade; o tipo crítico ocorre pela interpretação, produto do raciocínio histórico, permitindo a negação de argumentos antes validados pela tradição ou regra; por fim, o tipo genético consiste em uma metanarrativa histórica, segundo a qual agimos motivados pela mudança e dinâmica do pensamento, que justifica o desenvolvimento humano.

A complexidade cognitiva dos quatro níveis de consciência histórica não implica hierarquias ou exclusões. Um sujeito pode apresentar uma análise de tipo crítico sobre determinado tema, sem abandonar percepções tradicionais ou exemplares na progressão de seu raciocínio lógico em outras áreas. Podemos afirmar que diferentes modos estão correlacionados, sendo acionados, de acordo com critérios de pertinência, em momentos distintos, conferindo à aprendizagem histórica um caráter processual na mudança estrutural do pensamento histórico.

Os tipos crítico e genético exigem maior elaboração do sujeito do pensamento histórico. No caso dos modos tradicional e exemplar, observa-se uma atitude mais passiva, que tende a uma compreensão de si destituída da capacidade de produzir conhecimento. Concluímos que, de acordo com as teorias de Rüsen (2010) as transformações progressivas na estrutura da consciência histórica constituem o cerne da aprendizagem histórica. A capacidade de expansão da consciência, e do próprio passado, excedem a assimilação de conteúdo.

Entretanto, saliento que o conhecimento sobre os fatos históricos não é descartável. A compreensão de fatos e acontecimentos históricos contribui na formação dos sujeitos. Quando falamos de Ensino de História, o problema reside em transformar o conteúdo no protagonista, relegando aos sujeitos um papel secundário.

Defendemos a ideia de uma educação voltada para vida, excedendo a lógica produtiva do capital. Nessa perspectiva, a consciência da História é um elemento da emancipação humana, permitindo o discernimento sobre os valores que legitimam os interesses dominantes. Ainda assim, o ensino da disciplina pode compor um quadro de

difusão e reprodução de valores, perpetuando a alienação como meio de dominação (MESZÁROS, 2008).

A educação bancária fundamenta uma ação alienante, segundo a qual, os alunos memorizam e reproduzem conteúdos, sem a capacidade de refletirem sobre o significado do que conhecem como saber. Em uma concepção freireana, o saber só tem sentido quando dotado de certa dose de inquietação, dúvida, reinvenção e incompletude. A passividade imposta pela concepção bancária engessa o desenvolvimento da crítica e autonomia dos sujeitos, levando o impulso criativo a ceder diante da expectativa da reprodução de informações.

As abordagens restritas ao conteudismo histórico conferem um teor estático ao passado, podendo, inclusive, causar uma falsa percepção de totalidade e verdade histórica. Em uma ótica libertária, o ensino de História é potencial fonte de deslocamentos contínuos de juízos, promovendo a autonomia crítica e criativa dos sujeitos históricos.

Cientes do caráter processual dos saberes históricos, os sujeitos da aprendizagem histórica podem utilizar o passado para conferir concreticidade aos conceitos presentes e elaborar trilhas para o futuro. O pensamento histórico contribui para orientar os indivíduos para dentro (identidade) e para fora (práxis).

Peter Lee (2011, p. 26) argumenta que se o nosso conhecimento do mundo presente não é “um conhecimento instantâneo, e nos traz, quer queira, quer não, alguma concepção substantiva do passado, então, ser historicamente ignorante é, justamente, ser ignorante”. Vale, portanto, investirmos mais esforços em um ensino de História que estimule as bases do pensamento histórico, do que a transmissão de informações acumuladas ao longo do tempo e esquematizadas curricularmente como disciplina escolar.

Em outra obra, Lee (2016) ressalta que se os alunos aprendem a pensar o passado historicamente, abre-se a possibilidade de lançarem novas perspectivas sobre velhos problemas, expandindo o aparato conceitual dos educandos e transformando informações em conhecimentos. A educação histórica permite o desenvolvimento da consciência histórica, e de uma literacia histórica, facultando ao aluno a chance de abordar o passado, e a si mesmo, como objeto de investigação histórica. Reconhecendo a importância do conceito de literacia histórica, esclarecemos que o mesmo:

(...) entende que a finalidade do ensino de História é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar todas as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente. (SCHMIDT, 2017, p. 74-75).

A realização de sínteses, capazes de reunir dimensões de tempo, valor e experiência, materializa-se através da competência narrativa, significativamente impactada pela percepção dos agentes, ou seja, a promoção da consciência histórica altera a competência narrativa, em forma, conteúdo e função. Sobre o tema, Rüsen (2011b) orienta que as competências de experiência, interpretação e orientação históricas estão, respectivamente, relacionadas ao conteúdo, forma e função da narrativa.

A competência de experiência histórica refere-se à capacidade de análise de componentes do passado, com as devidas distinções relativas ao presente. A competência de interpretação, diz respeito a assimilação de um todo temporal, onde as experiências humanas possam ser compreendidas em sua dimensão temporal, viabilizando o pensamento, que dá aos fatos significado histórico. Já a competência de orientação integra os componentes anteriores, permitindo que os indivíduos guiem suas ações, por meio de articulações históricas e subjetivas.

A narrativa é um dos princípios norteadores da aprendizagem histórica, desempenhando seu papel como forma e função da educação no campo da História. A metodologia proposta para organização e realização das relações de ensino-aprendizagem refere-se ao momento em que professores e alunos assumem o estatuto narrativístico da história.

Nas palavras de Paulo Freire (2014) a narração é fundamental na relação entre educadores e educandos. Concordo que, o ato de narrar num contínuo conteudista, centrado na figura de uma autoridade docente, que encarne o domínio dos saberes a serem transmitidos como fonte do conhecimento, pode causar a petrificação da aprendizagem.

A enfermidade da narração reside na unilateralidade da ação. Uma vez que, alunos são estimulados a narrarem, dissertarem, argumentarem sobre variados temas, o diálogo instaura-se como propulsor do processo educativo, viabilizando a ruptura de

práticas de educação bancária. Propomos, tal como Freire (2014) uma pedagogia que se faça com os alunos, e não para eles, constituindo um espaço de reflexão de suas condições materiais de existência, no qual o engajamento coletivo resulte na aprendizagem. Por esse ângulo, o professor atua como interlocutor, exercendo, também, o papel de ouvinte.

Walter Benjamin (2012) defende que a arte de narrar está em extinção, problematizando as dificuldades de encontrarmos sujeitos dispostos ao intercâmbio de experiências próprio da narrativa. A crise da dimensão experiencial compõe o quadro das relações contemporâneas ocidentais. Tempo, informação e consumo dão tom ao ritmo das nossas vidas, fazer mais em menos tempo, consumir demasiadamente e maximizar a obtenção de informações.

A construção do conhecimento, a pausa inerente à experiência, a paciência típica da elaboração narrativa são passagens em desuso perante a urgência desenfreada que move o pensamento social contemporâneo. A informação reina quase absoluta, impregnada de explicações, a serviço da construção de determinado imaginário social a respeito de certos temas. Como componente da aprendizagem histórica e de práticas emancipatórias, interessa-nos a narrativa, preche de lacunas da arquitetura do pensamento histórico, ou seja, aberta à interpretação.

Um forte componente da narrativa é o uso da memória. A História começou a reconhecer a importância da memória como uma fonte de pesquisa a partir dos anos 1930, graças ao surgimento do movimento dos Annales. Esse movimento desempenhou um papel significativo na transformação do cenário acadêmico da disciplina, introduzindo novas fontes e abordagens no estudo e na narrativa histórica.

Do ponto de vista histórico, a memória refere-se ao ato de lembrar fatos do passado ou o que os sujeitos identificam como passado (BARROS, 2011). Em uma perspectiva biológica, podemos afirmar que a memória não corresponde com exatidão aos eventos registrados pelos sujeitos, sendo marcada por esquecimentos e distorções. Sua evocação como fonte histórica pressupõe o resgate de fragmentos do passado, marcados pela identidade dos sujeitos que a compartilham.

A constituição da memória se dá pelas experiências individuais e coletivas dos sujeitos históricos. Naturalmente, memórias são compartilhadas, sedimentadas e

cruzadas. Halbwachs (2006) considera que a memória é vivida e socialmente construída, sendo, portanto, histórica e influenciada por relações de poder. Já Pollak (1992) defende que a memória é parcialmente herdada, sendo organizada a partir das preocupações pessoais e políticas de determinado contexto histórico-cultural.

Nesse sentido, a memória é um fenômeno socialmente construído, capaz de privilegiar as classes dominantes e abafar as memórias de classes menos favorecidas, surgindo memórias subterrâneas, que seguem no silêncio⁴. Na qualidade de elemento em disputa, capaz de produzir ou reforçar identidades, a memória exerce um papel de manutenção, continuidade e unidade no imaginário social (POLLAK, 1992).

É relativamente comum identificar práticas pedagógicas da História que utilizem a memória dos alunos, e de seus familiares, como fonte de trabalho. Nesse sentido, a memória oferece ao professor um farto material para construção da narrativa histórica, bem como para a problematização dos silenciamentos e singularidades produzidos pelas relações socioculturais.

Além disso, o uso da memória como fonte de investigação propicia uma oportunidade de evidenciar o caráter científico da História, uma vez que a disciplina propõe a submissão da memória aos processos de análise e verificação inerentes à historiografia. Por outro lado, a memória permite a confrontação de narrativas apaziguadas, que silenciaram conflitos inerentes à História. Nesse sentido, cumpre lembrar que:

(...) o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no tempo passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelas que se dedicam a ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. (LE GOFF, 1990, p.535).

⁴ O lugar de silêncio das memórias subterrâneas pode ser rompido pelo trabalho de profissionais das Ciências Humanas, incluindo a História. Entretanto, o acesso aos silêncios de certos grupos é uma tarefa complexa. Levemos em conta, por exemplo, que muitos atores sociais de classes não-hegemônicas nunca encontram um espaço de escuta, alguém que sinalize interesse por suas lembranças. Quando esse trabalho acontece, os indivíduos devem reencontrar sentimentos conflitantes, podendo optar pelo silêncio para não reviverem memórias traumáticas ou revelá-las aos seus pares. Segundo Pollak (1989), “opondo-se à mais legítima das memórias coletivas, a memória nacional, essas lembranças são transmitidas no quadro familiar, em associações, em redes de sociabilidade afetiva e/ou política. Essas lembranças proibidas, indizíveis ou vergonhosas são zelosamente guardadas em estruturas de comunicação informais e passam despercebidas pela sociedade englobante.

No campo do ensino de História, devemos tomar como pressuposto que a narratividade expressa a consciência histórica, “modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (SCHMIDT, 2017, p. 64). Sendo assim, propiciar a narrativa é um caminho para conhecermos os alunos e suas formas de pensamento histórico.

Maria Auxiliadora Schmidt aponta que a aprendizagem histórica “ocorreria quando o sujeito desenvolvesse, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica, de tal forma que ele poderia orientar a sua existência em relação a si mesmo e aos outros, no fluxo do tempo” (SCHMIDT, 2017, p. 67), identificando o indivíduo enquanto construtor do seu conhecimento. A materialidade da aprendizagem histórica se dá pela narratividade. O ato de narrar, essencial para História, consiste em uma elaboração pessoal repleta de formas de pensamento e sentidos produzidos pelo sujeito da aprendizagem. A narrativa histórica é indiciária da experiência histórica do narrador, e dos saberes mobilizados por ele.

Sobre o tema, Isabel Barca (2000) entrevê a ocorrência da aprendizagem histórica na investigação, de alunos e professores, sobre as ideias históricas, as quais podem ser tanto substantivas, referentes à conteúdos históricos, como Revolução, Imperialismo, Renascimento, entre outros, quanto ligadas aos conceitos de segunda ordem, envolvidos em quaisquer que sejam os conteúdos a serem aprendidos, como categorias estruturais da epistemologia da História, como, por exemplo, os conceitos de evidência, progresso, continuidade, empatia e temporalidade.

A narrativa histórica é o princípio organizador do conjunto dessas ideias, que estruturam a capacidade de uso da História enquanto base de orientação para vida e construção da identidade. Contudo, para que esses princípios sejam viáveis, devemos manter o impulso conciliador, a partir do qual Paulo Freire defende que a “educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 2014, p. 82).

Conforme o exposto por Paulo Miceli, cabe ao docente ensinar e levar a aprender, reconhecendo que, “no caso da História o professor também faz parte do *laboratório* que estuda e onde se desenvolve a aprendizagem” (2020, p. 39), o que demarca nossa narrativa, inviabilizando tentativas de neutralidade. Se quisermos fazer do ensino de

História um campo de transformação social, devemos cultivar um ambiente de criação, rechaçando o senso comum, que sente na disciplina o “cheiro de poeira, coisa velha e de pouca valia” (2020, p. 51). A aprendizagem histórica relaciona-se a gestos de interrupção, a criação de narrativas a partir das fontes, num esforço coletivo que exige conhecimentos e sensibilidade. Aprender história, no sentido libertador, requer tempo. Com a devida coragem, a História pode cheirar à vida.

1.2 O ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA NO BRASIL

A compreensão dos usos – e abusos – da História envolve o estudo de sua trajetória enquanto disciplina escolar. Nesse sentido, buscamos apresentar uma breve análise do ensino de História no Brasil, através de abordagens curriculares, políticas e institucionais. Entendemos que o empenho sobre o alcance e discurso da disciplina costuma concentrar-se no campo da formação de uma identidade nacional, inscrita no conjunto de interesses de grupos hegemônicos, que perpetuam sua dominação através da educação do povo. Além disso, reconhecemos a presença curricular da disciplina através do debate contínuo do lugar da História na elaboração de projetos políticos de nação.

Se tomado a partir do período republicano brasileiro, o ensino de História pode ser designado como parte de um processo de ampliação do acesso à educação, bem como da formação de uma memória nacional capaz de fortalecer o novo regime político, situando um contingente plural de pessoas em determinada ordem social. O processo de escolarização, apresentado por Bittencourt (2011), estabelecia a História como uma disciplina responsável por inculcar certos valores morais e patrióticos, capazes de orientar comportamentos e crenças nos cidadãos brasileiros. Logo, o caráter cívico do ensino de História, marcado por comemorações de feriados e exaltações de pretensos heróis nacionais, era mais relevante que o papel científico da disciplina.

O objetivo central da narrativa histórica escolarizada era o patriotismo, entendido como catalizador do papel a ser desempenhado por cada indivíduo na sociedade, para tanto, “a missão patriótica da escola deveria ser, desde o início, a de criar a vinculação militar-povo-nação” (BITTENCOURT, 2020a, p. 62), amplamente defendida por

intelectuais da época, como Olavo Bilac e Coelho Neto. Paradoxalmente, Circe Bittencourt (2015) confirma, em seus estudos, que a História do Brasil aparecia no currículo escolar como um apêndice da História Geral, do “homem branco civilizado moderno”, tomado como modelo para sociedade brasileira. A metodologia empregada nas escolas concentrava-se na memorização de datas, nomes e eventos, repetidos até que fossem assimilados pelos alunos, em um modelo semelhante ao catecismo. A noção de aprendizagem e a percepção de saber histórico eram equivalentes ao ato de memorizar, e a medida do desempenho do aprendiz residia na quantidade de informações que ele era capaz de reter.

O segundo momento destacado por estudiosos da Didática da História é a década de 30, no século XX. O período, marcado pela Era Vargas, impactou significativamente diversos setores da sociedade brasileira, inclusive no campo educacional, com paradigmas voltados para o mundo do trabalho⁵. O ensino de História passou a ser executado junto a outras disciplinas, compondo os conteúdos dos Estudos Sociais, voltados para inserção dos indivíduos na comunidade, com a manutenção de objetivos gerais dedicados a moral e identidade nacional. O fortalecimento de uma memória patriótica, assim como a busca pela identificação popular com as políticas getulistas, utilizava vários vetores socioculturais, que extrapolavam o espaço escolar, tais como: música, cinema, rádio, eventos cívicos e políticas patrimoniais.

Ainda no governo de Getúlio Vargas, durante a década de 40, a História do Brasil voltou a figurar como disciplina autônoma nos currículos, como desdobramento de uma fase de valorização da história nacional, identificada com a Reforma de Capanema – Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942⁶. Apesar da ausência de críticas sobre a suposta genealogia da nação vinculada ao modelo eurocêntrico, nos anos 50 e 60 surgiram questionamentos a respeito da escassa autonomia intelectual dos alunos que estudavam história. A metodologia de ensino da disciplina passou a ser fortemente criticada,

⁵ Um emblema das políticas educacionais varguistas é a criação, em 1942, do SENAI e, em 1946, do SENAC, instituições que buscavam oferecer formação técnica aos trabalhadores. (SILVA, 2010).

⁶ A Reforma Capanema de 1942 reproduz a dualidade do sistema educacional brasileiro, estabelecendo, então, os cursos médios de 2º ciclo para as elites, científico e clássico, com três anos de duração, preparando o estudante para o ingresso no ensino superior. Já a formação profissional começa a acontecer, também em nível médio de 2º ciclo, através dos cursos agrotécnico e comercial técnico, entre outros, que qualificavam o aluno para se inserir imediatamente no mercado de trabalho. (SILVA, 2010).

defendendo-se uma postura de neutralidade dos professores de história diante dos conteúdos abordados em sala de aula, acrescida ao desenvolvimento de habilidades, além da memorização, como raciocínio lógico e imaginação construtiva (BITTENCOURT, 2011).

Durante a Ditadura Civil-Militar da segunda metade do século XX, na tentativa de construir um consenso nacionalista e apaziguar críticas ao regime, o Estado implementou o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, determinando a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira) como disciplinas escolares, em substituição a Filosofia e Sociologia. A estratégia de organização curricular baseava-se em círculos concêntricos, partindo do mais específico para o mais geral, do concreto para o abstrato, o que no campo histórico, compartimentava a realidade espacial e temporal, diminuindo o potencial crítico da aprendizagem (PEREIRA, 2019, p. 39-40).

O contexto da Ditadura Civil-Militar, que teve seu auge na década de 70, desdobrou-se sobre o campo educacional através de uma nova Lei de Diretrizes Básicas (LDB) – Lei 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971, responsável pelo aparelhamento tecnicista do sistema educacional brasileiro. A simplificação dos conteúdos ligados ao campo das Ciências Humanas ocorreu por meio da união da História e Geografia como uma única disciplina, os Estudos Sociais. Sobre o tema, Selva G. Fonseca (1993, p. 71) evidencia que “História e Geografia se tornaram apêndices, lembrados pelos professores nos períodos próximos as provas oficiais e nas comemorações cívicas”, reforçando que, o Estado passou a investir “no processo de desqualificação/requalificação dos profissionais da educação, através das Licenciaturas Curtas” (FONSECA, 1993, p. 25).

Ao longo da década de 80, na trama das lutas de movimentos sociais pela redemocratização, os debates sobre o ensino de História voltaram a crescer. Além das agitações populares contra o autoritarismo, a produção acadêmica historiográfica revelou-se como um campo de resistência, oportunizando a elaboração de diversos estudos críticos sobre o ensino de História no Brasil. Nesse contexto, os debates estimulados pela academia e sociedade permitiram que surgissem novas propostas curriculares em âmbito estadual, reconfigurando projetos, tanto em seus conteúdos

quanto em suas metodologias. Sob a égide da redefinição da pátria e do conceito de cidadania brasileira, o tecnicismo educacional imposto pelos currículos da ditadura cederam espaço a programas destinados a formação de cidadãos, superando a noção de uma educação voltada exclusivamente ao patriotismo e preparação para o mercado de trabalho.

Nos anos subsequentes, as reformas curriculares expressaram os acúmulos decorrentes dos debates inerentes ao processo de redemocratização, bem como as transformações mundiais, por ocasião da globalização. O ensino de História mantém seu clássico papel na formação para cidadania, então reconfigurada em seus sentidos sócio-políticos, revelando-se como disciplina escolar estratégica na composição de novas formas de pensar o mundo.

O fenômeno de reelaboração curricular ocorreu em diversos países da América Latina, notadamente entre os integrantes do Mercosul. No caso brasileiro, destaca-se a criação da terceira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996, a qual reforçou premissas da Constituição de 1988, redefinindo os rumos, propostas e alcances da educação brasileira, seguida pela instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁷, que tinham entre seus pressupostos básicos a constante articulação entre conteúdo e método. O currículo escolar passa a ser constituído não apenas por conteúdos, sendo valorizada a aquisição de valores, habilidades e competências pertinentes a cada disciplina (BITTENCOURT, 2011, p. 106).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconheciam a participação do aluno na construção do conhecimento, apoiado pela intervenção dos professores. A organização do currículo ocorreu por meio de um sistema de ciclos e áreas, direcionados por temas transversais. No caso do ensino de História, os saberes foram organizados a partir de eixos temáticos, propondo a discussão de tópicos da História do Brasil desde o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Os eixos temáticos proporcionavam maior flexibilidade na escolha dos conteúdos a serem abordados, de forma articulada, aos temas transversais, como pluralidade cultural, gênero, ética, meio ambiente, entre outros. Infelizmente, a

⁷ O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou em 1997, 1998 e 2000, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997), de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1998) e do Ensino Médio (BRASIL, 2000).

maioria das instituições de ensino adotou um enfoque eurocêntrico, que atendesse aos conteúdos requisitados nos exames de acesso ao Ensino Superior.

O reconhecimento da diversidade, como valor fundamental para Educação Básica marcou os debates do início do século XX. A escola, reconhecida como campo de tensão de forças culturais, sociais e políticas, protagonizou a inserção de discussões essenciais a contemporaneidade, a exemplo de temas como: racismo, desigualdades sociais, questões de gênero e educação sexual. Logo, o currículo também emerge enquanto território de disputa. A atuação dos movimentos sociais garantiu, no domínio histórico, a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.645/2003 e o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena – Lei 11.645/2008, fortalecendo⁸, sobremaneira, as discussões e o protagonismo das relações étnico-raciais, normalmente, pacificadas no Brasil.

(...) movimentos pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos das identidades coletivas. Que pressionam, ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência. (ARROYO, 2013, p.11)

Durante a aplicação dos currículos de História, o professor deve se manter atento para evitar abordagens que reforcem silenciamentos e violências simbólicas contra minorias. O aluno que identifica a desvalorização de aspectos de sua história, pode subestimar sua identidade enquanto sujeito histórico, capaz de atuar na transformação do presente.

A ausência de representatividade no ensino de História pode conduzir o aluno ao sentimento de impotência e fatalismo. No tocante ao tema, Nicholas Davies (2020, p.137) crê que “a representação da participação popular é, assim, não só uma questão científica, de esforço de apreensão do real, mas também política”, tendo em vista que o contato com narrativas não heroicas, de participações reais na História, oferece ao aluno meios de se reposicionar no presente.

⁸ Apesar de reconhecermos o papel indispensável da promulgação das leis, como instrumento de aprimoramento das Políticas Públicas Educacionais no combate ao racismo, destacamos que sua aplicação em sala de aula, ainda não alcançou seu potencial enquanto ação afirmativa. Muitos professores justificam a dificuldade na abordagem dos temas, em decorrência de brechas em suas formações no Ensino Superior, escassez de fontes e tempo limitado para o trabalho em sala de aula.

O aluno que entender a participação popular no passado, com todas as suas características e contradições, estará mais apto a atuar criticamente, sem idealização ingênua (heroização), nem autodepreciação (a história do ponto de vista conservador) da transformação social. (DAVIES, 2020, p.125)

Em 2018, durante o governo, do então presidente, Michel Temer (2016-2018), o Ministério da Educação (MEC) divulgou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual inclui objetivos gerais e componentes curriculares de quatorze disciplinas, divididas em quatro grandes áreas de conhecimento. O documento anunciou novas diretrizes nacionais para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No que concerne a História, o currículo suscitou críticas intensas, especialmente, por seu caráter apócrifo e pelo achatamento dos prazos para discussão e consulta pública inerentes a sua aprovação.

Gilberto Calil (2015) evidencia que desde 2015, ano de apresentação da proposta da BNCC, estudiosos identificaram que o documento, inserido nos marcos do neoliberalismo, indicava um programa curricular prescritivo, que diminuiria a autonomia docente e sugestionava a obtenção de resultados em exames padronizados.

Apesar de indicar, em sua introdução, uma premissa equiparadora para formulação e aplicação de currículos e outras Políticas Públicas Educacionais, em âmbito municipal, estadual e federal, a Base Nacional Comum Curricular não tem como garantir equidade. Além disso, não a promove, devido às características das competências e habilidades descritas no documento, que limitam a flexibilidade do trabalho dos professores, a despeito da alegada preservação da diversidade curricular, de acordo com as diretrizes governamentais dos entes federativos (BITTENCOURT, 2020b).

No que concerne ao ensino de História, ao compararmos os textos introdutórios e os quadros de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, torna-se perceptível, que não existe compatibilidade entre a introdução da subárea da disciplina História no documento e a indicação de conteúdos obrigatórios. Podemos citar como exemplo, a preconização de uma seleção de conteúdos que forneçam uma visão global da História (BRASIL, 2018, p. 416), que não se aplica quando esmiuçamos os objetos de conhecimento do documento. A experiência de povos africanos, indígenas, asiáticos e latino-americanos deve compor os conteúdos mínimos. Entretanto, observa-se a centralidade da História Ocidental, tomada em sua concepção eurocêntrica.

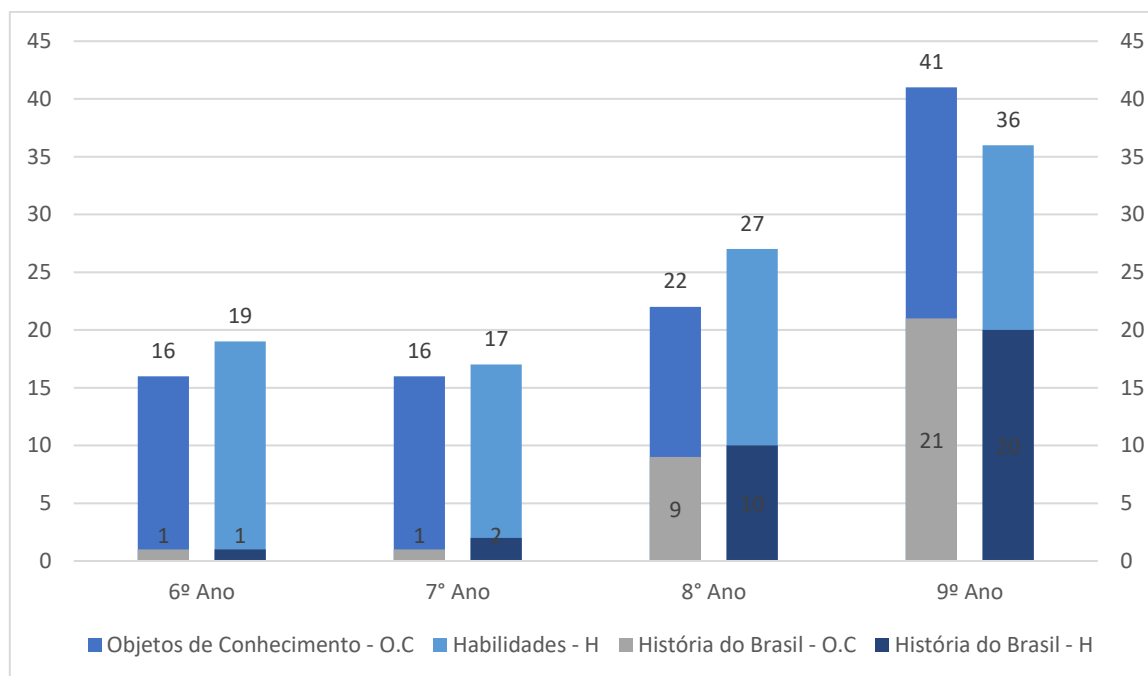
As competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 357) organizam as propostas para o ensino e aprendizagem a partir habilidades cognitivas, como analisar, identificar e caracterizar, que não parecem ser suficientes para formação integral do aluno, assumida como um compromisso do Ministério da Educação, no documento. Em diversos trechos, a BNCC assume como atribuição a formação para autonomia, ética e respeito a diversidade, porém, indica, em linhas gerais, a necessidade de adaptabilidade na formação humana, além de sugerir a padronização comportamental. Sendo assim, podemos afirmar que:

A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biológica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia. Reforça, com isso, a adaptação e torna limitada a possibilidade de emancipação, isto é, do reconhecimento do indivíduo “como substância de si mesmo”, e não como “mimese”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

A BNCC estabelece um compromisso com o desenvolvimento pleno dos educandos, reconhecendo que “a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas” (BRASIL, 2018, p. 18). Contudo, desconsidera a complexidade das condições sócio-históricas que permeiam a vida dos alunos, propondo ideias utilitaristas, que subordinam a formação à lógica mercantil.

Tomando como exemplo de análise as competências específicas do componente de História, para o Ensino Fundamental II, exploramos certas contradições da BNCC de História. Observamos a centralidade eurocêntrica presente no currículo, que organiza os fatos históricos, segundo critérios de sequencialidade e linearidade, sem justificar a seleção dos temas expostos, para além do que indicam como “identificação dos eventos considerados importantes para história do Ocidente (África, Europa e América, **especialmente o Brasil**)” (BRASIL, 2018, p. 416 – grifo nosso). Os objetos de conhecimento e habilidades enumeradas na Base Nacional Comum Curricular estão assim distribuídas:

GRÁFICO I - PRESENÇA DA HISTÓRIA DO BRASIL NO ENSINO FUNDAMENTAL II, SEGUNDO A BNCC



Fonte: BORGES, 2021.

Conforme observado no Gráfico I, a distribuição dos temas relacionados à História do Brasil no Ensino Fundamental II é desigual, e proporcionalmente inferior aos debates de conteúdos vinculados a História Geral, bastante eurocêntrica. De um total de 95 *objetos de conhecimento*, 32 são relativos à história do país. Já no campo das *habilidades*, 33 das 99 listadas são referentes ao estudo de temática da História do Brasil. Apenas no 8º ano do ciclo, o professor encontrará uma unidade temática inteiramente dedicada ao estudo da história brasileira – *O Brasil no século XIX* (BRASIL, 2018, p. 426). No 9º ano do ciclo, existem duas unidades temáticas alusivas, de forma absoluta, ao Brasil, a saber: *O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX* (Ibidem, 2018, p. 428); e *Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946* (Ibidem, 2018, p. 430). Este é o único ano em que observamos a proeminência da História do Brasil, com certa equidade, se comparada aos temas de História Geral.

Em todos os anos analisados, constatamos habilidades onde a História do Brasil pode ser abordada de forma indireta, em geral, atrelada a História da América Latina.

Alguns problemas conceituais podem ser citados, como a ausência de menções sobre o genocídio indígena até o 8º ano do Ensino Fundamental, o uso do termo conquista, já superado pela historiografia, especialmente, no 7º ano do Ensino Fundamental e o excessivo enfoque explicativo da História a partir de recortes políticos.

No contexto do neoliberalismo, “a História do Brasil é compreendida como parte menos substantiva e apenas complementar de um mundo capitalista maior” (BITTENCOURT, 2015, p. 187), o que é perceptível a partir da análise das propostas curriculares em curso no país, além de livros e outros materiais didáticos. A História do Brasil surge de maneira integrada à História Geral, fundamentada como consequência do desenvolvimento do mercantilismo e expansão marítima.

O protagonismo da História do Brasil não seria, por si, um garantidor de uma educação crítica. Por outro lado, aprofundar os saberes locais fortalece a correlação de memórias, saberes prévios e representatividade histórica, viabilizando um maior interesse e participação dos alunos. As abordagens realizadas em sala de aula, a partir dos problemas colocados pelos currículos oficiais, configuram-se como peças elementares na construção da cultura histórica, categoria fortemente amparada na memória social, referente ao modo como os indivíduos ou grupos se relacionam com o passado.

A cultura histórica pressupõe a presença das dimensões estética, política e cognitiva, como meios pelos quais interpretamos o cotidiano, atribuindo sentido histórico as experiências ocorridas no tempo e espaço. A cultura histórica é a dimensão externa da consciência histórica, fornecendo “uma espécie de substrato para a orientação no tempo, para o fortalecimento de identidade coletivas, para a coesão de grupos e legitimação de domínios” (GONTIJO, 2019, p. 69).

Nesse sentido, a presença do docente torna-se fundamental na mediação de aprendizagens históricas escolares. Por outro lado, a difusão de novas tecnologias globais trouxe à tona questionamentos sobre a utilidade do professor de História, dos materiais didáticos tradicionais, como livros, e do próprio ensino da disciplina no ambiente escolar (PINSKY, 2015). Essa impressão de alguns grupos sobre a História, como um saber obsoleto, é equivocada.

O atraso não consiste nos agentes ou materiais, mas sim, nas metodologias, que podem ser aplicadas apesar de qualquer recurso tecnológico ou fonte histórica. Apesar de diversas discordâncias com o texto de Jaime Pinsky e Carla B. Pinsky, especialmente, no que concerne a responsabilização excessiva dos docentes pelos problemas do ensino de História, cabe aqui, o apontamento dos autores, sobre o uso de materiais didáticos em sala de aula, no qual afirmam que professores desmotivados e despreparados não conseguem dar boas aulas com os melhores recursos didáticos, ao passo que bons professores aproveitam-se das falhas dos materiais didáticos no estímulo ao senso crítico dos alunos (PINSKY, 2015).

Apesar da relevância das discussões curriculares, algumas das grandes disputas do ensino de História residem na questão metodológica. É sabido que existem diferenças entre o currículo prescrito, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular, o projeto político-pedagógico das escolas e o currículo em ação. Cientes de que as batalhas são travadas em sala de aula, a metodologia de ensino e condições de trabalho do professor são fatores fundamentais para o ensino de História e a aprendizagem histórica.

Os avanços de apostilas de redes de ensino privado, com a oferta de sínteses e foco no conteúdo, apaziguam o presente por diminuírem o tempo destinado ao debate, e revelam uma espécie de retorno ao método catequético. Já nas escolas públicas, em muitos casos, o professor enfrenta condições de trabalho limitantes, com problemas estruturais e dificuldades orçamentárias.

Sob a ameaça do retrocesso, da precarização do trabalho docente e de dificuldades na obtenção de vagas, a atividade de professores engajados com uma pedagogia emancipatória torna-se um desafio. Reconhecendo que a educação bancária se presta a consolidação do consenso, a negação da pergunta e da criticidade, o enfrentamento é necessário para os que desejam promover a aprendizagem histórica.

É desafiador lidar com as certezas da comunidade escolar. Professores ensinam. Alunos aprendem. Uma concepção dicotômica e limitada, porém, reconhecida como normal. É interessante refletir sobre as reações dos sujeitos envolvidos nos processos educativos quando confrontados com propostas que ultrapassem as fronteiras do comum, bem como sobre as resistências que um educador pode encontrar na sala de aula. Nem sempre essa batalha poderá ser vencida por um professor.

Promover junto aos alunos a habilidade de pensar historicamente estimula a liberdade, se considerarmos que o pensamento histórico desafia os limites convencionais propiciando a construção de novas narrativas, fundamentadas e autorais, graças aos saberes prévios dos alunos.

Na leitura de Hooks (2017), surge um esclarecimento: para subvertermos a ordem hegemônica precisamos de novos pontos de vista somados as práticas libertadoras. As perguntas que fazemos sobre as fontes históricas produzem mais autonomia do que o acesso a respostas prontas. No entanto, a busca por uma pedagogia engajada não deve recair exclusivamente sobre professores a despeito do papel das escolas e outras instituições de ensino.

A institucionalidade dissimula socialmente o arbítrio das escolas, fortalecendo uma responsabilização desenfreada sobre os docentes, também imersos na lógica de produtividade neoliberal. A proposta freireana descentraliza a autoridade docente e reescreve os limites da atividade educativa.

Como produtor do discurso primário da aula de História, o professor deve estar disposto a orientar os alunos para que eles também assumam a posição de produtores, buscando oferecer meios para concretização da produção coletiva do conhecimento histórico no presente.

(...) sem qualquer questionamento de que a história modifica nossa visão sobre o presente e o futuro, o conhecimento do passado é considerado como sendo o acúmulo de fatos ou histórias que estão necessariamente confinados a esse passado e, portanto, são irrelevantes para qualquer situação no presente. (LEE, 2016, p.130)

Alicerçada sobre o debate a respeito do ofício dos professores de História, Maria Auxiliadora Schmidt (2015, p. 57) defende que a função docente consiste em “ensinar ao aluno a levantar problemas e reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas”. O professor deve empenhar-se em identificar os saberes prévios dos alunos, refinando e expandindo esses conhecimentos.

A abordagem conteudista da História dá a impressão de que o passado pode ser totalizado e transportado mente a mente. Eis um *calcanhar de Aquiles* do historiador: se o conhecimento histórico se resumisse a relatar fatos do passado, o advento da internet

esmaeceria a utilidade do ensino de História. Isto posto, a consciência docente sobre a substância de seu ofício torna-se sua bússola. Essa lucidez direciona a prática cotidiana de professores, mantendo a convicção de que trabalhamos em fronteiras mais amplas do que o movimento entre o lembrar e o esquecer.

Figuram entre os aliados dos professores na prática de ensino e aprendizagem histórica o uso de fontes. Itens de naturezas diversificadas, que servem como propulsores da função interrogativa, primordial na história-problema. Verena Alberti defende que o “trabalho com fontes é tão importante para as aulas de história quanto são as experiências em laboratório para as aulas de química, física ou biologia” (ALBERTI, 2019, p. 107).

Ao trabalhar com fontes o aluno terá a oportunidade de compreender o caráter seletivo e processual da História, além de perceber o conhecimento sobre o passado como resultado da investigação e narrativa do historiador. Conforme o exposto abaixo, o trabalho histórico se debruça sobre uma pluralidade de fontes.

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames das pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas por químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (LE GOFF, 2013, p. 490)

Não obstante, observamos alguns professores de História proporem atividades baseadas em fontes históricas, enquanto há uma potência muito maior, tanto quanto mais trabalhosa, em mover-se através das mesmas. Tal qual o típico cabeçalho *fill the blanks*⁹, comum em exercícios de fixação de línguas estrangeiras, os alunos se deparam com propostas de pretensa análise de fontes históricas, onde há uma expectativa do docente em receber a dita *resposta correta*. Lembremo-nos, entretanto, que há um grau de relatividade inerente à subjetividade, inclusive na *resposta correta*. Se um professor do sétimo ano do Ensino Fundamental II mostra para um grupo de alunos uma imagem de

⁹ O uso da expressão *fill the blanks*, na construção do exemplo citado, teve como inspiração uma metáfora apresentada na tese de Heliana B. Conde Rodrigues, citada pela professora durante uma aula em outubro de 2018.

uma escultura renascentista, e questiona “o que vocês veem?”, várias respostas podem ser acionadas com validade, ou seja, os alunos podem *ver*, em uma escultura, mais do que o programado pelo docente.

Existe uma típica adoração pelo testemunho histórico. Documentos como diários, cartas, objetos pessoais, periódicos, entrevistas, entre outros, podem ser tomados como fontes precisas do passado pelos alunos. Impõe-se a necessidade de alertar o interlocutor a respeito das armadilhas inerentes às fontes, sempre parciais.

Entendê-las como pontos de partida para construção do conhecimento histórico, exige a percepção da interrogação, contextualização e comparação entre vestígios históricos. Sendo assim, os alunos poderão superar a ideia de que podem colher informações completas das fontes, passando a procurar respostas para questões colocadas a partir do tempo presente, ou seja, evidências históricas. A centralidade das fontes nas aulas de História, alçada além da ilustração, evita a abordagem conteudista.

O conhecimento histórico que é aprendido simplesmente pela recepção, impede, ao invés de promover, a habilidade de dar significado à história e orientar a si mesmo de acordo com a experiência histórica. Um significado que é simplesmente *dado* não pode ser observado como tal e a preocupação com a sua função fundamental de organizar o conhecimento é negligenciada. Além disso, a subjetividade, enquanto uma fonte para novas experiências, não pode ser explorada. (RUSEN, 2011^a, p.90)

A aquisição de informações pelos sujeitos não determina a aprendizagem histórica, tendo em vista que, apesar de ser capaz de comunicar o que foi assimilado, o sujeito apenas repete dados, sem, no entanto, articular ideias e conceitos que configuram a aprendizagem.

No caso da História, os fatos objetivos do passado tornam-se assunto do saber consciente, ou seja, tornam-se subjetivos, passando a desempenhar funções na construção mental dos sujeitos (RUSEN, 2011a, p. 82). Ao longo do processo de aprendizagem histórica, o professor deve investir tempo na construção da empatia histórica, enquanto habilidade essencial na compreensão do passado e seus desdobramentos.

A empatia histórica garante que o aluno compreenda não apenas a visão do agente histórico no passado, mas, sobretudo, os impactos de perspectivas imanentes sobre a ação dos sujeitos. O discernimento dos alunos sobre a vida pregressa de outros

indivíduos, assim como suas motivações pessoais, funciona como um facilitador para o entendimento da História.

Destacamos que a presença da empatia não pode prescindir a evidência na investigação histórica, posto o caráter parcial das narrativas elaboradas sobre o passado, o que afasta ideias relativas à totalidade da verdade na História. A relevância da empatia histórica, no processo de aprendizagem histórica, é determinada por Peter Lee (2003, p. 25), conforme o exposto a seguir:

Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido - ou seja, como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso.

Entre as dificuldades colocadas pelo senso comum no ensino de História, Lee (2003) destaca o paradigma de normalidade atribuído ao tempo presente, e a ideia de progresso, que tende a relegar ao passado a posição de atraso e incompletude. O caminho trilhado pela Ciência Histórica é contrário ao senso comum, interpelando o passado a partir da compreensão de contrastes socioculturais inerentes ao contexto histórico.

Vale esclarecer que não negamos o valor do conteúdo no ensino de História. Nossa intenção é reconhecer outras possibilidades, tratando o conteúdo mais como um meio do que como fim da educação. Defendemos que os temas trabalhados em sala de aula sejam disparadores de oportunidades de aprendizagem, sem polarizações entre habilidades e conteúdo, tampouco com o objetivo central de sua abordagem localizado na memorização de fatos. Portanto, tomamos o ensino de História como um híbrido que articula elementos cognitivos e éticos/políticos na relação que os estudantes estabelecem com os conhecimentos históricos que lhes são ensinados (COSTA; MARTINS, 2020).

Entre os prejuízos causados pela falta de conhecimentos acerca da operação histórica, vigora a ameaça de escolha de discursos falaciosos tomados como verdadeiros, sem considerações sobre as fontes da informação. A ausência de compromisso com o trabalho investigativo, crítica de conteúdos e busca por outras fontes, concede status de fatos as opiniões, flexibilizando o conceito de verdade.

Nesse contexto, o trabalho de natureza histórica torna-se primordial e difícil, constantemente tensionado pelo fluxo de informações e desgaste do valor atribuído pelo senso comum as investigações de caráter científico. Devemos privilegiar a relação dos alunos com fontes históricas, estimulando o reconhecimento da ciência histórica e o desenvolvimento da consciência crítica sobre notícias e pareceres circulantes.

Em meio aos fenômenos contemporâneos vigora a pós-verdade. Uma espécie de apreço de parte da população por *fatos alternativos*, versões discursivas sobre acontecimentos que negam evidências científicas em prol da verdade mais agradável à determinado público, com forte apelo emocional junto aos sujeitos. O sucesso de algumas campanhas políticas esteve intimamente ligado ao uso dessas estratégias de convencimento, típicas da pós-verdade.

A complexidade que resulta da aferição dos fatos vem sendo preterida a favor da exclusão de eventos inconvenientes e escrita de narrativas anticientíficas. O enfraquecimento dos veículos midiáticos convencionais na formação da opinião pública é outro elemento destacado. O artil dos sujeitos que propagam *verdades alternativas* reside na elaboração de discursos disruptivos e capazes de proporcionar entretenimento, em contraposição aos saberes acadêmicos herméticos e laboriosos.

Matthew D’Ancona (2018) destaca que o fluxo crescente de informações vem sendo fomentado por interações par a par, em detrimento do uso da imprensa tradicional. Nessa perspectiva, os sujeitos passam a consumir dados que atendem as suas crenças pessoais, rechaçando verdades desfavoráveis as suas concepções particulares.

As redes sociais desempenham um papel primordial nesse contexto, viabilizando, através dos algoritmos, que os sujeitos permaneçam conectados as suas bolhas sociais, retroalimentando crenças sem compromisso com a verdade. A demanda por informações leva a reprodução de manchetes, independente da checagem de veracidade e do exercício crítico sobre o que é apresentado como fato. Podemos afirmar que, “a pós-verdade alimenta a alienação, o desarranjo e o silêncio entorpecedor” (D’ANCONA, 2018, p. 98), reforçando um mundo esvaziado de significados e repleto de informações.

O pensamento histórico pode ser uma ferramenta na luta contra a pós-verdade, propiciando práticas de defesa da verdade e reflexão ativa. A sobrecarga de informações exige que cada sujeito verifique o alinhamento do que é divulgado com a realidade. No

cenário da memória coletiva, a História tem levantado intensos debates não acadêmicos, sendo utilizada como argumento para fins políticos.

Em um cenário onde ninguém e todos são especialistas, vale problematizarmos as repercussões das versões históricas divulgadas pela internet, bem como o valor de dedicarmos certo tempo para analisarmos dados antes de tomá-los como fatos. Sobre a contribuição do ensino de História na tomada de consciência dos estudantes, Lee indica que:

A partir do momento em que as ideias dos estudantes sobre escala, generalização, mudança e narrativas se desenvolvem, eles serão cada vez mais capazes de utilizar os quadros de mudança para produzir noções ampliadas do passado. Em princípio, isto deve permitir-lhes organizar seu conhecimento substantivo de formas historicamente válidas para pensar a relação do presente com o passado e o futuro. Se eles optarem por assim fazê-lo, podem depender de questões fora do controle direto do professor. (...) Haverá uma abundância de histórias prontas, não necessariamente historicamente defensáveis, para aprender no resto do mundo, mas provavelmente é ingênuo e certamente otimista pensar que eles virão com avisos anexados. O ensino de história terá feito o seu trabalho se os alunos tiverem os meios e uma disposição ampla para tentar orientar-se no tempo historicamente. (LEE, 2016, p. 127-128)

Como ato o ensino de História cumpre, de acordo com Martins (2011), a dupla função de exercício profissional e missão. Em um só tempo, o professor pode desempenhar um papel abrangente em sala de aula, auxiliando os alunos a articularem o passado a partir dos problemas colocados no presente, para que ocorra o desenvolvimento da consciência histórica. Ao extrapolarmos o paradigma tradicional conteudista de ensino, viabilizamos uma atitude potencializadora, pela qual os sujeitos poderão apropriar-se do tempo vivido para transformá-lo, através da reflexão, em História.

O aprendizado histórico se dá para além do chão da escola. Somos seres históricos, e como tais, cientes ou não de nossa historicidade, aprendemos e escrevemos a História. Este processo ininterrupto, marca cabal da nossa capacidade de aprender, ocorre em diversos espaços, encontros, afetos, olhares, sobretudo, no despertar que permite ao indivíduo reconhecer-se como sujeito histórico.

1.3 MUSEUS BRASILEIROS

As primeiras instituições museais brasileiras foram criadas no século XIX, que terminou com um total de 11. Os processos educativos desenvolvidos dedicavam-se à instrução pública, destacando-se a trajetória do Museu Nacional, que acolhia grupos escolares, criava cursos, palestras e oficinas, tornando a função educativa parte de sua identidade. Em 1927, ocorreu a inauguração do Serviço de Assistência ao Ensino do Museu Nacional (SAE), o que indica a compreensão da educação como peça da estrutura institucional. Entretanto, a criação da SAE não motivou o surgimento de novos setores educativos (COSTA, CASTRO, SOARES, 2020).

No século XX, o objetivo de construir uma identidade nacional, que fornecesse ao Estado Republicano legitimidade, segurança e coesão, encorajou o investimento na esfera simbólica, desdobrando-se em hinos, bandeiras, heróis nacionais, monumentos e museus. Sendo assim, a questão nacional envolve diretamente a cultura, na formação de um povo.

A construção de uma memória do Estado e de uma historiografia centrada na ideia de nacionalidade engendram uma visão do passado calcada em grandes vultos e acontecimentos encadeados de forma a fazer da história uma biografia nacional em seus temas, em suas ênfases, em seus recortes. As nações que se vestem com a roupagem da modernidade e do progresso necessitam - aparente paradoxo - de legitimar-se através de um passado no qual encontrariam suas raízes e sua justificação. Inculcam padrões e valores, justificam a autoridade e o poder através destas práticas simbólicas que adquirem caráter de compulsoriedade: a história aprendida desde os bancos escolares, as cerimônias públicas e os costumes cívicos são algo de que dificilmente se pode escapar. (CUNHA, 1992, p.34)

A historiografia valida o governo de Getúlio Vargas como o grande marco das políticas voltadas para cultura e educação. Nos anos 30, instaura-se um governo autoritário e populista, capaz de negociar interesses com as classes dominantes, sem perder sua base de sustentação junto às massas urbanas.

Especificamente, no campo patrimonial, em 1937, o governo criou o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN, o que, segundo Sônia Florêncio, “foi motivado, de um lado, por uma série de iniciativas institucionais regionais e, de outro, por clamores e alertas de intelectuais, parte deles ligada à Semana de Arte Moderna de 1922, veiculados na grande imprensa brasileira” (2014, p.05). Ainda em 1922, o campo museal

foi fortemente impactado pela criação do Museu Histórico Nacional, referência que se mantém atual quando analisamos os desdobramentos de suas ações sobre a formação de profissionais da área, as práticas educativas e as narrativas produzidas pela instituição.

Nos documentos oficiais do SPHAN fica evidenciado o interesse em utilizar a educação como via de acesso à preservação cultural, o que estimulou a criação de museus e o tombamento de coleções artísticas, religiosas, documentais e arquitetônicas. Nos discursos de Rodrigo Melo Franco de Andrade, presidente da instituição por 30 anos (1937-1967), fica evidenciada a crença da educação como promotora da preservação cultural.

Em verdade, só há um meio eficaz de assegurar a defesa permanente do patrimônio de arte e de história do país: é o da educação popular. Ter-se-á de organizar e manter uma campanha ingente visando a fazer o povo brasileiro compenetrar-se do valor inestimável dos monumentos que ficaram do passado. Se não se custou muito a persuadir nossos concidadãos de que o petróleo do país é nosso, inculcá-los a convicção de que o patrimônio histórico e artístico do Brasil é também deles, ou nosso, será certamente praticável. (MINISTÉRIO DA CULTURA, 1987, p. 64)

No plano político, com o fim do Estado Novo, o país viveu alguns anos sob regimes democráticos, de caráter conservador, influenciados pela política externa, no contexto da Guerra Fria. Em 1964, o Brasil retornou ao modelo ditatorial, após um golpe civil-militar orquestrado contra o governo de João Goulart. Instalou-se um governo autoritário, que criou mecanismos de intervenção no campo cultural, restringindo a participação popular e reprimindo a oposição. Apesar da opressão, surgiram no Brasil diversas formas de resistência cultural, emergindo uma contracultura, com expressões no território nacional e no exterior, rompendo a subordinação imposta pelo governo e recusando as restrições de uma cidadania regulada (ALBUQUERQUE, 2004).

Na década de 1980, surgem três iniciativas de políticas públicas para educação em museus, a saber: o Programa Nacional de Museus, o Projeto Interação e o Programa de Ação Cultural, com propostas de projetos sistematizados sobre formas de realizar práticas educativas em museus, incluindo o incentivo a formação de profissionais para área, a aproximação entre educação e cultura sob a forma de políticas públicas e a indicação de ferramentas.

A redemocratização brasileira, que teve como ponto alto a promulgação da Constituição de 1988, redirecionou as políticas públicas atreladas as noções de cultura e patrimônio, concedendo espaço para fisionomias culturais que extrapolavam a história dos “grandes homens e fatos” do Brasil, valorizando a cultura e a memória contra hegemônicas. Leis federais de incentivo fiscal à cultura, como a Lei Sarney e a Lei Rouanet, foram criadas, estimulando a participação privada na difusão cultural. O preço da ampla atuação da iniciativa privada foi a mercantilização da cultura, fortalecendo uma concepção liberal de sua gestão.

Em prol do discurso de democratização da cultura, os anos 90 foram palco de uma progressiva atuação do setor privado no fomento cultural, estimulando, inclusive, a criação de institutos e fundações, ligados a bancos e empresas, que buscavam a conveniente redução nas taxas de impostos pagos ao governo, assim como o marketing de suas marcas em grandes eventos. Logo, as políticas culturais eram orientadas pelos propósitos do capital econômico e, conseqüentemente, pela lógica do lucro.

Chauí (2008, p.53) defende que a indústria cultural deseja vender e, para isso, seduz os consumidores oferecendo produtos sem criatividade, já consumidos antes, apenas com outras roupagens, o que bloqueia o desenvolvimento e o consumo de formas de cultura autônomas. A autora busca criticar a cultura e a comunicação de massas, que criam toda uma gama de produtos e serviços culturais médios usados para ocultar processos de dominação e exploração, como forma de encobrir a luta de classes.

A grande virada das políticas públicas culturais brasileiras ocorreu no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), marcado pelo avanço da participação popular na construção de ações culturais e, pela criação de novas leis de valorização e difusão da cultura. Em seu primeiro governo, Lula deu início, junto ao MinC, ao Sistema Nacional de Cultura (SNC), com o objetivo de viabilizar políticas culturais descentralizadas, propondo a ampliação das bases democráticas e participativas da cultura. A ideia era propiciar um sistema de articulação, gestão, informação e promoção de políticas públicas de cultura, pactuado entre os entes federados, com participação social (MINC, 2005).

O Programa Cultura Viva, também criado no governo Lula, quando o Ministério da Cultura estava sob a coordenação de Gilberto Gil, reconhecia e incentivava manifestações culturais e/ou artísticas, potencializando as expressões culturais que

emanavam do povo, com a finalidade de desconstruir um aparato cultural até então homogêneo, para trazer à tona uma concepção mais antropológica da cultura, construindo políticas públicas de forma transversal.

No campo patrimonial, investimentos inestimáveis foram realizados nos primeiros governos lulistas. O IPHAN passou a receber repasses mais vultuosos, com o objetivo de realizar investimentos na revitalização de cidades históricas e do patrimônio cultural brasileiro. Os macroprocessos institucionais do IPHAN indicam como eixos fundamentais de atuação: a inserção do tema - Patrimônio Cultural, na educação formal; a gestão compartilhada de ações educativas; e o estabelecimento de marcos programáticos no campo da Educação Patrimonial.

Apesar de compor as políticas ligadas ao patrimônio cultural, o museu constitui um espaço de saberes singulares, que podem servir à educação patrimonial e se servir de bens patrimoniais, sem constituir uma relação homóloga com o patrimônio. Mário Chagas defende que “museu e patrimônio constituem campos distintos e complementares, que frequentemente dançam ao som de uma mesma música. Ora é um, ora é o outro quem conduz a dança” (2013, p. 29), ambos estão sujeitos à tensão e adjetivação de suas práticas.

A distinção entre patrimônio e museus se reafirmou pela criação do Instituto Brasileiros de Museus (IBRAM), em 2009, órgão responsável pela administração de museus federais em todo território nacional. O IBRAM tornou-se responsável pela execução de uma política pública específica do campo museal – a Política Nacional de Museus (PNM), apresentada pelo Ministério da Cultura em 2003, com o objetivo de democratizar o acesso a museus e ao patrimônio cultural, neles salvaguardado.

Entretanto, na cultura, apesar do aumento dos investimentos públicos e da participação popular, ainda imperava um certo empreendedorismo mercadológico. O texto *Austeridade e Retrocesso: impactos sociais da política fiscal no Brasil*, (DWECK, 2018) apresenta a derrocada das políticas públicas culturais, uma vez que, com a diminuição dos repasses, os programas têm menor possibilidade de continuidade e do próprio sentido de sua existência, já que precisam de tempo para se consolidarem. A situação se agravou no governo Temer, quando a sucessiva redução dos repasses ganhou maior fôlego, após a aprovação da *PEC da Morte*, nome pelo qual ficou

conhecida a Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016), que propôs o congelamento dos orçamentos públicos por duas décadas.

Não por acaso, em 2017, as pastas do MinC passaram a receber praticamente o necessário para manutenção do custeio essencial de suas atividades. Em 2018, após um incêndio no Museu Nacional, no Rio de Janeiro, banqueiros e empresários reuniram-se com o então presidente, Michel Temer, para a criação de um fundo privado de reconstrução do museu. Menos de 10 dias depois, o Governo Federal anunciou a criação da Agência Nacional Brasileira de Museus (ABRAM), através de uma medida provisória, M.P 850 (BRASIL, 2018), a qual extinguiu o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). A medida foi rejeitada pela Câmara dos Deputados, que manteve as atribuições do IBRAM.

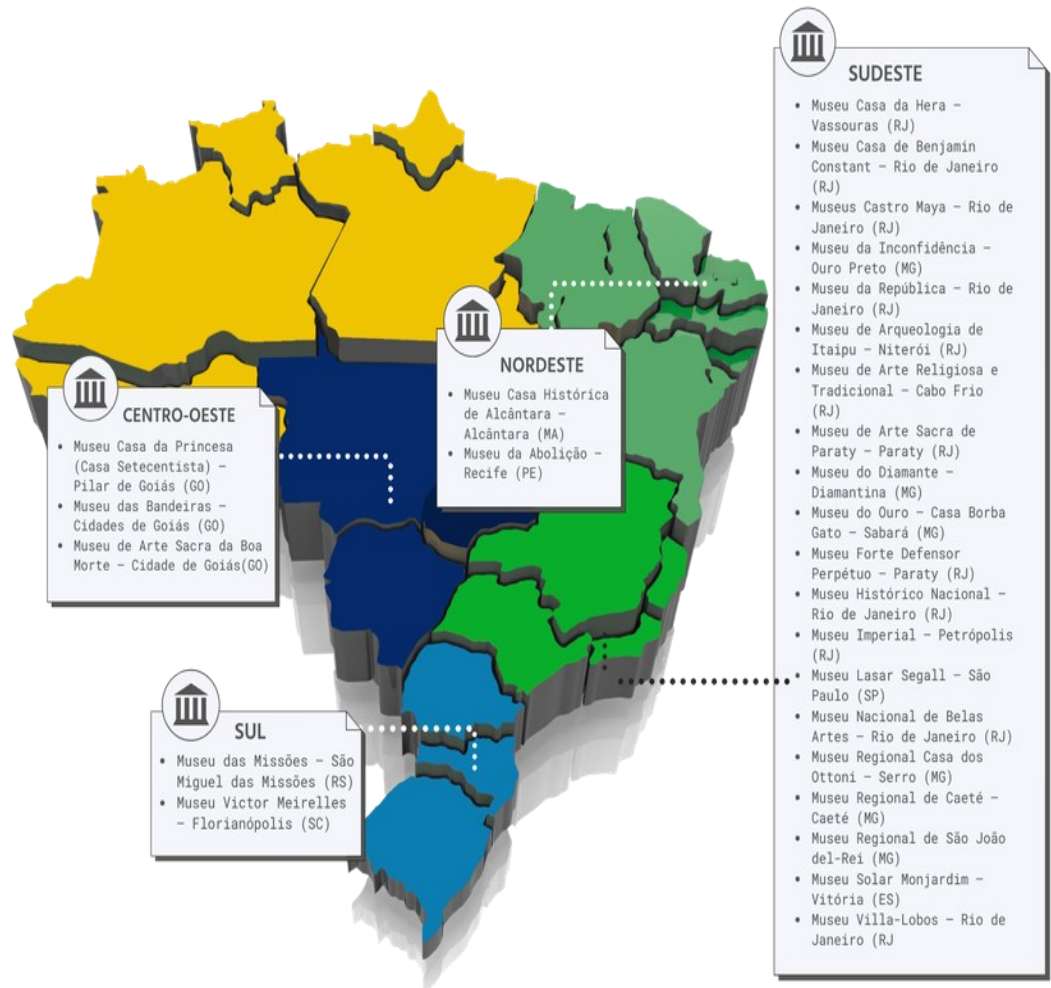
No início do mandato do presidente Jair Bolsonaro, o MinC foi extinto, sendo absorvido como Secretaria Especial de Cultura, inicialmente submetida ao Ministério da Cidadania, e em seguida, incorporada pelo Ministério do Turismo. Sendo assim, o campo cultural dispõe de menos recursos orçamentários, bem como de menor autonomia na implementação de políticas. A instabilidade à qual o setor está submetido pela subordinação ao Ministério do Turismo indica um teor mercadológico do que se compreende enquanto cultura brasileira, bem como pela alta incidência de trocas no comando do secretariado.

Em 2023, o Ministério da Cultura foi reativado, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva. A pasta voltou a gerenciar as políticas públicas de Cultura, coordenadas pela ministra Margareth Menezes. No campo museal, o Instituto Brasileiro de Museus segue responsável pela orientação, fomento e garantia do cumprimento da função social dos museus, através da preservação dos acervos e ações que fortaleçam saberes locais e identidades.

De acordo com as informações veiculadas pelo IBRAM (2023), o instituto é responsável por 27 museus federais, majoritariamente localizados na região Sudeste, o que indica certa concentração de tais instituições culturais, e consequente limitação do acesso aos museus pela população brasileira. Outro elemento que corrobora com a centralização geográfica dos museus está nos dados fornecidos pela plataforma

Museusbr, indicando 3.887 instituições museais cadastradas¹⁰, das quais 1.538 estão localizadas no Sudeste e 1.045 no Sul do país.

FIGURA IV - MAPA DE DISTRIBUIÇÃO DOS MUSEUS FEDERAIS BRASILEIROS



Fonte: Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM, 2023)

Grande parte dos museus cadastrados localiza-se em capitais. A questão do acesso aos museus está vinculada à desigualdade social brasileira. O Cadastro Nacional de Museus, criado em 2006, mapeia as instituições do país e apresenta dados que servem para o diagnóstico de problemas e planejamento estratégico de ações voltadas

¹⁰ Os dados foram coletados pelo IBRAM até o dia 16 de junho de 2023, e estão disponíveis para consulta pública em um painel analítico virtual: <https://cadastro.museus.gov.br/painel-analitico/>.

para políticas públicas do campo museal. Além da localização geográfica, um desafio para a democratização do acesso aos museus é a compreensão dos acervos, e a percepção das instituições como bens públicos. Questões que, como veremos ao longo do trabalho, podem ser geridas a partir de projetos educativos.

Os museus são instituições sociais complexas que desempenham um papel fundamental na elaboração da identidade cultural de uma sociedade. Eles têm a responsabilidade de coletar, preservar e apresentar objetos, artefatos e narrativas que refletem não apenas a herança cultural e histórica, mas também as complexas relações sociais, políticas e econômicas que moldam o contexto em que essas coleções são criadas e mantidas.

Quando conto para algum conhecido que estudo educação e museus vejo expressões de interrogação. Frequentemente, escuto que adoro coisa velha, porque gosto de História e museus. Não culpo meus amigos e familiares. De certo, quem atua no campo museal precisa manter certa disposição para desfazer a correlação típica entre museus e coisas velhas, do passado, sem importância ou que só falam de certos grupos.

Reconstruir a imagem dos museus, reinterpretar seus usos e funções, fazer do museu uma instituição socialmente engajada. Ideias (ideais) que vêm sendo elaboradas com o árduo trabalho coletivo, de quem vê a potência criadora dos museus e seu papel social.

O protagonismo das discussões entorno dos significados e função social dos museus motivaram um debate sobre a redefinição de seu conceito. Em 2016, na 24ª Conferência Geral do ICOM, os membros do conselho internacional decidiram formar um comitê responsável pela apresentação de uma nova definição de museus, alinhada com as perspectivas e desafios colocados pelo mundo contemporâneo.

Cinco propostas foram apresentadas ao Comitê Executivo do ICOM, que em 2019 submeteu uma nova definição para votação, em sua 25ª Conferência Geral, em Kyoto. Os representantes dos 115 países reunidos optaram pela prorrogação do debate. No ano seguinte, um novo grupo de trabalho assumiu o alinhamento da proposta, que foi aprovada na Conferência Geral de Praga, em 2022. O texto final incorporou relevantes mudanças e teve ampla participação de agentes da América Latina.

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o património material e imaterial. Os museus, abertos ao público, acessíveis e inclusivos, fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Os museus funcionam e comunicam ética, profissionalmente e, com a participação das comunidades, proporcionam experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos. (ICOM, 2022)

A definição não configura obrigações para as instituições, mas provoca os museus a alargarem suas possibilidades e formularem novas questões sobre suas presenças na sociedade. Destaca-se a ruptura da clássica divisão entre museus comunitários e tradicionais, semeando a articulação entre os museus e o público. Ao encararmos a nova definição como parte de um processo, ao qual todos estamos submetidos, podemos apontá-la como um significativo avanço, que abre um campo para discussão das semelhanças e divergências entre as instituições, bem como de suas aspirações. É fundamental entendê-la como ponto de partida para reflexão de práticas institucionais e políticas públicas, sem limitá-la ao seu corpo de palavras.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO MUSEAL

Historicamente, a função educativa dos museus deriva da relação estabelecida entre as instituições e o público. De acordo com Marandino (2008), no século XVIII o museu passa a ser considerado um lugar do saber, do progresso, do conhecimento e das artes, integrando um projeto de nação, em favor da modernização da sociedade. No Brasil, este movimento teve início no século XIX, com a criação do Museu Real (1818). O paradigma das lições das coisas começou a se fortalecer, impulsionando o público escolar a visitar os museus no intuito de observar materialmente o que tinha sido ensinado nos espaços escolares.

Após a criação do International Council of Museums (ICOM), em 1946, passaram a ocorrer eventos de organização e cooperação internacional entre museus, coordenados pelo Conselho. Entre os eventos promovidos pela parceria UNESCO-ICOM, estão três seminários internacionais entendidos como marcos para discussão da função educativa dos museus: o Seminário Internacional sobre o Papel dos Museus na Educação (1952); o II Seminário Internacional sobre o Papel dos Museus na Educação (1954) e o Seminário Regional Latino-Americano da UNESCO sobre o Papel Educativo dos Museus (1958). Este último, ocorreu no Rio de Janeiro, então Distrito Federal.

O encontro latino-americano consolidou o debate sobre a função educativa dos museus. De acordo com o relatório final do Seminário, de autoria de Georges Henri Riviere (1960), o museu pode trazer muitos benefícios à educação. Portanto, deveríamos dar à função educativa toda importância que merece, sem diminuir o nível da instituição, nem colocar em perigo o cumprimento de outras finalidades igualmente essenciais. Além disso, o evento deu início à intensificação de publicações de brasileiros sobre o campo, formulando modelos para atuação e elaboração de projetos educativos em museus nacionais.

Em 1972, a Mesa-Redonda de Santiago no Chile representou um marco histórico no desenvolvimento da educação em museus. Uma das principais contribuições do evento foi a elaboração da "Declaração de Santiago sobre Educação em Museus", que enfatizou a importância da educação em museus como um meio para promover a compreensão intercultural, a preservação do patrimônio e o acesso à cultura para todos.

Esse documento teve um impacto significativo no campo da educação em museus em todo o mundo e ajudou a orientar políticas e práticas nesse setor.

A declaração destaca a necessidade de uma ação conjunta de todos os setores da sociedade na busca pelo progresso e pela superação das desigualdades sociais. Reconhecendo o museu como uma instituição a serviço da sociedade, o documento aponta a instituição como promotora da consciência nas comunidades nas quais está inserida, em um trabalho de transformação gradual e interdisciplinar (ARAÚJO; BRUNO, 1995).

Outro documento basilar nos estudos da Educação Museal é a Declaração de Quebec, também conhecida como a "Declaração sobre a Função Social dos Museus", fundamental no desenvolvimento do Movimento para uma Nova Museologia (MINOM). Essa declaração foi adotada em 1984 durante a 15ª Assembleia Geral do Conselho Internacional de Museus (ICOM), realizada em Quebec, Canadá.

A Declaração de Quebec enfatizou a importância dos museus como instituições que deveriam estar mais integradas às comunidades locais e desempenhar um papel ativo na promoção da compreensão intercultural, na preservação do patrimônio cultural e na promoção de valores democráticos e de cidadania. Ela instou os museus a considerarem seu impacto social e a se envolverem em questões contemporâneas relevantes para suas comunidades.

O documento é considerado um marco fundador do Movimento para uma Nova Museologia (MINOM), com impacto duradouro na teoria e prática museológica em todo o mundo. O movimento é uma corrente de pensamento que se desenvolveu nos anos 1970 e 1980 e que questionava o papel tradicional dos museus, buscando uma abordagem mais participativa, inclusiva e socialmente relevante para essas instituições.

Na década de 1990 foram defendidos os primeiros trabalhos de pós-graduação sobre a educação em museus¹¹, representando certo avanço do campo. Já no século XX, em 2003, o Ministério da Cultura propôs a Política Nacional de Museus (PNM), como parte de uma "ampla e democrática rede de políticas culturais, articulada em torno de princípios participativos e transparentes" (MinC, 2003, p.05). Na apresentação do documento, o papel dos museus é caracterizado como fundamental na valorização do

¹¹ Entre os mais conhecidos, podemos citar: CABRAL, Magaly, 1997; e HORTA, Maria de Lourdes, 1992.

patrimônio cultural, visto como instrumento de aprimoramento dos processos democráticos. O objetivo geral da Política Nacional de Museus consiste em:

Promover a valorização, a preservação e a fruição do patrimônio cultural brasileiro considerado como um dos dispositivos de inclusão social e cidadania, por meio do desenvolvimento e da revitalização das instituições museológicas existentes e pelo fomento à criação de novos processos de produção e institucionalização de memórias constitutivas da diversidade social, étnica e cultural do país. (MinC, 2003, p.08)

Entre os princípios orientadores da Política Nacional de Museus (2003), destacam-se: o interesse na democratização das instituições, a valorização do patrimônio cultural, a promoção do respeito à diversidade cultural brasileira; o apoio aos museus comunitários, ecomuseus e museus locais, e o respeito ao patrimônio de comunidades indígenas e afrodescendentes. Logo, a promoção da democracia, cidadania e diversidade são basilares no documento.

A criação do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), inaugura a primeira instituição exclusivamente dedicada aos museus brasileiros. Uma autarquia vinculada ao Ministério da Cultura, que sucedeu ao IPHAN na administração de museus federais, com o objetivo de desenvolver, fomentar, normatizar, fiscalizar e promover o campo museal brasileiro.

Como desdobramento da Política Nacional de Museus (PNM), ocorreu a mobilização de funcionários de museus em todo país, promovida pelo IBRAM, com o intuito de elaborar uma política pública voltada para a educação em museus, alinhada ao reconhecimento da função social das instituições museais. O movimento articulou acadêmicos, servidores e indivíduos vinculados aos museus. No ano seguinte a sua criação, o IBRAM realizou o primeiro Encontro dos Educadores de Museus, que teve como produto a Carta de Petrópolis, documento que oferece subsídios para construção de uma Política Nacional de Educação Museal.

Na ocasião do encontro, Mário Chagas era o diretor do Departamento de Processos Museais, ao qual a Coordenação de Museologia Social e Educação (Comuse) era subordinada. Segundo Magaly Cabral (2019, p. 111), a partir daí, a expressão educação museal, cunhada pelo autor, estava posta. Nos anos seguintes, a Comuse iniciou um processo de consulta e elaboração participativa do Programa Nacional de Educação Museal. Primeiramente, a coordenação desenvolveu um blog, lançado no 5º Fórum Nacional de Museus (2012), dividido em eixos temáticos, com o objetivo de reunir

reflexões e propostas. Além disso, ocorreram treze encontros organizados pela sociedade civil, em 2013.

O Documento Preliminar do Programa Nacional de Educação Museal, apresentado em 2014, defendeu a relevância dos encontros regionais, motivando a realização de reuniões em dezesseis cidades brasileiras, distribuídas pelas cinco regiões do país, o que confirma a abrangência nacional do processo. O 6º Fórum Nacional de Museus recebeu o I Encontro Nacional do Programa Nacional de Educação Museal (2014), que teve na Carta de Belém a sistematização dos resultados do encontro.

Durante o 7º Fórum Nacional de Museus ocorreu um II Encontro, no qual as orientações da Política Nacional de Educação Museal foram debatidas e concluídas. Esses esforços culminaram na publicação da Portaria nº 422, de 30 de novembro de 2017, a qual oficializou a Política Nacional de Educação Museal (IBRAM, 2017), uma política pública de âmbito nacional, que atendeu uma demanda histórica da educação museal, estabelecendo os princípios e diretrizes norteadoras para as práticas educativas em museus brasileiros. Na figura V, apresentamos uma síntese do processo de construção da PNEM.

FIGURA V - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSEAL



Fonte: CASTRO, 2019, p. 93.

Sabe-se que muitos museus não possuem serviços educativos, tampouco profissionais especializados para o atendimento ao público. Em outras instituições, permanece a escolarização dos saberes museais. Ainda assim, a construção coletiva da Política Nacional de Educação Museal se constitui como um avanço fundamental na estruturação do campo da educação museal no Brasil, fortalecendo o setor educativo, aglutinando educadores e estimulando um trabalho integrado nos museus.

2.1 POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS EM MUSEUS HISTÓRICOS

Bourdieu (1996) aponta que a constituição de campos de conhecimento envolve a composição de novos campos de força, relativos às disputas de poder, com a possibilidade da presença de novos agentes, que podem ocupar posições dentro destes campos, alterando ou não sua estrutura. Enquanto proposta de campo científico, a educação museal emerge das disputas de diversas áreas de saber, como defensora de sua especificidade de produção e relevância de seu conteúdo, independente da museologia e de caráter multireferencial.

Além dos conflitos característicos na construção de um campo científico, Bourdieu (1983) alerta sobre a natureza recíproca das disputas epistemológicas e conflitos políticos. O campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, implica que cada pesquisador defina problemas e estratégias, indissociavelmente, científicas e políticas.

A teorização da educação museal é necessária, não somente para demarcá-la enquanto campo, mas também para contribuir na transformação de suas práticas. No caso brasileiro, a Política Nacional de Educação Museal opera como um instrumento legitimador da educação museal pela via das políticas públicas, outorgando certa autoridade as discussões em curso sobre o tema. A razão técnica da educação museal, expressa na PNEM, funciona como veículo para demarcar sua razão social. Destaca-se o fato da educação museal ser um campo em construção em processo de acúmulo de capital científico.

Em certas instituições, alguns grupos que compõem os museus apropriam-se da educação museal como um campo suplementar, responsável pela transmissão dos

saberes produzidos institucionalmente. Nesses casos, o lugar secundário ocupado pelos setores educativos na ordem de prioridades dos museus, denota a visão do corpo institucional sobre a função educativa institucional, bem como a expectativa pela manutenção da ordem discursiva estabelecida.

Cabem aos setores educativos duas opções, a saber: a reprodução e a subversão. A narrativa elaborada pelos educativos museais pode ser um instrumento de perpetuação e reafirmação do exposto pelos museus, reproduzindo os discursos previamente programados, ou propor ao público novas narrativas capazes de extrapolar as exposições, provocando rupturas na ordem discursiva primária do museu.

José Américo Pessanha (1996) lembra que o museu é um local destinado ao convencimento, uma instituição argumentativa. Como tal, seus discursos são intencionais, inerentemente pedagógicos, formulados com o objetivo de comunicar ao público determinada concepção do passado e sustentá-la como verdadeira. A substância do museu é a sedução. Emaranhado entre objetos, imagens, sons, legendas, cores e setas, o público caminha pelo museu. Desavisadamente vulnerável, o sujeito pode tornar-se presa da lógica pensada pela instituição.

Em verbete sobre a educação, Devallès e Mairesse defendem que “a educação museal pode ser definida como um conjunto de valores, de conceitos, de saberes e de práticas que têm como fim o desenvolvimento do visitante” (2013, p. 39). Afirmam ainda que a educação visa o desenvolvimento dos sentidos e a tomada de consciência, em um processo de construção “que pressupõe mudança e transformação, ao invés de condicionamento ou repetição” (2013, p. 40). No contexto museológico, a educação “mobiliza saberes relacionados com o museu, visando ao desenvolvimento e ao florescimento dos indivíduos, por meio da integração desses saberes, bem como pelo desenvolvimento de novas sensibilidades” (Ibidem).

A educação museal é uma abordagem educacional que se concentra no uso de museus e instituições culturais como espaços de aprendizado. Ela vai além da simples visitação de museus para promover experiências educacionais significativas, interativas e enriquecedoras para os visitantes, reconhecendo que os museus não são apenas locais de armazenamento de objetos históricos ou artísticos, mas também são espaços onde o conhecimento pode ser compartilhado, interpretado e construído.

Isto posto, a educação museal pode ocorrer em museus de arte, história, ciência, natureza, entre outros. Seu objetivo principal é enriquecer a compreensão do público sobre o mundo ao seu redor, promovendo o pensamento crítico, a apreciação cultural e o desenvolvimento pessoal. É uma abordagem importante para tornar os museus mais acessíveis e relevantes para a sociedade.

No Brasil, o verbete do Caderno da PNEM oferece subsídios para pensarmos sobre a extensão da definição da educação museal, exibida como uma área que:

(...) envolve uma série de aspectos singulares que incluem: os conteúdos e as metodologias próprios; a aprendizagem; a experimentação; a promoção de estímulos e da motivação intrínseca a partir do contato direto com o patrimônio musealizado, o reconhecimento e o acolhimento dos diferentes sentidos produzidos pelos variados públicos visitantes e das maneiras de ser e estar no museu; a produção, a difusão e o compartilhamento de conhecimentos específicos relacionados aos diferentes acervos e processos museais; a educação pelos objetos musealizados; o estímulo à apropriação da cultura produzida historicamente, ao sentimento de pertencimento e ao senso de preservação e criação da memória individual e coletiva. É, portanto, uma ação consciente dos educadores, voltada para diferentes públicos. (IBRAM, 2018, p.73-74)

Fernanda Castro (2015, p.181) enumera dimensões e objetivos da Educação Museal, entre os quais destacamos: o desenvolvimento da sensibilidade e do senso estético; o reconhecimento de uma cultura universal, resultado do processo histórico; a apropriação do conhecimento historicamente produzido e representado nos acervos, além da compreensão das relações de poder deles constituintes; seu potencial de divulgação científica, artística e histórica, referenciada no objeto musealizado e o incentivo à apropriação cultural, dos espaços, do conhecimento e da própria ideia de museu.

Chiovatto (2020, p.79) indica que, no campo da educação museal, há uma contraposição entre, por um lado, uma educação que visa instruir, relacionada à noção de transmissão do conhecimento, treinamento e domesticação do pensamento; e, por outro, uma educação que pretende criar, relativa à pretensão de trazer à tona, gerar e produzir, inferindo a autonomia dos indivíduos em relação a modelos de conhecimento preexistentes e sua necessária participação na construção de significados.

Será necessário fazer algo que a educação museal - pelo menos a que se baseia no construtivismo e na abordagem dialógica - vem fazendo há anos: reconhecer os objetos em coleções de museus como pretextos (pré-textos), como coisas que

estimulam o diálogo com o público. Ao invés de representar uma narrativa única e rígida, estrutura histórica ou estética autorizada pelos especialistas, essa abordagem valoriza as interpretações decorrentes dos repertórios dos diversos públicos, fazendo com que os objetos museológicos venham para a vida e assumam outro tipo de valor. Mais do que conservar memória, o museu deve se responsabilizar por contar a história do passado através de olhos dos que estão no presente, o que significa que quando apresentamos um objeto, estamos sempre falando mais sobre nós mesmos, contemporâneos seres humanos, do que sobre o objeto em si. (CHIOVATTO, 2020, p.75, tradução nossa)¹².

A falsa ideia de que o conhecimento produzido em museus deve ser apenas traduzido para o público geral deturpa, ainda segundo a autora, o conceito de educação, indicando uma ideologia de caráter autoritário e colonialista que subsiste no seio das políticas públicas culturais, através de distorções reproduzidas pelos funcionários das instituições: a percepção relaciona-se com a ideia de que, quando “vamos ao museu, aprendemos com base na quantidade de informações que somos capazes de acumular, reduzindo a tarefa do educador a memorizar e repetir informações.” (CHIOVATTO, 2020, p.72, tradução nossa)¹³.

Impregnados pela atividade humana, materializada em objetos, obras de arte e elementos discursivos, os museus mantêm registros da história. Esta, no entanto, geralmente, apresenta-se como expressão das narrativas vitoriosas, prenes dos confrontos que as antecederam, produtos de relações de poder, acometidas de centelhas de resistência.

Tudo o que um museu retira da vida e guarda entre suas paredes, tal qual os zoológicos ou bibliotecas, muda de sentido. A história apresentada pelos museus é um refazer da história, pois a história real está em movimento e junto aos homens. O que não implica, entretanto, negar que os museus podem propiciar a seus visitantes uma consciência de parte do que anda pelo mundo – mas seria utopia. Os museus, quando falam por objetos, são produto de um mundo fragmentado no tempo e no espaço. (SANTOS, 2006, p. 127).

¹² No original: *It will be necessary to carry out something that museum education – at least that which is based on constructivism and the dialogic approach – has been doing for years: to recognize the objects in museum collections as pretexts (pre-texts), as things that kindle the dialogue with the public. Instead of representing a single, rigid narrative, historical structure or aesthetics authorized by the experts, this approach valorizes the interpretations arising from the repertoires of the different publics, thus making the museum objects come to life and take on another sort of value (beyond their social, economic or historical aspects). More than conserving memory, the museum should be responsible for telling the story of the past through eyes that are of and in present, meaning that When we present an object, we are always talking more about ourselves, contemporary human beings, than about the object per se.* (CHIOVATTO, 2020, p.75)

¹³ No original: *This perception is related to the idea that when we go to a museum, we learn based on the amount of information that we are able to accumulate, transforming the educator's task into memorizing and repeating information.* (CHIOVATTO, 2020, p.72)

Os museus históricos tradicionais, em especial, não operam a partir de objetos históricos, e sim de problemas históricos, que remetem à vida social. Sendo assim, um museu histórico:

(...) coleta, preserva, estuda e comunica documentos históricos. A exposição verdadeiramente histórica é aquela em que a comunicação dos documentos, por sua seleção e agenciamento, permite encaminhar inferências sobre o passado – ou melhor, sobre a dinâmica - da sociedade, sob aspectos delimitados, que conviria bem definir, a partir de problemas históricos. (MENESES, 2005, p. 48)

Para Ulpiano Meneses (2011, p. 418), “o museu de história tem a grande missão de ensinar a historicidade do mundo material em que estamos mergulhados.” Um dos vetores usados pelo museu reside nos objetos, que, tirados de seu contexto de uso, assumem uma nova atribuição de sentidos, de natureza ideológica. Logo, o “artefato neutro”, “purificado da retórica”, não existe (MENESES, 1994, p. 20).

Há ainda a possibilidade de definirmos os museus históricos como instituições destinadas a apresentarem ao público a História da nação. Santos (2006, p.20-21) destaca a presença dos “museus-memória”, onde, por meio dos objetos, se estabelecesse uma relação entre passado e passado, ignorando o fluxo temporal para o futuro, e dos “museus-narrativa”, nos quais o discurso histórico, racional e moderno, preenche o espaço de uma história apoiada na memória, realizando a subordinação dos objetos diante das palavras. Ambos podem se voltar para o público como “museus-espetáculo”, simulando o original e afastando experiências de criatividade.

Conforme exposto por Carina Costa (2011, p. 16), os museus históricos são objeto de reflexão, porque detêm altos índices de visitação, compondo uma espécie de “rota cívica” para o público, socializado com a História do país, ao aproximar-se de seus grandes eventos e vultos nacionais. Paulatinamente, estabelece-se a ideia de que o discurso dos museus históricos é produto de uma seleção entre a lembrança e o esquecimento, determinada em função de objetivos políticos e estéticos, superando a crença de que o museu torna visível, por meio dos objetos, o passado (COSTA, 2011, p. 24).

Inúmeras escolas incluem em suas atividades regulares as visitas aos museus históricos, o que ocorre, segundo Lopes (1991), sem muito senso crítico. Em diversas ocasiões, desenrolam-se visitas do tipo “crocodilo” – com um guia à frente e o público escolar em filas duplas atrás, ou visitas “rebanho”, com frequentes condutas de controle dos visitantes, expressas por frases imperativas, tais como: não toque, silêncio, olhe para o guia, anote as legendas, entre outras. Nessas circunstâncias, a única exigência da visita é a passividade do público.

Lopes (1991, p. 06) revela que alguns professores “desanimam de ir a museus porque, segundo seu modo de ver, as crianças não se interessam, não se comportam, não aprendem.” Vale questionar o preparo destes profissionais para utilizarem como espaço de ensino um ambiente que não seja a escola, suas relações pregressas com museus e as condições objetivas de suas práticas em sala de aula. O desconhecimento a respeito das singularidades institucionais impele a escolarização do museu. Podemos observar algumas diferenças entre museu e escola, a seguir:

Tomando por base a observação dos objetos e centrando-se nela, valendo-se fundamentalmente da linguagem visual e não na linguagem verbal, escrita da escola, os museus organizam suas visões de mundo sobre aspectos científicos, artísticos, históricos, sem a mesma ordem sequencial da escola, sem seus esquemas de urgência de aprendizado, de prazos rígidos ligados a planejamentos muitas vezes burocráticos, podendo possibilitar que as pessoas, por sua escolha - de museus, de trajetos em seu interior, de tempos dedicados a um aspecto ou outro, de preferências -, entrem em contato com leituras da realidade muitas vezes diferentes ou nem mesmo veiculadas pela escola. (LOPES, 1991, p. 07).

Em um cenário ideal, o docente deve preparar sua visita, estabelecendo objetivos e familiarizando os alunos com o tipo de linguagem do museu. Contudo, não cabe culpabilizar o professor, mas reconhecer a existência de divergências na relação museu-escola, que serão mais bem acertadas por ações entre as instituições. É essencial romper com a hierarquização entre as instituições, admitindo o papel de ambas no cenário educacional, suas singularidades e aproximações.

A educação museal em museus históricos funda-se, principalmente, no objeto. Este, esvaziado de seus significados e usos originais, encontra-se em lugar de reinvenção no museu, sendo alvo constante de novas hipóteses discursivas, que podem ou não ganhar forma de comunicação, mas certamente habitarão o imaginário de seus interlocutores. Foucault (2016) salienta que existe um hábito de linguagem que nos

impele a questionar o que é determinado desenho, pintura ou obra de arte. Buscamos na representação a resposta correspondente de determinada coisa, objetificada no plano real, ou factível no tempo-espaço. O hábito apoia-se no fundamento da obra de se fazer reconhecer ou parecer sem equívoco o que ela representa.

No processo de aprendizagem em museus, o público interpreta o que está exposto a partir de um arsenal particular de experiências e interesses prévios. A atribuição de sentido aos objetos expostos confere significado à materialidade, projetando o objeto enquanto signo. Magaly Cabral (2006) afirma que o museu é um repositório de signos, conferidos desde a coleta até a montagem das exposições, onde em rede os objetos constroem certa significação.

Levando em consideração os pressupostos de Vygotsky (1991) sobre o papel dos sistemas simbólicos na relação do homem com o mundo, podemos depreender que o uso de uma linguagem inteligível é peça fundamental na aprendizagem em museus. No processo de comunicação, estamos sujeitos a ruídos, bloqueios ou filtragens, que afetam a decodificação da mensagem.

Em instituições museais somos submetidos a esquemas discursivos distintos dos cotidianos, compostos por uma linguagem que reúne palavras, objetos, sons, cores e imagens. A comunicação no museu se dá por um universo de signos, os quais conscientemente agrupados constituem exposições, ou seja, discursos museológicos. Dessa maneira, a especificidade da linguagem museal pode se tornar um empecilho à aprendizagem.

Magaly Cabral (2006) alerta que o discurso museológico, carregado de conteúdos e sentidos, está posto a partir do ponto de vista de profissionais do museu, sendo, portanto, ideológico. Logo, a autora posiciona-se contra a ideia de que os museus são espaços de neutralidade, onde os objetos falam por si. Pelo contrário, os objetos, imbuídos de significados, representam discursos políticos e concepções de mundo, e as instituições museais reverberam discursos ideológicos.

Em certos espaços museais, a obra de arte representa uma forma de resistência frente aos monumentos erguidos em nome da tradição. Há um encontro de capitais hegemônicos e contra-hegemônicos que postulam conjuntamente o comportamento

social dentro do museu. O educador é um agente que semeia, a partir de seu capital cultural incorporado, as questões que atravessam os visitantes.

No caso da aprendizagem histórica, o público pode desenvolver habilidades que a tornem um instrumento de compreensão e possível combate aos limites impostos pelas classes dominantes. Como numa dança, a linguagem e as narrativas museais apresentam-se ao público com ritmos, movimentos e protagonismos próprios, modulando a identidade comunicada pelo museu.

Sabemos que a linguagem também é de natureza gestual, corporal, é uma linguagem de movimento de olhos, de movimento do coração. A primeira linguagem é a do corpo e, na medida em que essa é uma linguagem de perguntas e na medida em que limitamos essas perguntas e não ouvimos ou valorizamos senão o que é oral ou escrito, estamos eliminando grande parte da linguagem humana (FREIRE, 2017. p.71).

Tomando como referencial as considerações de Paulo Freire (2015), podemos prognosticar que as exposições refletem as intenções de quem as elabora, atendendo ou despertando os desejos de seus públicos. Quem constrói a narrativa expositiva deve saber o que está sugerindo e por que o faz. Já o público, em uma perspectiva criadora, encontrará nas visitas um desafio. Instigado pela exposição ou por outros agentes, o visitante poderá perceber o condicionamento histórico-sociológico do que está exposto, buscando interlocuções com outras áreas de conhecimento, permitindo-se a reinvenção que é tarefa de sujeitos da aprendizagem, não de objetos.

A lógica discursiva do museu não encerra os sentidos e significados possíveis para o espectador. O enunciado nas exposições pode ser negado pelo visitante, à medida que não haja elemento de conexão entre a representação e o real, esvaziando os sentidos pretensamente produzidos. No museu pode ocorrer uma ação cultural, que engendre o enfrentamento à cultura dominante, impelindo os oprimidos a expulsarem os opressores, enquanto sombras míticas, introjetadas neles. A ação cultural pode constituir um momento no processo de libertação, que é permanente, facilitando esta extrojeção (FREIRE, 2015, p. 86).

Há um público que procura o museu para ver as exposições, divertir-se, ter momentos de lazer, e isso não é um problema. A questão são os visitantes que procuram educação e encontram um depósito de objetos e ideias. A educação museal pode

tornar o teatro da memória uma assembleia da História, capaz de proporcionar ao trabalho do educador um lugar para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalizadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada grupo (HOOKS, 2017).

Disponho das palavras de Paulo Freire (2015, p. 67) para declarar uma necessária obviedade: “toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Essa postura, em si mesma, implica uma concepção dos seres humanos e do mundo”. O óbvio se aplica aos educadores que optam por levar o público escolar ao museu, aos funcionários do museu que elaboram as exposições e aos integrantes dos setores educativos. Cada um desses agentes – às vezes mais, às vezes menos conscientemente – têm impactos relevantes sobre a experiência do público escolar no museu.

Na última década, fortaleceu-se o uso do termo mediador para designar os agentes educativos dos museus. Saraiva (2006, p.271) indica o sentido da palavra mediação a partir do latim *medius* – o que está no meio, centro, entre dois, o que concilia polos opostos, que é neutro. Lalende (1993) pressupõe que mediação seja a relação entre indivíduos e objetos, ou, até mesmo, entre indivíduos e instituições.

Presente em diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, o direito, a educação, as ciências sociais e a comunicação, a palavra mediação é um termo plural (MARTINS, 2010). No campo educativo, o mediador favorece a interação entre pessoas e objetos do conhecimento, estimulando a construção, divulgação, disponibilização e reconstrução do saber (BICHERI, 2008).

Em seu sentido pedagógico, a mediação dedica-se a superação da visão clássica de uma educação centrada nos conteúdos, em verdades absolutas e regras generalizantes, com o objetivo de promover o desenvolvimento humano, potencializando as capacidades e excedendo os limites dos sujeitos envolvidos. A mediação encoraja o olhar sobre o mundo físico, afetivo, sensorial, perceptivo e cognitivo.

Faber Alzate-Ortiz e Juan Castañeda-Patiño (2020) afirmam que a mediação pedagógica promove e acompanha a aprendizagem, ou seja, a tarefa de construir e apropriar-se do mundo e de si mesmo. O educador comprometido com a mediação pedagógica desafia os alunos, promove a autonomia dos sujeitos, valoriza saberes prévios, trabalha em rede, e permite-se a emoção no processo educativo.

O mediador é um agente de mudança, que opera processos de interpretação e reinvenção da cultura (VELHO, 2010, p. 20). Por conseguinte, a mediação extrapola o pensamento de conciliação, relacionando-se a uma ação, a uma intervenção, que pode, inclusive, abranger um caráter provocativo, desdobrando a mediação em uma operação ativa e intencional (PRADO, 2020).

De acordo com a abordagem histórico-cultural, vinculada ao materialismo dialético, a função social do mediador consiste em auxiliar o indivíduo, no trabalho de percepção e interpretação do ambiente, reconhecendo características, físicas e sociais, da experiência presente e passada (NASCIMENTO, 2008). Isto posto, pode-se assumir três funções da mediação:

- 1) ligação de uma forma estática entre o sujeito e os objetos; 2) transformação de significado atribuído pelos sujeitos a objetos de hierarquias diferentes e 3) transformação de significados a partir de ações do sujeito sócio-histórico sobre os objetos das culturas. Nessa breve revisão do conceito de mediação, arrisco a dizer que a prática do mediador, tomado aqui como um sujeito sócio-histórico, também precisa ser analisada em sua complexidade assumindo essas três funções como facetas de sua ação. (NASCIMENTO, 2008, p.13)

Martha Marandino interroga sobre quem são os mediadores dos museus, definindo-os como:

(...) aqueles que atuam nos setores educativos e/ou culturais dessas instituições, educadores e monitores, mas também os professores, agentes de turismo, ou qualquer outro profissional que trabalhe mediando os conhecimentos apresentados nas ações educacionais dos museus com o público. Esses profissionais, em geral, possuem formação diversificada, seja nas áreas específicas das ciências ou das humanidades, seja em áreas mais técnicas. Contudo, ao exercer a função de mediadores, todos assumem a tarefa de tornar o conhecimento produzido acessível aos mais variados públicos, despertando curiosidades, aguçando interesses, promovendo o contato com o patrimônio. (MARANDINO, 2008, p. 5).

Tomados enquanto agentes educativos nos museus, concordo com Marandino sobre a diversidade de sujeitos que podem exercer a ação mediadora. Entretanto, estabelecendo um recorte de vínculo com a instituição museal, o agente educativo do museu apresenta especificidades em seu trabalho.

Alguns nomes são atribuídos a esses agentes, que não raro, são apresentados de maneira homogênea, ignorando a especificidade de suas funções. Parece-me que a designação é mais veiculada pelos museus a título de aparentar modernidade em suas

abordagens educativas, do que como fruto de uma análise honesta de suas intenções metodológicas com o emprego desse tipo de ação.

É possível observar uma multiplicidade de denominações, como: guias, animadores culturais, recreadores, monitores, mediadores e educadores. A falta de diferenciação objetiva é um dos sinais da dificuldade de profissionalização desses agentes, confundindo o reconhecimento da prática profissional particular e o estabelecimento de vínculos entre os sujeitos.

Importante destacar que o papel destes agentes como vozes da instituição, tal qual definido por Marandino (2008), não está intrinsecamente colocada. Tampouco, a neutralidade na ação entre indivíduos e objetos. Ao serem colocados na posição de mediadores, os agentes podem tender a favor de determinado polo, reverberando o discurso institucional e atuando enquanto pacificador dos conflitos inerentes a narrativa do museu. Outra possibilidade, é a construção de uma nova narrativa, a partir dos objetos e obras de arte, capaz de extrapolar as intenções do museu.

Entre as definições do que é a mediação cultural, destacamos a elaborada na obra *Conceitos-chave da Museologia*, apresentada a seguir:

(...) 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). A mediação busca, de certo modo, favorecer o compartilhamento de experiências vividas entre os visitantes na sociabilidade da visita, e o aparecimento de referências comuns. Trata-se, então, de uma estratégia de comunicação com caráter educativo, que mobiliza as técnicas diversas em torno das coleções expostas, para fornecer aos visitantes os meios de melhor compreender certas dimensões das coleções e de compartilhar as apropriações feitas. (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p.53)

Quanto as opções metodológicas adotadas pelos museus, a mediação, quando exercida de maneira crítica, desafia as fronteiras expositivas. Em uma atuação propositiva, o mediador-crítico atravessa pontes que levam os visitantes ao território dos esquecimentos, podendo ou não, provocar interrogações acerca das intenções subjacentes aos silenciamentos ensurdecadores de museus.

Apropriando-me das palavras de Paulo Freire (2013), a respeito da corporificação das palavras pelo exemplo dos professores, reconheço a mediação crítica como uma

metodologia museal testemunhal¹⁴, ou seja, uma ação inerentemente ligada a prática segura da argumentação, da disposição ao novo e do acolhimento ao risco. Mediar a relação entre pessoas e exposições exige a vulnerabilidade do agente educador, a constante reflexão crítica sobre suas práticas, e o reconhecimento da inexistência da totalidade expográfica, acompanhada da seletividade peculiar do saber histórico. Compreendo que a mediação que não arrisca suas certezas diante da possibilidade do novo ainda não se tornou crítica, e limita a possível aventura da construção do conhecimento.

Há a possibilidade de pensar a mediação-crítica, usada como metodologia da educação museal, como ato de resistência ao poder de memória colocado na museografia tradicional. A subversão do discurso educativo diante da seletividade discursiva do museu configura um movimento de resistência e luta contra hegemônica, abrindo espaço à crítica, como instrumento de democratização do espaço museal. Portanto, não se trata apenas da abertura à escuta das interrogações dos visitantes. O mediador, que trabalha na perspectiva da educação museal, exerce sua resistência pelas palavras que enuncia e provoca, comprometendo-se com a libertação.

(...) não se deixa prender em *círculos de segurança*, nos quais aprisione também a realidade. (...) Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar. (FREIRE, 2014, p.37)

Tal qual o historiador, os agentes educativos em museus podem ultrapassar o culto à memória, problematizando as narrativas que dão suporte ao seu ofício para elaboração de novos discursos. Cientes de que a história lembra para produzir esquecimentos, somos capazes de interrogar o passado retratado nos museus, duvidando dos apaziguamentos fabricados para adestrar nossas identidades.

Reconhecendo que, aprender não é adivinhar, o educador deve fornecer ao educando conteúdos que instrumentalizem a produção do conhecimento. O fundamental, segundo Freire (2015), é que as informações sejam acompanhadas de problematizações e do constante diálogo, que gera a síntese dos saberes do educador e do educando,

¹⁴ Sobre os apontamentos freireanos da prática docente testemunhal, consultar: FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 36.

superando uma educação domesticadora prescritiva, em busca de uma formação dialógica.

A prática educativa em museus, como a realizada em escolas, refina-se na repetição, no encontro, na possibilidade, sempre à espreita, do erro, e de seu reconhecimento, na palavra transformadora, que abre universos desconhecidos à possibilidade de interrogação.

Aprender e ensinar são verbos que se retroalimentam, em um movimento que guarda sua beleza na incompletude inerente ao processo. Cabe ao educador reconhecer que é um sujeito em formação, escapando das artimanhas que nos fazem crer que precisamos deter o conhecimento, para, enfim, reconhecer a potência do devir.

Tomado como ente devorador, o museu pode ser mais um espaço de profusão de ideias e imagens. Palavras e coisas, sujeitos e objetos, vozes e silêncios, poder e resistência, luzes sobre certas lembranças, sombras que perpetuam esquecimentos. De certo, o museu não deve ser esvaziado de seus sentidos paradoxais. A diferença é provocadora. Esperamos que a educação em museus fomente a percepção sobre os antagonismos inerentes ao espaço, desnudando sentidos e significados, revelando outras possibilidades narrativas.

2.2 RETRATOS DE MUSEUS BRASILEIROS

Ao longo da pesquisa, consultei 10 coordenadores de setores educativos museais de instituições brasileiras. Considerei importante procurar espaços que eu frequentasse, para ter uma visão mais clara do trabalho efetivamente desenvolvido no museu, podendo confrontar os relatos e as práticas. Logo, todos os museus citados nesse item foram visitados presencialmente. Realizei a aplicação do questionário¹⁵ entre agosto de 2022 e outubro de 2023, aproveitando, sempre que possível, a oportunidade para acompanhar uma visita educativa do museu.

As seguintes instituições¹⁶ foram procuradas: Museu Afro-Brasil (SP), Museu da Imigração (SP), Museu da Inconfidência (MG), Museu da República (RJ), Museu de Arte

¹⁵ O questionário está disponível no *Anexo 1 – Questões para coordenadores de setores educativos*.

¹⁶ Um breve resumo sobre o histórico das instituições está contido no *Anexo 5 – Conhecendo os museus*.

do Rio (RJ), Museu do Ipiranga (SP), Museu Histórico Nacional (RJ), Museu Imperial (RJ), Museu Nacional (RJ) e Palácio Tiradentes (RJ).

O Museu da Inconfidência comunicou através do setor de atendimento ao pesquisador, que desde a pandemia de COVID-19, o setor educativo tinha sido esvaziado, e que a responsável pelas ações educativas estava desempenhando outras funções. Mantive a menção à instituição porque acredito que a ausência de uma área responsável pelas práticas educacionais do museu seja emblemática para compreendermos os desdobramentos do sucateamento, ao qual o campo cultural foi submetido na última década, bem como as consequências da pandemia sobre as instituições museais.

A maioria dos museus consultados perdeu suas equipes educativas durante a pandemia, e muitas não tiveram acesso a um orçamento que permitisse a reconstrução de seus projetos educativos. No caso das instituições públicas federais, todos os coordenadores relataram carência de mão de obra para o prosseguimento e implementação de projetos.

Na percepção dos entrevistados, outros setores dos museus têm prioridade na contratação de pessoal, e isso tende a prejudicar a alocação de recursos para os educativos. Outro problema constatado refere-se à rotatividade das equipes, provocada pelo número limitado de funcionários estatutários e alto volume de contratações via empresas terceirizadas ou bolsas de fomento. A instabilidade empregatícia dos membros das equipes atrasa a obtenção de resultados dos projetos.

O alto fluxo de visitantes sob a responsabilidade de equipes reduzidas impede, segundo os coordenadores, a realização de atividades educativas provocativas. O discurso permanece sem alterações porque não há tempo hábil para dialogar com os visitantes. Portanto, o tamanho das equipes impacta na qualidade dos projetos de educação museal. Os problemas citados assemelham-se aos encontrados pela PEM-Brasil, tanto em termos qualitativos, quanto quantitativos.

GRÁFICO II – PERCEPÇÃO SOBRE OS PRINCIPAIS DESAFIOS PARA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES EDUCATIVAS EM MUSEUS



Fonte: PEM Brasil, 2022, p.16.

Todos os museus consultados possuem grande procura de grupos escolares, que compõem, em média, mais de 80% do público das instituições. A estatística se converte em atividades educativas pensadas especificamente para o público escolar, elaboração de materiais pedagógicos de apoio e preferência pela contratação de licenciandos ou licenciados para contato com os grupos.

Nas equipes pesquisadas, encontramos diversos pedagogos, historiadores, artistas e cientistas sociais. Certos coordenadores, sem formação específica no campo educativo, pareceram buscar uma legitimação das ações planejadas através do número de licenciados contratados. Um dado proporcional ao da formação encontra-se na preparação das equipes educativas para o atendimento ao público.

Em geral, grupos coordenados por profissionais do campo educativo passam por processos de formação continuada, participam de debates acadêmicos e agem coletivamente na elaboração, execução e avaliação das ações educativas. Similarmente, as mesmas equipes tiveram acesso à PNEM, seja no processo de construção ou como material para reformulação de suas atividades. Ao passo que, nos museus com setores

educativos comandados por profissionais de outras áreas, a PNEM não era conhecida ou foi entendida como um documento que não contribuiu para nenhuma mudança na educação museal.

No que concerne à participação dos setores educativos nas decisões expositivas, de caráter curatorial, apenas 30% dos coordenadores afirmaram sentirem-se confortáveis para interferir nas versões finais das exposições. Alguns mencionaram que nunca foram convidados para reuniões com os setores que elaboram as exposições e que sempre recebem registros por escrito sobre o conteúdo expositivo e seus objetivos.

Certas instituições operam para fortalecer a parcialidade de leituras históricas hegemônicas através de suas exposições, seja através de objetos que apresentam uma versão da história afastada de debates inclusivos ou pela resistência frente a novas formas de pensar sobre as ideias contra hegemônicas, ou seja, novas representações são incluídas, mas a leitura de tais signos continua vinculada ao padrão hegemônico.

Entre as mudanças mais comuns citadas pelos entrevistados estavam a inclusão de suportes de acessibilidade, a inserção de tecnologias que dialoguem com a exposição, a presença de objetos interativos e a criação de projetos educativos que questionassem o discurso museal. Na Figura VI, observamos um menino interagindo com uma obra no Museu do Ipiranga, ao lado de uma intervenção tecnológica. Dividindo-se entre as pinturas, o vídeo com Ailton Krenak e o objetivo interativo, a criança permaneceu naquele trecho da sala por mais de 10 minutos, enquanto a responsável por ele não cansava de repetir como tudo estava diferente depois da reforma do museu, em um tom que revelava confusão entre o elogio ao novo e o pesar pela perda do conhecido.

FIGURA VI - MUSEU DO IPIRANGA



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022

Duas coordenadoras revelaram que mudanças no discurso do museu, seja pela via expositiva seja pela educativa, incomodam parte do público. Alguns visitantes

relataram em grupos focais e caixas de sugestões dentro das instituições¹⁷, que não gostam quando o museu realiza alterações. Uma das coordenadoras do Museu do Ipiranga disse que essa descoberta foi muito curiosa para equipe, porque eles pensavam que todos queriam um museu renovado, e foram surpreendidos pelo posicionamento conservador do público.

Entre as contribuições para formação humana citadas pelos entrevistados, destacam-se: a construção da identidade, a revisão de conteúdos escolares e a elaboração de narrativas não-etnocêntricas. Todos os respondentes concentraram suas respostas na ideia de um público escolar, tomando-o como objetivo central da educação museal. De forma semelhante, todos acreditam que contribuem para o ensino de História, seja ela conteudista ou problematizadora.

2.3 APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM MUSEUS

Nas últimas décadas, a função dos museus passou por significativos questionamentos. Entidade de preservação e comunicação, educação e reprodução, pesquisa e contemplação, o museu é um lugar de disputa legítima e interminável. Espaço de litígio e conciliação. O pretense silêncio de suas salas expositivas ecoa as mais variadas vozes. Quem monta uma exposição? Como se monta uma exposição? Por que determinadas estórias são escolhidas como a História? Que impactos se espera causar no visitante? A força motriz que movimenta os moinhos do saber está na pedagogia da pergunta.

Sabendo-se que o museu é um campo de tradições e contradições podemos nos contrapor à ideia de que o espaço museal é neutro e apolítico. Chagas (2015, p. 18) lembra que o museu é um lugar “celebrativo da memória de vultos vitoriosos e de culto da saudade de heróis consagrados por tradições inventadas que se apresentavam como autênticos baluartes de verdades irretocáveis.” Nessa perspectiva, frisa que a lógica colocada no museu vincula a exclusão ao campo das representações sociais,

¹⁷ O comentário surgiu em entrevista com as coordenadoras do Museu do Ipiranga ocorrida em setembro de 2022 e do Museu Imperial realizada em outubro de 2022.

convertendo as instituições tradicionais mais em teatros de esquecimento do que em lugares de memória.

Como espaços de celebração da memória do poder, os museus remetem a vontade política de grupos, expressando os interesses de segmentos sociais. De forma explícita ou não, as instituições museais carregam sinais de sangue. Expressões de disputa e violência que denotam sua historicidade. Nem sempre essas marcas estão no “litoral” dos museus, expostas ao público, mas sempre ruborizam seus “sertões” - correntes de forças e ideias em disputa nos museus (CHAGAS, 2015).

Indicar que as memórias e os esquecimentos podem ser semeados e cultivados corrobora com a importância de se trabalhar pela desnaturalização desses conceitos e pelo entendimento de que eles resultam de um processo de construção que também envolve forças, como por exemplo: o poder. O poder é semeador e promotor de memórias e esquecimentos. (CHAGAS, 2002, p.36)

Santos (2006, p. 16) interroga como pensar os museus, voltados para preservação e guarda de objetos, ou mesmo os acervos museológicos, silenciosos e estranhos, vinculados ao culto do que é autêntico e original. Acreditamos que, o trabalho desenvolvido a partir dos silêncios dos museus, propositos de metanarrativas construídas por meio da problematização dos acervos e discursos museais, pode dar ao museu papel criativo. Quando lemos o museu a partir dos objetos e suas ausências, ele se torna lugar do novo, vencendo os limites contemplativos e a representação emudecida que se pretende verdade incontestável.

O museu é um lugar único na medida em que não representa a coisa, a própria coisa está ali, com pedaços do mundo exibidos como uma narrativa que produz um novo contato com o mundo. A instituição oferece uma materialidade que é incontornável. Logo, pode ser um lugar de outro mundo, no sentido que pedaços do mundo estão expostos, praticamente pedindo a desaceleração do tempo para experiência.

Há a possibilidade de o público se sentir inibido diante da imaginada sacralidade do que é exposto, demonstrando hesitação em formular questionamentos sobre as narrativas construídas pelo museu tradicional. No caso de visitadas escolares, os próprios professores podem reforçar, por meio do uso ilustrativo das exposições, a falsa impressão de que os objetos representam uma totalidade da história.

Como templo, o museu histórico insere o visitante em um percurso repleto de memórias e histórias. A opção teórico-metodológica adotada pelos setores educativos das instituições pode reforçar os limites dessa trajetória ou contribuir para que eles sejam desafiados. Reitero que, a aprendizagem, bem como os encantamentos produzidos no ambiente museal, não está sob controle absoluto das instituições. O aprender beneficia-se do ensinar, frequentemente sendo direcionado pela intenção educativa. Contudo, a aprendizagem é um ato autônomo. Portanto, a pretensão de controle sobre o que é aprendido a partir do que é ensinado constitui-se como miragem pedagógica.

Proponho o uso do museu como espaço educativo para a aprendizagem histórica, independentemente da tipologia museal. Terreno privilegiado das interrogações, da proposição de hipóteses, de desconcertos que provoquem interlocuções, interrupções nos discursos expositivos, um espaço que aceite a negativa como via de novas exclamações. Nessa relação com o museu, o Ensino de História estaria mais preocupado com a construção do pensamento histórico do que com os conteúdos, acolhidos em sua relevância, mas recusados, nessa perspectiva, em sua proeminência.

Com diversos atores e saberes em jogo, a aprendizagem histórica apresenta-se como um processo social, que encontra lugar nos museus. Aprender na presença dos objetos musealizados exige que admitamos que “qualquer exposição é uma violência topográfica – ato de extirpar do objeto seu valor de uso, atribuindo-lhe dimensão de espetáculo” (RAMOS, 2004, p.135). Manter essa consciência afasta os riscos da sedução, facilitando o uso indiciário dos objetos como documentos para educação histórica.

Segundo Circe Bittencourt (2011), o uso de documentos como ferramenta pedagógica em aulas de História é reconhecido por muitos docentes como uma via para o contato do aluno com a materialidade, tornando-se um instrumento eficiente na elaboração de certa concreticidade a respeito de um passado abstrato, podendo ainda favorecer o desenvolvimento cognitivo dos educandos, superando a simples acumulação de informações transmitidas pelo professor.

A proposta para a análise de documentos apresentada por Bittencourt nessa obra pode ser adaptada para o trabalho pedagógico de História em museus. Nesse sentido, o aluno deve ser estimulado a descrever os objetos, mobilizando saberes prévios, para, em

seguida, associar as informações identificadas com outros saberes, situando o objeto enquanto fonte histórica em determinado contexto, além de reconhecer a natureza desse documento e a intencionalidade da sua presença no corpo expositivo. Assim, por fim, o aluno teria um corpo de informações mais estruturado para criticar o objeto como documento histórico.

O fundamental, independentemente da natureza da fonte histórica, é que ela seja tomada como objeto de conhecimento. Tal qual, no processo de aprendizagem ela deve ser entendida como uma codificação que abarca discursos a serem lidos. Primeiramente, a fonte deve ser decodificada pela estrutura de superfície, em um nível descritivo, no qual os sujeitos do conhecimento narram o que é visto. Em seguida, deve ocorrer a problematização do conteúdo codificado, procurando-se alcançar a estrutura profunda, que permite análises críticas da realidade materializada. No trabalho de ensino de História em museus, a realização dessas etapas pode indicar a diferença entre o que se vê por meio dos objetos e o que eles significam.

Ao tratarmos de uma educação a partir dos objetos, aproximamo-nos mais uma vez das elaborações de Francisco R. Ramos (2020). Ensinar história pela materialidade, ou apesar da materialidade, supõe que ultrapassemos o que está tangível, elaborando hipóteses apoiadas nas relações estabelecidas entre objetos, sujeitos, tempo e espaço. Mais do que produto, a materialidade é para o historiador matéria-prima na construção do conhecimento e, para o aprendiz, ponto de partida para interrogação do mundo.

Conforme o exposto por Paulo Miceli (2020), os fatos e acontecimentos são arranjos parcialmente conscientes, que podem ser decompostos pelo fazer histórico. Em parte, defendo que a educação museal propicia o exercício de desconstrução da História. Tal qual exposto pelo autor em seus apontamentos sobre a retificação da História, proponho a valorização de práticas educativas empenhadas na formação de um ambiente propício à aprendizagem histórica, tenaz na construção do pensamento histórico. Nesse sentido, ajusto as ideias de Miceli a uma proposta de educação museal, na qual:

(...) o fazer histórico pode começar pela inversão de um quebra-cabeças: o acontecimento pronto e acabado, que sempre compõe uma imagem que ambiciona abranger a totalidade, deve ser decomposto para denunciar aos espectadores o arbítrio de sua construção, como se alguém mostrasse à plateia

os fios invisíveis que sustentam os truques do ilusionista – tão sobrenatural quanto qualquer um de nós. (MICELI, 2020, p. 46)

Tendo como prerrogativa uma educação emancipadora, cabe ao educador perceber que seu trabalho não reside na transferência de saberes do objeto para o público. Seu papel é a superação do conteudismo e o estímulo ao pensamento. Aprender história é aprender à arte de amar a pergunta, tendo como princípio a inquietude curiosa, o espírito intrigado, a humildade de não deter verdades absolutas e a disposição criativa. Como lugares de imaginação, os museus potencializam essas posturas.

A experiência em museus é um veículo para que os sujeitos revisitem as narrativas históricas a contrapelo, ouvindo as vozes dos vencidos e aos passados não ditos, (mal)ditos pelo olhar hegemônico da escrita da História. Os objetos da reminiscência, testemunhas da barbárie que produz tantos documentos da cultura, têm em si a potencialidade paradoxal de propagarem a violência dos *vencedores* ou estimularem o questionamento, que não aceita passivamente o emudecimento do passado histórico.

O processo de aprendizagem histórica é tarefa de crítica constante, nunca de mera aceitação. Despojados de interrogação somos domesticados pelos objetos, imagens e cores de um museu tradicional, ainda focado em narrativas hegemônicas. Um dos desafios do saber histórico-museal é não reproduzir mecanicamente memórias, histórias e poderes. Quando o educativo institucional surge na figura do mediador-crítico, as janelas são descortinadas e as perguntas desestabilizadoras começam a surgir, desafiando as ideias inertes e as versões selecionadas como História de um povo.

Na educação museal aplicada em instituições tradicionais, interessam mais os problemas históricos do que os fatos. A ideia é dar suporte para que o público possa elaborar, a partir de determinado arcabouço, reflexões que excedam a obviedade simbólica. Nesse sentido, a mediação crítica produz uma tensão hermenêutica, entre palavras e objetos, potencialmente geradora de aprendizagem histórica.

Permitir e estimular o surgimento de questões subversivas é parte integrante do papel do educador de História. Conforme o exposto por Freire (2013), a discussão iniciada a partir da realidade concreta dos alunos, associada a disciplina ensinada é fundamental. A relação estabelecida entre os saberes curriculares e a experiência social é um eixo valioso para formação da consciência histórica e educação crítica. Isto posto, interessa a defesa de um trabalho que preze pela autonomia dos indivíduos, encorajados

a interrogar a vida, a partir da aprendizagem formal. Cabe, portanto, ao educador falar com clareza sobre os conteúdos, incitando os alunos para que eles possam produzir uma compreensão própria do objeto, no lugar de recebê-la.

A curiosidade humana, elementar à todas as ciências, manifesta-se como basilar no processo de aprendizagem. A inquietação natural diante do desconhecido, se bem aproveitada, pode ser o ponto de partida para o trabalho de professores, em qualquer ambiente de aprendizagem. Paulo Freire (2013, p. 33) alerta que a “curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída”, e o docente pode contribuir na promoção da curiosidade ingênua à curiosidade crítica, capaz de abrir novos horizontes. Conforme o exposto pelo autor:

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua de pé. Não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência. (FREIRE, 2013, p. 85).

Conforme o exposto por Freire (2017), há quem defenda que o professor é um sujeito que detém a verdade, logo, deve dizê-la. Contudo, ninguém a possui. Aqueles que pretendendo educar, creem que detêm a verdade, tornam-se intolerantes à diferença. Por outro lado, reconhecer que a verdade, tal qual o saber, se constrói com o outro, guarda grande força.

Assim como Freire (2017, p. 64), defendo um trabalho com os alunos, não para eles e muito menos sobre eles, pautado no reconhecimento da aprendizagem como processo. Este trabalho coletivo de formação implica a valorização da pergunta, tantas vezes preterida, ou substituída pelas respostas que respondem a perguntas nunca feitas, castrando a curiosidade. A disciplina de uma prática educativa estéril fundamenta-se no fomento à ingenuidade. A educação bancária jamais escolhe a criticidade (FREIRE, 2015).

Atividades baseadas no reflexo, nas quais os alunos devem copiar informações, assimilar passivamente o que escutam, registrar coercitivamente para produzir relatórios, induzem os alunos a perderem o contato reflexivo com os objetos, tornando a visita um ato mecânico, na qual o museu é reduzido a um fornecedor de dados (RAMOS, 2004). Mais do que contemplados, os objetos devem ser interpretados. Com efeito, o museu

poderá ser um fórum, aberto ao debate e a construção coletiva do conhecimento, extrapolando o lugar de templo, voltado a admiração e encantamento.

A sedução integra a natureza do museu, portanto, não pretendo sua negação. Ao assumir os museus históricos tradicionais, ou seja, com discursos expográficos hegemônicos, como fóruns, proponho que apesar de seduzido, o público escolar possa ver nas exposições suas reentrâncias, o não-dito, para quem sabe, encantar-se também pela estruturação do saber. Se não forem convocados a conhecer, não realizarem nenhum ato cognoscitivo, uma vez que os objetos que deveriam provocar a reflexão foram limitados à contemplação, a aprendizagem histórica estará inviabilizada.

Assumindo a tradição logocêntrica da educação formal, é plausível supor o revés do público escolar diante de uma linguagem elaborada através de objetos e imagens. Considerando que os objetos passam a ter valor como documento, a partir do momento em que são interrogados como tal, deve ocorrer uma alfabetização museológica (MENESES, 1994), que torne o contato com os artefatos materiais inteligíveis.

Francisco Régis Ramos (2004) sugere o uso de objetos geradores como possibilidade para alfabetização museológica. Seriam escolhidos objetos que tivessem significado na vida dos alunos, para, em seguida, serem realizados exercícios de leitura de mundo, a partir da materialidade. Está leitura impulsionaria novas leituras. Segundo o autor, “o objetivo primeiro do trabalho com o objeto gerador é exatamente motivar reflexões sobre tramas entre o sujeito e o objeto” (RAMOS, 2004, p. 32-33), tendo em vista a criação de condições para diálogos sobre o mundo dos objetos.

Como documentos, os objetos não têm em si uma identidade. Os historiadores, com critérios teóricos e ideologias diversas, falam sobre os objetos. A natureza da operação é retórica. Os artefatos podem ser fetichizados pelos sentidos produzidos, por quem os produziu, armazenou ou consumiu.

O discurso elaborado a partir dos objetos ganha força pela rede na qual ele é inserido, gerando a presença de objetos metafóricos e metonímicos nas exposições. Durante as visitas, os agentes educativos podem estimular a participação do público escolar na produção de discursos, contribuindo para aprendizagem histórica pelo exercício da narrativa.

De acordo com as teorias do pensamento histórico desenvolvidas por Rüsen, a elaboração de sentido pela narrativa se dá com base em quatro etapas constitutivas, a saber: a investigação e identificação de eventos relevantes; a qualificação de fontes; a articulação reflexiva com o contexto social; e a reconstrução da ação de atores, meios, objetivos, dos efeitos produzidos e do impacto da ação sobre o presente em que a pergunta foi formulada. As etapas contribuem para formação do pensamento histórico, que exige constituição de sentido para a experiência dos sujeitos no mundo e para consciência reflexiva dessa experiência (MARTINS, 2016,).

A matriz de princípios do sentido histórico, apresentada na Figura VII, mobiliza cinco fundamentos, na promoção do pensamento histórico, a saber: estratégias cognitivas, estratégias estéticas, estratégias retóricas, discursos de memória política e discursos de simbolização. Estes procedimentos estão presentes na vida prática e na escrita da História. Todos os fundamentos são acionados quando a prática educativa propõe a emancipação.

Rüsen define a aprendizagem como “um processo mental de adquirir habilidades e competências mentais através do processamento de uma experiência” (2016, p.26). No que diz respeito à História, entende a aprendizagem enquanto “um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo humano no passado” (2016, p.27). A produção de sentido histórico é correlata à aquisição processual de tal competência, que não se limita ao caráter instrumental da ação, convocando os sujeitos, no transcurso da experiência, a percepção, interpretação, orientação e motivação.

FIGURA VII - PRINCÍPIOS DO SENTIDO HISTÓRICO



Fonte: RÜSEN, 2016, p.17.

O acionamento das competências históricas não se restringe à experiência escolar. Em museus, por exemplo, a peculiaridade da dimensão estética da cultura histórica tem forte presença, o que desafia o público escolar na geração de sentido. A aprendizagem circunscrita à dimensão cognitiva não é suficiente para interpretação museal. Nestas instituições, o passado provoca fascínio, com seus resquícios materiais. Contudo, Rüsen (2016, p. 87) defende que não podemos aprender História com a mera absorção de conhecimentos acumulados.

O avanço do pensamento histórico permite a articulação racional dos três tempos (passado, presente e futuro), levando o sujeito à tomada de consciência sobre a dimensão histórica de sua experiência no tempo. Enquanto agente histórico, o indivíduo mobiliza valores, ideias e interesses que o fundamentam e orientam na sua ação no tempo, articulando duas dimensões fundantes: a memória, entendida como repositório

da consciência experiencial e cultural, e a identidade, apresentada como versão consolidada do sujeito atuante.

Segundo Estevão Martins, “memória individual, tempo coletivo e espaço social se associam para formar a cultura histórica com a qual (e na qual) a identidade se forja, consolida, atua e reproduz” (2011, p. 51). Memória e identidade são fatores centrais na constituição do sujeito histórico, bem como nos desdobramentos de sua ação individual e coletiva no mundo.

Le Goff (2013) introduz o conceito de memória destacando que não se trata de um atributo de inteligência, mas uma base para a elaboração de atos, sendo, portanto, um elemento implícito no cotidiano humano. O desenvolvimento de processos mnemotécnicos desdobrou-se em uma dupla consequência: se por um lado, facilitou a acumulação de memórias, por outro, viabilizou registros cada vez mais estanques, marcados por determinadas ideologias. Os registros de memória são marcas de um poder, de uma determinada versão da história que se pretende como verdade. Segundo o autor, o que sobrevive não é o “conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.” (LE GOFF, 2013, p. 485)

Em sua obra, Ulpiano Meneses (2000) sublinha que a identidade e a História devem ser analisadas segundo critérios voltados para uma formação crítica, tendo em vista que não são objetivos, mas sim objetos da educação em museus socialmente comprometidos.

Um museu que se transforma no arauto de identidades e memórias concretas, ahistóricas, reificadas, é tudo menos educador. [Nesse sentido], educar não poderia ser entendido como ação indutora de modelos unívocos de homem e sociedade, muito menos utilizando, para tanto, os suportes poderosos que o museu poder fornecer para as memórias. (MENESES, 2000, p.94).

Não está posto que as visitas aos museus rompam com uma educação bancária, convertendo-se em experiência de indagação, criatividade e inquietude. Entretanto, a partir da ação detonada pelo contato com os objetos, abre-se uma possibilidade de ruptura, capaz de retirar os alunos da periferia da construção do conhecimento.

Os museus se enquadram como palcos, espaços de teatralização do passado; tecnologias, que constituem ferramentas de intervenção social; e naves, promovendo deslocamentos imaginários no tempo. Seu status multifacetado produz um ambiente polifônico, capaz de narrar histórias híbridas (CHAGAS, 2011). A promoção do pensamento crítico evoca o contentamento de sentir-se poderoso frente à História, participe de seus movimentos. Num plano ideal, o ambiente educativo abriga comunidades de aprendizado (HOOKS, 2017), nas quais todos podem contribuir com seus saberes e motivações. A alegria do aprendizado deve ser valorizada.

Educar para liberdade é atravessar fronteiras, é dispor-se ao salto no universo do próximo, permitindo-se emergir outro na volta do mergulho. A coragem é fundamental. Poucos têm a fibra necessária para renunciar a um mundo homogêneo e concreto de ideias. Não é simples instaurar a generosidade de acreditar que todos têm algo a aprender e a ensinar, e que nenhum de nós está pronto. Percebam que ao propor o mergulho, não sugiro a falta de técnica ou habilidade prévia, proponho o olhar renovado sobre o comum, a desnaturalização das certezas para que vençam as interrogações que nos mantém vivos e criativos.

Não podemos voltar ao passado, mas a sua forma, ele reside entre nós. O pensamento histórico nos ajuda a (re)conhecer passados nos silêncios em que eles foram confinados. A liberdade também mora na capacidade de ler os silêncios. As ausências no museu, na História, na memória, nada mais são do que presenças ou esquecimentos premeditados. Sem ingenuidade podemos ver que somos presença em todos os lugares de memória, inclusive, onde apaziguam nossas Histórias.

CAPÍTULO 3 – VIVÊNCIAS EM PROSA

Minhas experiências como pesquisadora foram marcadas por um aspecto comum – o tesouro do trabalho são as pessoas. Em vista disso, optei pela elaboração de uma pesquisa de campo qualitativa, interessada na investigação das práticas e impressões de sujeitos envolvidos com a educação museal. Além das entrevistas empreendidas nas instituições museológicas, citadas no capítulo anterior, realizei observações de visitas e grupos focais.

Para verificar como as questões que desenvolvemos até aqui se apresentam no cenário dos museus, conversei com 52 (cinquenta e dois) sujeitos, entre professores e trabalhadores de educativos museais, a maioria do Rio de Janeiro e de outras cidades do Sudeste. A opção se deu por critérios de proximidade geográfica, de restrições orçamentárias para execução do trabalho e de acordo com os indivíduos que sinalizaram interesse em participar da pesquisa¹⁸.

Foram elaboradas questões disparadoras para os debates dos grupos focais¹⁹. No caso dos professores, interroguei os benefícios e dificuldades para realização de visitas em museus; os meios de aprendizagem histórica em museus; e suas experiências anteriores. Os trabalhadores de educativos museais foram questionados sobre o significado da Educação Museal²⁰; a definição de suas atividades profissionais; e como acreditam que os visitantes aprendem História em museus. Outros temas surgiram espontaneamente nos encontros, entre eles o presentismo, as fakenews e os desafios da educação com o avanço das redes sociais.

Sobre a parcela presencial do trabalho, reconheço que quando acompanho uma visita, assumo o risco de me deixar seduzir. Escuto muito, me esforço para ser quase invisível, mas sei que, muitas vezes, não posso sê-lo. A dinâmica educativa é alterada pelo observador. Educadores, alunos, professores e funcionários performam. Me esguio

¹⁸ Em agosto de 2022, enviei um e-mail descrevendo o escopo da pesquisa e convidando os interessados a entrarem em contato através da Rede de Educadores Museais (REM-BRASIL). Todos os sujeitos que responderam positivamente e compareceram aos encontros participaram dos grupos focais.

¹⁹ Os roteiros estão apresentados no *Anexo 2 – Questões orientadoras para grupo focal com professores*, e no *Anexo 3 - Questões orientadoras para grupo focal com educadores museais*.

²⁰ Apesar da presença constante da Política Nacional de Educação Museal na pesquisa, não realizei perguntas específicas sobre o tema, com a intenção de averiguar se os entrevistados citariam espontaneamente o documento nos seus depoimentos.

do óbvio, sem poder perdê-lo de vista, tentando enxergar o que está acontecendo além das aparências.

Digo o mínimo, anoto o máximo, numa velocidade que inclui o risco de tornar minha escrita indecifrável. Por isso, o trabalho de campo é mais um espaço de afetação. Deixo minha intuição agir. Me aproximo, sorrio, emudeço. Sou mais um corpo que habita o museu, buscando compreender o que vejo para sublinhar o que torna as experiências alheias singulares.

As lições das coisas vividas pelo outro são para mim lições dos corpos, do afeto, da política intrinsecamente colocada no ato de educar. Tais lições são também componente fundamental da minha formação, experiência e horizonte de expectativas. As lições de outros, somadas às minhas, me ajudam a entrever ideais, estimulam o esperar.

Os sonhos-esperança emaranhados com as histórias e História dão materialidade aos processos de ensino e de aprendizagem defendido ao longo do presente trabalho. As palavras veiculadas no texto são trechos, partículas de ricas experiências dos entrevistados, selecionadas entre tantas outras que foram e serão vividas. Para mim são vestígios. Sinais que, como historiadora, leio no tempo-espaço.

Entretanto, os depoimentos me convocaram a uma escrita que me permitisse pensar, e não escrever apenas o que já tinha sido pensado antes da escrita²¹. Tomo, especialmente nesse capítulo, o termo cunhado por Conceição Evaristo – *escrevivência* –, como parte elementar dos relatos apresentados, considerando que:

Escreviver significa, nesse sentido, contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor/a e protagonista, quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas. (SOARES E MACHADO, 2017 p. 206)

No museu, tal qual nas escolas, a História surge atrelada à narrativa. Para que a aprendizagem seja significativa, os conceitos históricos, o passado descrito e as

²¹ Esta ideia sobre o exercício da escrita faz parte de um conjunto de notas pessoais das palestras de Jorge Ramos do Ó, no Ciclo de Conferências *Por uma Escrita Acadêmica Anti-Normativa e Inventiva*, que aconteceu entre 2 e 5 de setembro de 2019 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Vídeos dos encontros disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=29AH9jqM-Nc&list=UU1OkjJ_NkDSaYqkLYi1I9BA. Acesso em 20 de março de 2023.

particularidades de cada grupo devem se unir em prol da elaboração de uma educação voltada para liberdade, extrapolando o teor informativo da visita.

Em alguns casos, podemos observar um incômodo de professores e da sociedade civil diante de exposições ou abordagens que produzam faíscas frente aos valores e códigos morais individuais e/ou familiares. Nessas situações, concordo com Fernando Seffner (2019), que salienta o papel amplificador dos espaços educativos, onde entramos em contato com valores do mundo, debatendo ética, justiça social, diversidade, liberdades laicas e nossa historicidade. O sentido dessa abordagem consiste na promoção de uma formação histórica dialógica e democrática.

Ao promover o ensino de História em museus, inserimos os visitantes, especialmente o público escolar, em uma tradição, em uma narrativa sobre o passado. Para que ocorra a aprendizagem histórica, esses indivíduos devem ter acesso a ferramentas para questionar a tradição e contrapor o passado. Não vejo nessas escolhas facilidades. Percebo que apresento uma visão que envolve uma série de desafios e complicações, inerentes à própria compreensão da História. Seria mais simples apostar na pacificação de narrativas, endossar silêncios, apresentar conceitos de forma dicotômica, porém não seria História, tampouco Educação.

O ensino de História não é neutro, é fortemente político, e por conta disso podemos dizer que ele se articula com ideologias e visões de mundo. Lida com temas sensíveis e está profundamente envolvido com a produção e questionamento das posições políticas dos estudantes. Promove indagações sobre os sentidos do passado e do presente, e remexe com concepções naturalizadas ou de senso comum sobre aspectos da formação da nacionalidade brasileira. (SEFFNER, 2019, p.37)

Isto posto, não excluí relatos que perpetuam silenciamentos e se afastam da criticidade. Creio que eles são pertinentes para pesquisa, e seria um erro negar o contraditório. De pouco adiantaria fantasiar uma postura educacional absolutamente libertária. Minha intenção ao apresentar o trabalho de campo é ilustrar práticas de emancipação e opressão que estão em curso sob a égide de uma educação museal renovada. Além disso, apresento as tensões às quais todos os atores da relação ensino-aprendizagem em museus estão submetidos.

Examinarei três territórios ao longo do capítulo: o universo dos professores de História; as vivências dos trabalhadores de educativos museais; e as experiências dos

visitantes, observados no trabalho de campo e mencionados pelos entrevistados. As fronteiras que delimitam essas áreas foram atravessadas por mim inúmeras vezes, e faço da minha bagagem pessoal a ferramenta que ilumina as travessias.

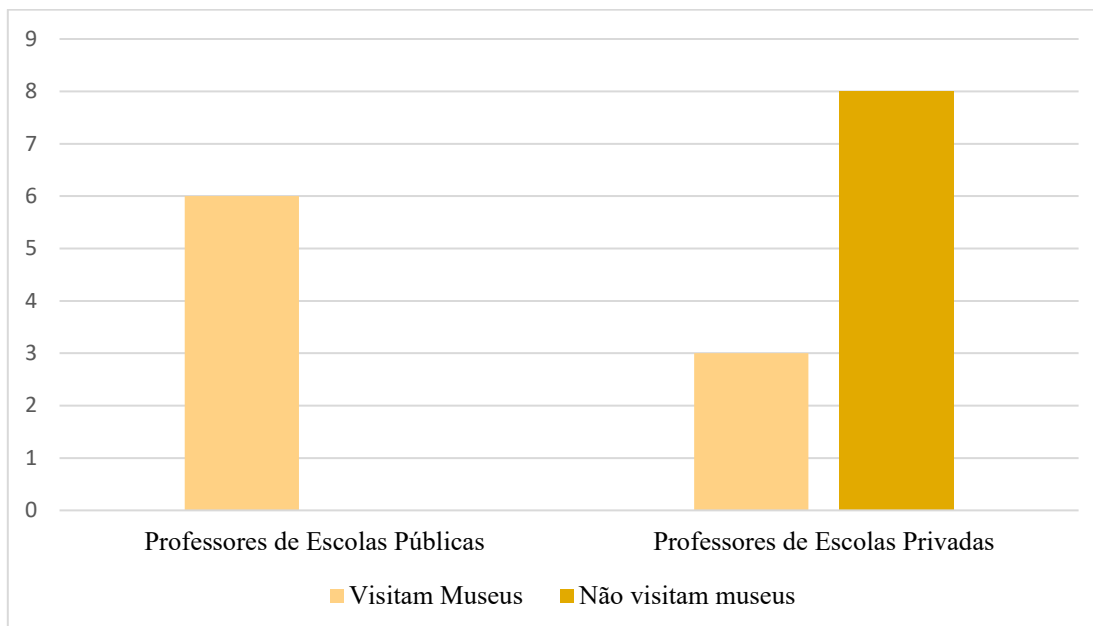
3.1 OLHARES CRÍTICOS: OS DOCENTES

Durante a pesquisa realizei encontros com 17 professores de História. A maioria ocorreu através de grupos focais virtuais, em setembro de 2022, excetuando-se quatro docentes entrevistados presencialmente, durante os trabalhos de campo. A amostra contou com professores atuantes em seis estados, a saber: 10 no Rio de Janeiro, dois em Minas Gerais, dois em São Paulo, um no Tocantins, um na Bahia e um no Paraná. Todos os docentes serão identificados com a sigla PROF., acompanhada de um número de referência²².

O objetivo das conversas era entender a experiência de cada docente frente à oportunidade de realização de visitas educativas com grupos escolares em museus. Nesse sentido, busquei professores com e sem vivências em ações pedagógicas museais, investigando os desafios para realização de visitas, os meios de aprendizagem histórica e os benefícios da educação museal para o ensino de História.

Alguns professores citaram o interesse em realizar ações pedagógicas fora do ambiente escolar, mas nunca tiveram tal oportunidade, por diversas razões. As justificativas mais comentadas foram a ausência de suporte institucional, a sobrecarga de trabalho e o desconhecimento de iniciativas educativas em museus. Para fins de análise, dividi os professores entre os que atuam na rede pública e privada.

²² Alguns professores solicitaram que seus nomes fossem citados na tese, a saber: PROF.4 - Sandra Mara Santos do Canto; PROF.5 – Bruno Linhares; PROF.7 – Yara Barbosa; e PROF.8 – Pedro Henrique Torres.

GRÁFICO III - EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES EM VISITAS A MUSEUS

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Um aspecto relevante a ser considerado é a familiaridade dos professores com museus, como um ponto de inflexão oculto na percepção dos docentes entrevistados. Conforme o exposto por Maurice Tardif (2014), os saberes dos professores são compostos por uma multiplicidade de fatores que mudam sua atuação profissional. A clareza do saber docente como um aspecto plural torna-se importante para compreendermos como a distância de ambientes não-escolares impacta a disposição de professores na construção de atividades pedagógicas fora da sala de aula.

Nesse sentido, os saberes profissionais apresentados por Tardif (2014, p.63) evidenciam uma rede que afasta professores de práticas extraclasse, antes mesmo de completarem suas licenciaturas. A partir do autor, podemos projetar as dificuldades enfrentadas por docentes que não possuíram saberes pessoais, escolares, formativos e didáticos para elaboração de estratégias que integrem o conhecimento escolar e museal na relação ensino-aprendizagem.

QUADRO II - OS SABERES DOS PROFESSORES

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A práticas do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc;	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Os saberes dos professores (TARDIF, 2014, p.63)

A partir do quadro, fica evidenciado o teor plural e pessoal do saber-fazer dos professores. Conforme o exposto por Tardif (2014, p.64), os saberes profissionais residem na confluência de vários fatores que influenciam o docente como trabalhador

social, partindo de uma história de vida individual atravessada por determinado contexto sociocultural, que, de encontro a sua formação superior, termina por fazer germinar a identidade profissional forjada na prática.

Essa falta de um capital cultural previamente estabelecido na formação docente soma-se às pressões de um ofício socialmente ambíguo, por sua natureza estratégica e prática desvalorizada, cercado de tensões típicas do universo neoliberal, como a precarização do trabalho, a responsabilização individual dos professores pelo sucesso ou fracasso das turmas, a coerção social por uma educação voltada para o vestibular e a supressão de metodologias ativas²³ na educação formal.

No bojo da pesquisa, ao serem interrogados sobre as dificuldades que atravessam a ida de uma turma ao museu, os professores apontaram uma série de fatores. Surgiram com recorrência: a precarização do trabalho docente, as burocracias internas da escola, o transporte dos alunos, o desinteresse institucional e a comunicação interinstitucional.

A precarização do trabalho manifestou-se na fala dos professores através de relatos de cansaço; pressões para atingir metas e executar conteúdos; despreparo na formação superior e atuação em turmas numerosas. Já a burocracia interna refere-se à construção de projetos que incluam mais de uma disciplina, integrando o interesse de outros professores; execução das visitas nos tempos de aula do professor proponente; comunicação e autorização das famílias e inclusão das visitas nos projetos pedagógicos institucionais.

O transporte dos alunos é um empecilho frequentemente mencionado pelos diretores de escolas, públicas e privadas, como justificativa para as negativas que os professores recebem ao propor ações educativas fora da sala de aula. Além disso, diversos docentes mencionaram a necessidade de “convencer a escola” de que pode ser proveitoso realizar uma visita museal, e a ausência de conhecimento de ações realizadas em museus, que ofereçam facilidades como a presença de um membro do setor educativo ou transporte escolar. No caso, todos os entrevistados reconheceram que a

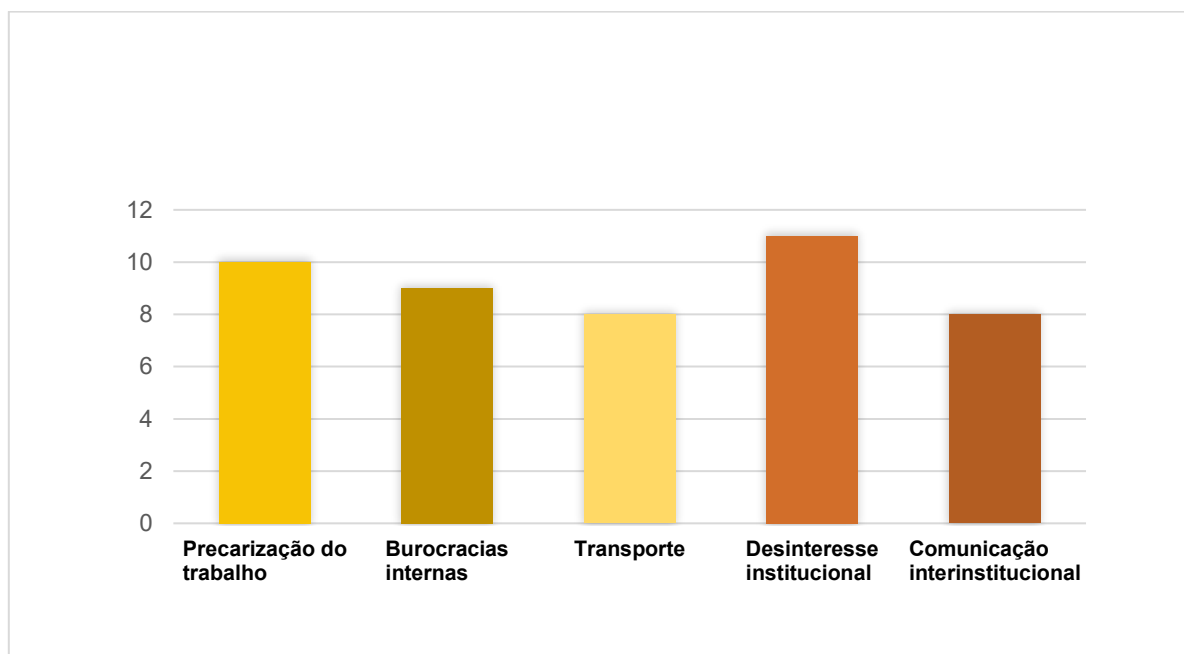
²³ As metodologias ativas são deslocamentos do olhar do docente para o olhar do aluno, criando possibilidades de ensino e aprendizagem, nas quais os alunos protagonizam o processo educativo, através de ações colaborativas, mediadas pelos professores, que despertem nos discentes a curiosidade de saber e a capacidade de refletir na construção do conhecimento.

falta de pesquisa sobre tais atividades está intrinsecamente vinculada à precarização do trabalho.

Ademais, as dificuldades para o engajamento da comunidade escolar e das famílias sinaliza a displicência que cerca o ensino de História, restrito, no imaginário social, à educação escolar. Não são poucos os que questionam o valor da aprendizagem histórica escolar em uma sociedade cada vez mais dedicada à presentificação do tempo, desqualificando o passado através da falsa equivalência com o obsoleto, o velho e o descartável. Por conseguinte, o ensino de História em museus soa ainda mais desnecessário.

Acompanho Ana Maria Monteiro (2007) na crença de que a presentificação rotineira do tempo converte o ensino de História em um elemento essencial na formação humana, uma vez que contribui para compreensão da historicidade da vida e supera concepções fatalistas que naturalizam o social.

GRÁFICO IV - DIFICULDADES PARA REALIZAÇÃO DE VISITAS EDUCATIVAS AOS MUSEUS



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Confesso certa surpresa ao constatar que a tarefa de levar alunos aos museus parece mais hercúlea para os profissionais de escolas privadas. Todos os professores que trabalham em instituições voltadas para classe média, nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, indicaram absoluto desinteresse das coordenações pedagógicas em ações educativas museais, quando propostas pelos docentes.

Com conhecimentos prévios que auxiliariam na condução de turmas em museus, a PROF.12 afirmou que a escola onde trabalha não tem tanto interesse em incluir esse tipo de atividade no calendário de ações educativas. Apesar dos recursos financeiros de que os alunos dispõem, a instituição justifica que as famílias não desejam investir dinheiro em visitas extraescolares, e que os outros colegas de trabalho também sinalizam desinteresse na construção de roteiros pedagógicos.

A entrevistada chegou a citar um caso no qual uma colega, licenciada em História, alegou que *na Pequena África não tem nada de interessante*. Sendo assim, sem apoio institucional, a atuação da PROF.12 fica limitada aos planejamentos da coordenação da rede privada na qual trabalha. Nos últimos dois anos, a docente relatou que a escola realizou uma parceria com uma empresa especializada em turismo pedagógico, modificando o cenário de indiferença por atividades fora dos muros da escola. Entretanto, os professores não integram o planejamento das ações, nem sequer podem interferir nos discursos produzidos durante as visitas de campo, levando a experiência a um esvaziamento crítico, com foco no conteudismo.

Uma situação semelhante foi comentada pelo PROF.9, que não possui experiência pedagógica em museus. Segundo o professor, a escola na qual atua em Belo Horizonte possui um contrato anual com uma empresa de turismo pedagógico, realizando duas visitas por ano com cada turma. Contudo, o docente apenas recebe o cronograma de atividades extracurriculares, vendidas como “excursões”, e cumpre atividades planejadas pela coordenação pedagógica da instituição sobre os museus, sem ter o direito de acompanhar as visitas.

A coordenação pedagógica das instituições escolares tem a prerrogativa de avaliar a pertinência da visita aos museus sugeridos pelos professores, podendo, inclusive, formular uma proposta à revelia da opinião dos docentes. Isto posto, ocorrem situações nas quais os professores não podem acompanhar atividades que lhes interessam, e vice-

versa. O PROF.9 contou que uma das turmas para as quais leciona visitaria o Museu de Artes e Ofícios, em Belo Horizonte, e ele não teria a opção de participar da visita, assim como não pôde opinar sobre a adequação do museu às temáticas desenvolvidas em sala de aula.

Milan (2007, p.31) define o turismo pedagógico como um estudo sobre o local e aspectos socioculturais de um destino, com o intuito de promover uma complementação prática da teoria abordada no ambiente escolar, que pode se desdobrar em estudos do meio, estabelecendo relações entre teoria e prática através de um objeto. O conceito também pode ser definido como:

(...) uma **atividade extraclasse**, organizada pelas escolas com colaboração de **empresas especializadas**, e vivenciadas pelos alunos como forma de **complemento de um conhecimento** abordado em sala de aula, envolvendo deslocamentos e/ou viagens **de maneira prazerosa**. (ANSARAH, 2001, p. 294 – grifo meu)

As experiências vividas pelos alunos são vendidas em páginas comerciais da internet como estudos de campo significativos, dinâmicos e exclusivos. Cria-se uma atmosfera de singularidade da prática promovida pelas empresas. Todavia, a observação dos discursos produzidos pelas empresas leva a crer que o produto consiste na reprodução de discursos conteudistas, que reforçam as temáticas debatidas em sala de aula, sem supor a problematização de conceitos.

Em uma espécie de avanço neoliberal, observamos o consumo prolongar-se sobre o patrimônio cultural. Grupos escolares recusam o acompanhamento de educativos museais, substituindo-os por empresas especializadas no turismo pedagógico. A educação, mais uma vez, é empurrada da esfera do público e da promoção de direitos na direção da esfera do privado e do consumo.

A PROF.15 afirmou que *quando os alunos contam que visitaram um museu, é sempre viajando, tirando foto, postando nas redes sociais. Eles não veem chance de aprender no museu, na rua, com o patrimônio*. A irrelevância de tais iniciativas para as escolas parece espelhar as expectativas das famílias, e conseqüentemente dos alunos. A cultura material nacional não é objeto de desejo, tampouco de prazer, como se vê na fala a seguir:

Estava fazendo uma correção de prova com eles (alunos), e tinha uma questão questionando por que a gente sabe muito mais sobre a História da Europa do que sobre a América Latina. Daí um aluno meu, do 8º ano, falou assim: ah, professora, claro né?! A Europa é importante, a América Latina e o Brasil não são. Depois ainda enfiou a Venezuela no meio, dizendo que era a prova de que não tinha nada de bom aqui (PROF. 12).

Todos os professores atuantes na rede privada, destinada à classe média, indicaram que os alunos não conhecem o patrimônio histórico-cultural local. Excetuando-se as situações em que o patrimônio é fonte de entretenimento, geralmente durante viagens, esse público escolar não tem o hábito de frequentar museus em território nacional.

(...) estou numa escola que é de classe média, classe média baixa, mas (os alunos) acham que é a classe média alta, e para mim o fundamental (na educação museal) é a aquisição do capital cultural, porque essa classe média ganhou essa cidadania pelo consumo, e não uma cidadania por direitos. Eles acreditam que a vida deles é o shopping. Então, às vezes, é uma galera que tem uma condição financeira melhor do que nós professores, e toda vez que eu chego, às vezes turma de 1º ano do Ensino Médio, e digo: quem aqui já foi no museu? Foram no museu de Petrópolis, porque estavam lá, porque os pais estavam lá, mas não tem essa percepção de se apropriar do passado. (PROF.2)

Por outro lado, em viagens internacionais, os alunos não só frequentam os museus, como fazem questão de mostrar aos professores fotografias e vídeos de instituições na Europa e nos Estados Unidos. O PROF.10 mencionou que seus alunos *acreditam que vão ganhar mais* (capital cultural) *conhecendo o* (Museu do) *Louvre do que visitando o Museu Histórico Geográfico de Poços de Caldas*. Trata-se do status decorrente mais da experiência internacional, reproduzida como superior à nacional, do que das aprendizagens oportunizadas pela materialidade histórica.

(...) estamos falando de famílias e clientes de uma escola que têm todas as condições para levar seus filhos nesse espaço, e eles não vão, eles não têm esse tipo de prática. Dando aula rola aquela suposição de que eles talvez conheçam um espaço, porque está na cidade deles, mas não. Justamente essa mesma criança, esse mesmo adolescente, está numa família que tem condições financeiras para poder levar o filho a esse espaço, tem dinheiro para fazer uma viagem para outro país. (...) teve um grupo de alunos do 7º ano, que eles se ausentaram a semana inteira de volta às aulas. Eles estavam na Disney, depois eles também foram a Nova Iorque. Visitaram um museu em Nova Iorque e fizeram um vídeo pra me mostrar. Achei fantástico eles não conhecerem nada aqui, e irem aos museus americanos. (PROF.9)

Segundo os relatos reunidos na pesquisa, parece-me que a classe média, detentora de certo capital econômico, busca perpetuar e expandir seu status social

através da obtenção de um capital cultural institucionalizado, que abriria portas para ascensão contínua de seus descendentes. Nesse sentido, trata-se de uma apropriação da cultura pelo poder de consumo, e na projeção da conversão do capital cultural em maiores ganhos de capital econômico.

Em concordância com as análises de Laval (2020) sobre o trabalho de Bourdieu (1980), acredito que tais indivíduos, bem como suas famílias, agem estatisticamente em função de suas chances objetivas de sucesso, nesse caso, ascensão socioeconômica, sem uma consciência friamente calculada de suas atitudes. Os sujeitos seguem desinteressados pelo patrimônio histórico-cultural em função de um ajustamento global de quais bens culturais devem ser consumidos. Os agentes sociais, que interiorizaram seu lugar, agem por antecipação ao preverem os ganhos de certa ação. Além disso, buscam nas atividades simbólicas a reprodução de signos que fortaleçam os vínculos entre os membros do grupo.

O interesse na conversão do capital econômico em capital cultural incorporado ou objetivado surge com maior relevância nos depoimentos de docentes de escolas de classe média alta, do Rio de Janeiro e de São Paulo. Nesses casos, a inclusão de museus e da compreensão crítica do patrimônio material no currículo escolar é comum, revelando-se, inclusive, como elemento cotidiano dos alunos junto às suas famílias.

Em seu relato, a PROF.6 destacou que a instituição na qual trabalha, dedicada à classe média alta, espera que os educadores frequentem espaços culturais. Surge como exigência para contratação que o educador mantenha uma postura crítica, questionadora e propositiva frente à cidade e ao patrimônio. A cada visita realizada a professora deve indicar o porquê de aquele grupo estar na instituição escolhida, usando as lentes do presente para analisar cenários políticos e sociais, que instrumentalizem a elaboração de narrativas sobre o futuro.

A procura por uma abordagem que privilegie a reflexão dos conteúdos não se repete como exigência nas escolas dedicadas à classe média mencionadas pelos entrevistados. O uso de metodologias ativas (DIESEL et al., 2017), capazes de cativar os alunos, perde espaço em um planejamento pedagógico engessado e produtivista. No contexto das propostas educativas das instituições onde trabalham, os entrevistados indicaram uma crescente desmotivação para o uso pedagógico das visitas museais.

O PROF.11 acredita que os professores que aceitam levar os alunos nas atividades extraclasse, ordenadas pelos colégios, veem na visita uma válvula de escape, e não um ponto de partida. Afirmado que, *se o professor não pensar numa aula a partir da visita, a ida para o museu serve pra ocupar tempo de sala de aula, e diminuir o trabalho do professor. Não há dinamismo na educação só por estamos fora da escola, temos que problematizar o que vemos.*

Duas instituições museais foram citadas como lugares rejeitados pelas escolas de classe média: o Museu da Maré (Rio de Janeiro) e o Museus dos Quilombos e Favelas Urbanos – Muquifu (Belo Horizonte). Este último, descrito pelo PROF.9 como um *museu fascinante, em um lugar ainda mais fascinante*, com problemáticas relevantes, como o racismo e as desigualdades sociais, seria o *lugar ideal para uma aula com as turmas do Ensino Médio, mas a diretoria não deixa, nem entende o impacto e enxurrada de questões que poderiam vir de alunos confrontados por um quarto de empregada no museu.*

FIGURA VIII - CAMA DE EMPREGADA



Fonte: Muquifu - *Cama de empregada*²⁴, 1992. (Montenegro, agosto de 2019)

²⁴ A fotografia faz parte de um texto produzido por Aline Montenegro, presente na página <https://exporvisoes.com/2019/11/20/nde-trajetorias-afro-brasileiras-em-belo-horizonte/>. Sua presença é

Ao descrever a reação dos alunos, o PROF.1, relatou que, nas escolas da rede estadual em que atua, no interior da Baixada Fluminense, o próprio caminho para o centro do Rio de Janeiro era em si uma experiência. A maioria dos alunos nunca tinha saído dos limites de seus bairros e municípios, conhecendo outras realidades apenas via internet. Nas palavras do docente, a visita ao Rio de Janeiro causou perplexidade, modificando, inclusive, o comportamento de alunos apontados como “mais agitados”, que permaneceram “retraídos”.

A percepção dos espaços da cidade como públicos se relaciona ao direito à cidade. A concentração de aparelhos culturais em regiões específicas das grandes cidades afasta parte do público, que restringe sua vida e consumo ao local onde residem. Nesse sentido, a realização de visitas aos museus compõe o direito à cidade, concebido por Lefebvre como uma manifestação superior dos direitos: “à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade) implicados no direito à cidade” (LEFEBVRE, 2008, p.134).

Sabemos que os indivíduos mais afetados pela violação do direito à cidade são os mais explorados pelo capitalismo. Populações periféricas, ribeirinhos, favelados, quilombolas e comunidades indígenas compõem uma grande massa a quem é negado o acesso à cultura, bem como aos seus meios de produção e reprodução.

No que concerne ao comportamento dos alunos em ambientes museais, diversos professores afirmaram sentirem um certo incômodo nos estudantes, como se estivessem deslocados, fosse por não saberem como se comportar, fosse por não conseguirem identificar facilmente aspectos que estimulassem a sensação de pertencimento nas exposições. Para alguns alunos:

(...) a ida ao museu é um evento. Não tanto pelo museu, mas pela descoberta de uma cidade que estava presa na televisão ou na internet. Alguns ficam chocados de poderem entrar nos museus porque são lugares bonitos, e não sabem como agir (PROF.17).

fundamental para compreendermos que provocações o PROF.9 gostaria de instigar, e quais memórias são silenciadas pela proibição da visita. Montenegro relata que consta do catálogo Habemus Muquifo a seguinte descrição: “A Cama da Empregada fala de noites silenciosas, corpos violados, saudades sufocadas, trabalho escravo, exploração e humilhação... mas fala, também de mulheres que não desistiram, que se armaram para a luta em busca de garantir que suas filhas não ocupassem mais esses lugares” (SILVA, 2019, p.46).

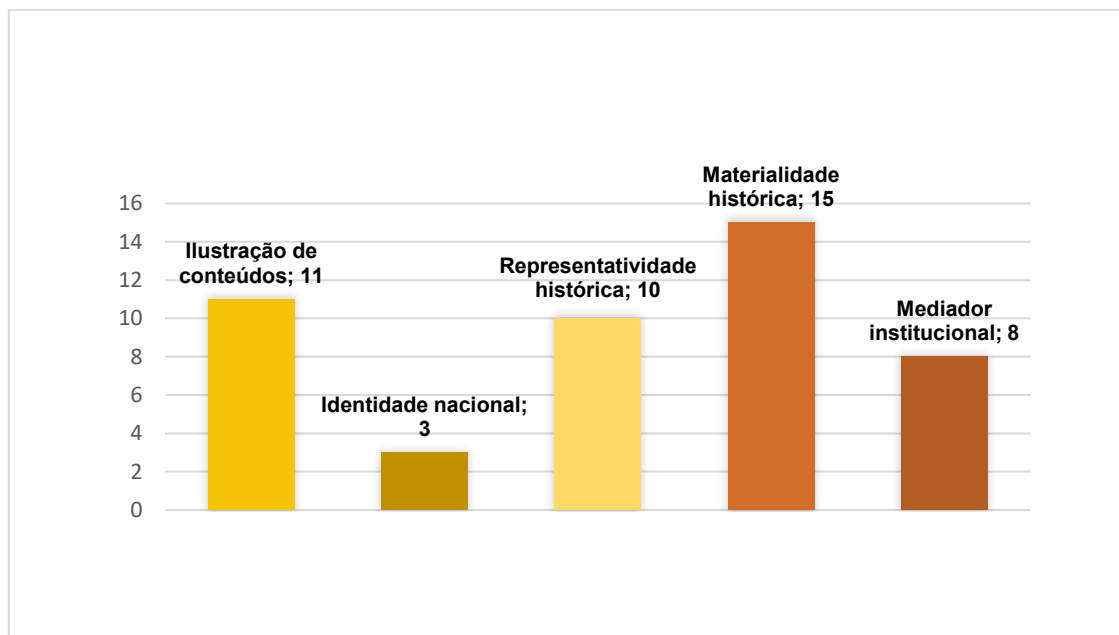
Sendo assim, podemos destacar dois aspectos fundamentais das visitas educativas aos museus. Primeiramente, a oportunidade de os grupos escolares conhecerem a cidade para além das barreiras das regiões onde residem. Em seguida, o certo impacto diante da monumentalidade arquitetônica de algumas instituições museais.

Lembro que quando trabalhava como estagiária no Palácio Tiradentes, entre 2011 e 2013, assisti inúmeras vezes essa inquietação em parte dos alunos. Na época, o local era sede da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). Quando informados sobre os usos do edifício, os alunos reagiam com perplexidade, questionando frequentemente a legitimidade de suas presenças em um espaço de poder.

A ideia de que estavam na “casa do povo” era nova, uma vez que nunca tinham pensado em si como povo, tampouco no direito de acesso da população aos espaços governamentais. No plenário tinham receio de sentar-se. Na biblioteca tinham medo de tocar nas prateleiras. Nas escadas ficavam deslumbrados com o mármore carrara. Tudo era novo, na mesma medida em que nada parecia ser deles. O momento de interrupção dessa lógica costumava ser o debate que realizávamos sobre a importância e o poder do voto.

Tais vivências me fizeram compreender que para sentirmos que pertencemos, que somos cidadãos de direitos, precisamos nos identificar com o que nos cerca, encontrando algum grau de representatividade, seja na materialidade, seja no discurso de quem nos recebe em espaços culturais. Minhas inquietudes como mediadora fomentaram duas questões colocadas aos outros professores que participaram da presente pesquisa: por que meios aprendemos História em museus, e quais os benefícios de ensinar História em ambientes museais?

GRÁFICO V - MEIOS DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM MUSEUS



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Conforme o exposto no Gráfico III, a maior parte dos professores que participaram da pesquisa definiram a materialidade histórica como fator elementar na aprendizagem em museus e vincularam as visitas à ideia de ilustração dos conteúdos expostos em sala de aula. Em muitos casos, as duas respostas foram relacionadas, conforme no exemplo a seguir:

Um dos grandes benefícios é primeiro criar uma interatividade entre sujeitos e a cidade, aí é uma pauta mais de Geografia, mas o direito à cidade. Eu acho que acaba sendo muito utilizado pelo conceito [de direito à cidade] para a gente pensar essa saída do espaço escolar, porque a gente acaba falando um pouco sobre a cidade à medida em que a gente faz um movimento até o museu. Depois acho que o contato com peças, que a gente encontra só nos livros didáticos, ajudam a gente a trazer os alunos para um ambiente onde se volta a matéria [escolar] e cria uma relação entre eles e aquele espaço, eles e aquela peça, aquela obra, aquela escultura. É uma produção de outros olhares que são propostos a partir das exposições. (PROF.8)

A vivência em museus dá vida ao aprendizado escolar (PROF.7). Ver onde a História foi escrita marca muito os alunos (PROF.4). Aprendizado pelo ver, não só o que está escrito no quadro, o que está naquela prática de sala de aula, mas você ver a representação daquele tempo dentro da História (PROF.1). O visual impacta bastante no

aprendizado. Por mais que a gente fale, fale, fale, leve vídeo, slide, outra coisa é você ver pessoalmente. Eu acho que aquilo fica muito mais personificado dentro da sua cabeça (PROF.3).

Conforme se vê, é comum que os professores tenham expectativas de educar no museu a partir da materialidade que o acervo evoca. Em grande parte, os objetos dão aos professores a sensação de validação dos conteúdos expostos em sala de aula, ilustrando temas anteriormente debatidos com os grupos escolares.

Em sua análise sobre os meios de aprendizagem histórica nos museus, o PROF.10²⁵ levantou um aspecto primordial – a percepção de que o saber museal não é um conhecimento complementar aos conteúdos de sala de aula, e, portanto, deve ser entendido como único pelo professor, antes de ser apropriado como ferramenta pedagógica por grupos escolares. Tal visão sobre a singularidade dos saberes do museu constitui um calcanhar de Aquiles da educação museal. Quando os professores se deparam com outra linguagem, para a qual, na imensa maioria das vezes, não foram preparados no Ensino Superior, o terreno para conflitos de expectativas e realidades torna-se fértil.

Questionar os meios de aprendizagem histórica nos museus partiu de uma antiga inquietação pessoal. Afinal, como aprendemos História fora da escola? Entendi, ao longo de um processo ainda em curso, que algumas obviedades precisam ser verbalizadas. Portanto, reafirmo o óbvio – somos levados a pensar que o espaço escolar é o lugar correto para aprendermos História (e, quem sabe, todo o resto), e romper com essas crenças é trabalhoso, para não dizer espinhoso.

Como indivíduo que cresceu e estudou no subúrbio carioca, reconheço o impacto da concentração de aparelhos culturais da cidade em regiões de maior concentração de renda. Uma ou duas horas de transportes públicos para pisar em um museu, assistir uma peça de teatro, ver uma amostra de arte. Nenhuma sinalização de que havia patrimônios locais, nenhum apontamento da família ou da escola sobre o valor da cultura popular. Meu relato não é solitário. A experiência se repete com toda uma comunidade local.

²⁵ O PROF.10 participou de cursos sobre educação museal e formação de mediadores, o que modifica sua experiência frente as temáticas da pesquisa.

A escola é central na educação, isso é inquestionável, porém existem possibilidades de roteiros formativos fora de seus muros, sem que os saberes de outros espaços sejam subordinados aos escolares. Os professores participam de uma engrenagem que os antecede. Escolas públicas com poucos recursos para transportar seus alunos. Uma rede educacional privada voltada para a aprovação no vestibular, preocupada em ostentar números e “ensinar” conteúdos programáticos. O docente na ponta, tensionado por formações superiores incompletas, cobrança de coordenações pedagógicas, exaustão física e psicológica.

As respostas que mais recebi foram: “aprendemos pelo que vemos no museu” e “aprendemos com o guia do museu”. Para a maioria, os meios de aprendizagem histórica estão circunscritos pelo que se ouve e pelo que se vê, incluindo a ilustração material e as legendas. Eis os espinhos que proponho para a aprendizagem histórica em museus – aprendermos com todos os sentidos, e além deles.

Contudo, a proposta exige uma alfabetização museológica que alcance, primeiramente, educadores dos museus e professores, para ser utilizada como instrumento pela comunidade escolar e pela sociedade. É necessário difundir experiências de aprendizagem histórica em museus, na esperança de que os casos isolados se tornem inspiração para construção de uma educação integral, capaz de tornar a aprendizagem histórica um motor para a autonomia.

O PROF.8 destacou que encontra visitas guiadas realizadas pelos museus, e que elas podem ser um meio de aprendizagem histórica. Na sua opinião algumas questões abordadas durante as visitas não são tão interessantes para os objetivos docentes, não abordam diretamente conteúdos que seriam mais atraentes do ponto de vista do currículo escolar. Entretanto, os educativos podem *ampliar os olhares sobre os temas, aquela época, aquela peça ou autor*. Logo, a visita ao museu *amplia para os estudantes a possibilidade de pensar a História, a partir de imagens, pinturas, fotografias, esculturas, das narrativas sobre as imagens, sobretudo as narrativas que os museus contam a partir da exposição, criando um texto*.

Por exemplo, durante uma visita ao Centro Cultural Banco do Brasil, no Rio de Janeiro, o docente levou sua turma a uma exposição permanente sobre as moedas no Brasil. Na ocasião, foram debatidos temas que culminaram numa reflexão coletiva sobre

o cenário que favoreceu o surgimento do capitalismo moderno e no neoliberalismo. O professor afirmou que a aprendizagem histórica é favorecida em museus, porque os alunos ficam *perto de itens que remetem de alguma maneira ao passado, mas que narram, ao mesmo tempo, a história da qual eles fazem parte no presente* (PROF.8).

Por conseguinte, o museu favorece uma aprendizagem que ultrapasse a História apresentada nos livros didáticos, oportunizando um momento de conexão entre o público escolar e a materialidade, o que amplia a percepção dos usos da História, como ferramenta de aprendizagem e das Ciências Humanas.

*Para os alunos do Ensino Fundamental, a proximidade com espaços de memória é imprescindível para a **educação do olhar** dos estudantes. Para mim, creio ser extremamente significativo a educação museal para o estreitamento entre o que se ensina e as diferentes formas de ensinar História. (PROF.7 – Grifo meu)*

Sendo assim, a educação do olhar é reconhecida como um elemento da aprendizagem fora da sala de aula. Ao longo dos encontros promovidos pela pesquisa, a questão do olhar, da capacidade de pausar, de encantar-se, de questionar a materialidade surgiu em contraposição ao desafio de ensinar História, sobretudo a pensar historicamente, em um contexto de ascensão de redes sociais e de um consumo de conteúdos cada vez mais acelerado.

O PROF.1 sinalizou que alguns alunos, principalmente de classe média, demonstravam pouco interesse durante as visitas e preferiam produzir “*dancinhas do TikTok*” dentro dos museus. Esse apontamento motivou um debate sobre a possibilidade de desenvolvermos, como professores de História, atividades que integrem o cotidiano de lazer dos alunos e o ambiente museológico. Desafio que se coloca com frequência no chão da escola.

As duas alternativas mais consensuais entre os grupos foram a inclusão dos recursos de redes sociais no planejamento das visitas, realizando, por exemplo, atividades de avaliação a partir da produção de conteúdo pelos alunos. Além da preparação anterior das turmas, com ações de sensibilização e exercício do olhar, que concebam maior afinidade com a linguagem museológica.

As redes sociais podem ser uma ferramenta de inclusão dos alunos no museu. A partir de um debate sobre a escassa representatividade de grupos minoritários em museus tradicionais, cogitamos a possibilidade de tornar os alunos parte das exposições

e da experiência nos museus, por meio da gravação de vídeos e da captura de imagens, os quais seriam estrategicamente posicionados em espaços que os estudantes considerem que deveriam ocupar na narrativa museal, com legendas e textos informativos produzidos pelos grupos escolares.

A questão da representatividade histórica, também presente na fala da maioria dos entrevistados, traduz em um só item dois aspectos paradoxais da visita: o objetivo pedagógico e o desafio de execução. Para alguns, quando os professores buscam o museu para exemplificar símbolos nacionais, motivando certa concepção de identidade patriótica, o problema é minimizado. Contudo, quando o objetivo é revelar o pertencimento histórico, estimular a percepção de si como sujeitos históricos e incentivar a consciência histórica crítica, impõem-se dificuldades:

Acho que eu aprendo história se eu estiver representado ali. Se não tiver nada a ver comigo, não vou aprender. Eu posso ir a uma exposição e voltar sabendo de várias coisas, várias datas, fatos, mas se aquilo vai ter alguma interferência na minha vida, na minha forma de pensar, se eu vou construir uma narrativa, uma crítica sobre isso, aí são outros quinhentos. (PROF.6)

Nesses casos, quando a representatividade não está colocada, um artifício possível é o trabalho a partir dos silenciamentos das exposições. Interrogar a quem interessa a falta de representatividade de certos grupos. Questionar a temporalidade e o contexto no qual os objetos musealizados formaram o acervo. Esclarecer, sobretudo, que as escolhas são representações, e não verdades absolutas, que a narrativa museal, tal qual a histórica, é feita de um jogo de poder, numa rede de produção de memórias e esquecimentos.

A comunicação com as equipes responsáveis pelos setores educativos, indicando o objetivo da visita, costuma ser uma boa estratégia para o sucesso das ações pedagógicas de grupos escolares nos museus. Existem instituições que promovem visitas mediadas, desenvolvem atividades educativas e ferramentas próprias, que podem auxiliar o objetivo de estimular que os alunos se conectem aos saberes museais.

A educação museal se constrói junto ao público escolar em rede, ou seja, depende do museu, do educador museal, do professor e da turma. Esses elementos não precisam estar absolutamente alinhados, mas ocorrem divergências de difícil solução quando a

proposta educativa do museu e a expectativa de experiência pedagógica do professor são tão antagônicas, que se tornam inconciliáveis.

A PROF.6, atuante em uma escola de classe média alta na Zona Sul de São Paulo, relatou com grande entusiasmo uma experiência com alunos da rede privada no Museu das Culturas Indígenas, em São Paulo, no qual, durante a visita, o educador – indígena, autodenominado “mestre do saber” – começou sua abordagem interrogando o grupo sobre quem teria descoberto o Brasil. A turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, prontamente, respondeu que o país não foi descoberto, mas sim invadido por Portugal, porque os índios já viviam nas terras brasileiras.

FIGURA IX - TURMA NO MUSEU DAS CULTURAS INDÍGENAS



Fonte: PROF.6, acervo pessoal, 2022.

O momento se tornou mais impactante, em razão de uma visita análoga que transcorria com uma outra instituição escolar. Durante o percurso, uma professora teria interrogado o educador museal sobre a motivação da presença indígena na cidade, pior ainda, em um museu, e não no mato. Em outras palavras, a experiência resume o cotidiano das visitas escolares aos museus. Não é atípico que no mesmo ambiente ocorram situações com discursos e questões paradoxais.

Quando levantamos o debate do uso do ambiente museal para aprendizagem histórica, questões como a escravização, polêmicas para alguns professores, provaram ser temas caros para outros docentes. O PROF.8 narrou que sente uma espécie de dificuldade dos alunos para se conectarem ao passado colonial do Brasil, e que a visita aos museus costuma ser uma alternativa para sensibilizar as turmas. Nas palavras do professor:

(...) quando a gente fala sobre o Brasil Colônia, que está um pouco mais distante da gente, eu noto o quanto os alunos se sentem afastados dessas dimensões de um outro Brasil, de outras sociabilidades, de outros personagens históricos. (...) Às vezes, a gente fala de escravização de pessoas pretas em sala de aula e das dimensões da escravização, da violência, e ela não fica tão clara. (...) Eu acho que quando esse cara vê os objetos usados para castigar escravizados, quando eles veem os quadros, isso se torna mais específico e claro. (...) Eles podem comprovar aquilo que a distância tornava menos verídico. A narrativa da sala de aula ganha força quando os alunos veem as peças. (PROF. 8)

A PROF.6 relatou que após uma dinâmica com os alunos sobre o tema das Leis Trabalhistas, a partir da observação das pessoas no entorno de um museu, uma aluna procurou o pai, dono de restaurantes japoneses em São Paulo, para apontar irregularidades nas condições de trabalho de entregadores da rede, ou seja, o museu pode ensejar educação para além dos seus muros.

Entre os comentários que salientam situações de aprendizagem histórica fomentadas pela prática educativa em museus, destaco a experiência vivida pela PROF.12, após uma visita, que infelizmente seria a última, dois dias antes do incêndio que destruiu o Museu Nacional²⁶. A entrevistada contou que realizou uma atividade com

²⁶ No dia 02 de setembro de 2018, o Museu Nacional, localizado em São Cristóvão, Rio de Janeiro, foi tomado por um incêndio de grandes proporções, que ocasionou a perda de quase 18 milhões de itens do acervo.

uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, e tinha um agendamento para a outro grupo do mesmo seguimento na semana seguinte.

A visita transcorreu normalmente com a turma em uma sexta-feira. A guia contratada pela escola não conseguiu conter a turma, e a PROF.12 assumiu o comando da atividade. Além do conteúdo já trabalhado em sala de aula, a professora optou por reforçar a importância da preservação do patrimônio material na construção do conhecimento humano, e a desmistificação da ausência de saberes atribuída à pré-história.

FIGURA X - GRUPO ESCOLAR EM VISITA AO MUSEU NACIONAL



Fonte: Visita pedagógica (PROF.12, 2018)

Na manhã do dia 03 de setembro de 2018, a PROF.12 encontrou seus alunos extremamente sensibilizados com a perda do acervo que viram pouco tempo antes. O incêndio abalou ambas as turmas, surgindo uma angústia que abatia tanto os alunos que realizaram a visita, quanto os que não puderam conhecer o museu. A professora, tomada pela mesma comoção, decidiu propor a realização de uma atividade que envolvesse todos os alunos do 6º ano – a criação de uma cápsula do tempo.

O objetivo da tarefa era a preservação e difusão do patrimônio cultural através das memórias dos alunos. Ocorreram a gravação de vídeos com depoimentos das crianças, apresentação dos ambientes e acervo do museu feito pelos alunos, e registros como frases, desenhos e fotografias da visita. Após a construção coletiva da caixa, a professora sugeriu que o material fosse usado como ferramenta pedagógica para turmas em outros anos, que poderiam conhecer o museu pelos olhos dos alunos que o visitaram.

FIGURA XI - CÁPSULA DO TEMPO PRODUZIDA PELOS ALUNOS



Fonte: PROF.12, acervo pessoal, 2018.

Tal atividade promoveu o exercício da aprendizagem histórica, pela elaboração de narrativas, uso da criticidade, contestação das razões que causaram o incêndio no museu, problematização da perda de um patrimônio público e valorização da história nacional. Ainda que pelas palavras de outros alunos, toda uma rede escolar teve acesso mais amplo ao debate do tema, gerando uma curiosidade e interesse da comunidade sobre outros museus e patrimônios materiais.

Partindo de um trauma, a memória e a História foram mobilizadas. As vivências dos alunos tornaram-se acervo, fontes históricas, registros de suas lembranças. Tal experiência impulsiona a reflexão sobre o caráter subjetivo e parcial da escrita da História, tanto pela Historiografia, quanto pelos museus.

(...) a História diz a verdade, mas suas verdades não são absolutas, são relativas e parciais, e isto por duas razões fundamentais e solidárias. De um lado, os objetos da História estão sempre inseridos em contextos, e tudo que o historiador diz está relacionado a estes contextos. Por outro lado, os objetos em História são sempre construídos a partir de um ponto de vista que é também histórico. (PROST, 1996, p.292)

Aceitando a História como uma ciência que implica subjetividades em sua construção, podemos compreender a ação dos historiadores, sejam eles bacharéis ou licenciados, frente aos acervos e propostas dos museus, bem como diante dos conteúdos escolares. Afirimo, portanto, que os saberes museais e a História, enquanto disciplina escolar, são reinventados na palavra de cada professor que os interpreta, compreende e traduz.

Sendo assim, o encantamento da História e do museu é produzido a partir da singularidade pela qual cada saber se torna parte dos sujeitos. Esse reconhecimento esclarece confluências e divergências expostas pelos professores durante a pesquisa, assim como dá pistas dos motivos que tornam o desencanto atraente para as classes dominantes. Desencantados, desencorajados, ignorantes, dóceis, apartados da nossa História, nos tornamos incapazes de articular nosso papel como sujeitos históricos conscientes. Cabe aos professores manterem clareza em seus projetos e atuarem no limite da prática político-educativa. Como nos ensina Paulo Freire, “é reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa” (FREIRE, 2014, p.42).

3.2 EDUCADORES MUSEAIS: VOZES DE (DES)ENCANTAMENTO

A pesquisa propiciou o encontro com trinta educadores museais²⁷, sendo 20 do Rio de Janeiro, sete de São Paulo, um da Bahia, um de Minas Gerais e um do Rio Grande do Sul. Ao longo do texto, os entrevistados serão identificados com a sigla EDMU.,

²⁷ Optei por nomear todos os entrevistados como educadores museais, visando maior clareza para o leitor. Todavia, ao longo do texto, outras denominações são citadas pelos sujeitos da pesquisa.

seguida do número correspondente. A seleção dos educadores ocorreu, na grande maioria dos casos, através de uma consulta de interesse na pesquisa realizada junto a Rede de Educadores Museais (REM-BR). Além disso, realizei grupos focais presenciais com funcionários de educativos museais na cidade de São Paulo e no Museu Imperial (Petrópolis-RJ).

As entrevistas visaram a compreensão da autopercepção dos trabalhadores de educativos de museus, bem como suas análises da situação da educação museal no Brasil. Do mesmo modo, oportunizaram a partilha de vivências que marcaram a memória dos entrevistados, fomentando o debate nos grupos focais.

Questionei os educadores sobre suas percepções a respeito do conceito de educação museal; interrogando como denominavam suas atividades, quais eram seus vínculos com os museus e como acreditavam que a instituição ensinava História. Em alguns casos, os entrevistados relataram experiências vividas em seus cotidianos de trabalho.

Se os professores se sentem presos em suas aflições docentes, os educadores de museus indicaram males ainda mais perniciosos. Operadores de trabalhos com designações e funções pouco objetivas, todos os entrevistados sinalizaram, em algum grau, a percepção de que suas atividades são invisíveis. É desafiador explicar o que fazem nos museus, e ainda mais difícil comprovar em outros ambientes educativos que tiveram experiência no campo. *O trabalho nos educativos não é percebido como um lugar de permanência, vive-se essa experiência sempre como lugar de passagem* (EDMU.18).

Sem dúvidas, a falta de uma regulamentação específica para os educadores museais fragiliza suas posições diante da sociedade e dentro das instituições. Diversos entrevistados relataram a experiência de terem sido contratados como técnico educativo, educador social, professor, recepcionista, monitor de dinâmicas e recreador. Nenhum deles sentia que o vínculo estabelecido no contrato era equivalente ao trabalho como educador museal.

Percebi nas falas dos educadores museais a marca do capitalismo flexível, enfatizado por Richard Sennett (2019) como modelo econômico contemporâneo de promoção da flexibilidade e de adaptabilidade dos trabalhadores, em uma ação de

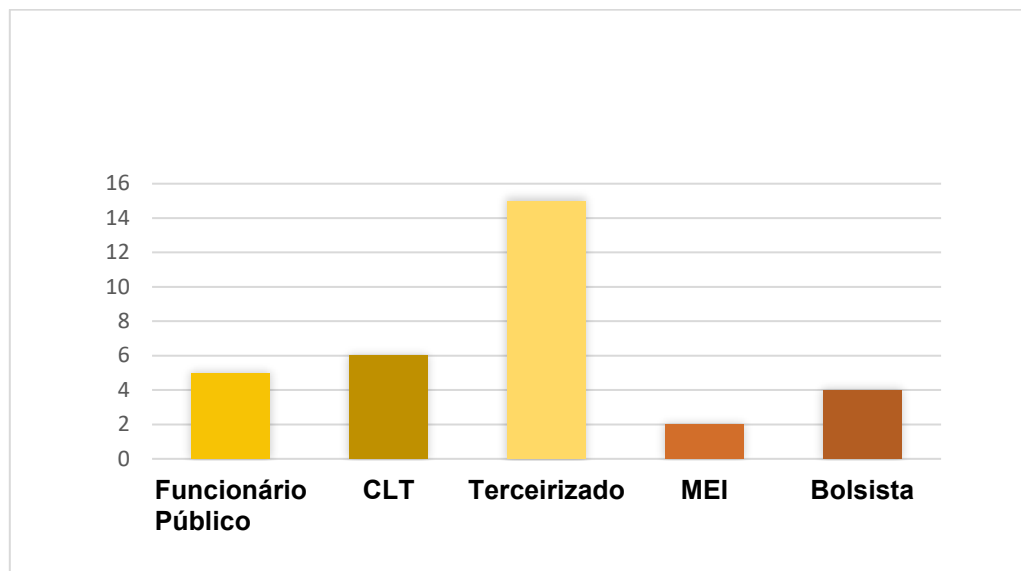
enfraquecimento contínuo dos laços duradouros entre pessoas e instituições, o que afeta a vida dos sujeitos e suas relações sociais.

Apesar de existirem redes de educadores museais, REMs, no país, nem sempre esses espaços são percebidos pelos agentes dos educativos como lugares de acolhida, seguros para o compartilhamento de suas aflições e expectativas no trabalho. Uma educadora chegou a citar que não frequenta a REM-SP porque *há uma presença constante de pessoas vinculadas a coordenadoria de educativos ou supervisão de educativos, não são educadores, e quando [os educadores] vão debater, ou trazer questões, sentem medo de se colocar, porque existe um histórico de retaliações*. Na sua opinião, *existem coordenadores que usam a REM como uma forma de espionar os educadores* (EDMU.19).

Ao tratarmos dos agentes da educação museal vinculados aos museus, percebemos um caráter plural e difuso. Milene Chiovatto (2020) exemplifica algumas das dificuldades enfrentadas no cotidiano dos trabalhadores do educativo de museus. Em geral, com baixas remunerações e treinamentos superficiais, os profissionais que atuam na recepção de visitantes e implementação de ações educativas recebem uma espécie de roteiro a ser memorizado para posterior exposição das informações ao público, podendo ser vistos, inclusive, por outros setores museológicos, como agentes de uma atividade pouco relevante.

A impressão de que o trabalho do setor educativo não constitui uma atividade fim do museu traz como desdobramento os baixos investimentos nos núcleos, a alta rotatividade de funcionários contratados e a dificuldade de participação desses setores na elaboração de exposições.

GRÁFICO VI - VÍNCULOS EMPREGATÍCIOS



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A instabilidade do trabalho em educativos museais move alguns educadores para outros campos, forçando-os a procurarem empregos mais estáveis e bem remunerados. Outro incômodo amplamente citado são os desvios de função decorrentes da ausência de clareza na natureza da contratação de pessoal para educação museal.

Ao tentar definir seu trabalho, EDMU.8 afirmou dizer aos amigos que era um *educativo*, esmiuçando durante a entrevista que atuava no planejamento, na execução e na avaliação das tarefas pertinentes ao setor educativo. Destaca-se a afirmação: (...) *eu nunca trabalhei numa instituição que eu sentisse que estava fazendo o que eu devia executar, sempre fiz coisas que não faziam parte da minha função* (EDMU.8). A sobrecarga incluía uma rotina de busca ativa por públicos através de telefonemas, panfletagem na calçada da instituição, formação de grupos agendados sob demanda da direção do museu e visitas mediadas.

Com exceção dos funcionários do IBRAM, todos os educadores não se imaginam trabalhando com educação museal a longo prazo. A razão sempre reside na precariedade das condições de trabalho, alicerçada em quatro pilares: má remuneração, instabilidade profissional, falta de planos de carreira e cansaço físico. No Boletim II da Pesquisa Educação Museal-Brasil (PEM-Brasil), o item Remuneração Mensal, indica que

a maioria dos respondentes da pesquisa recebe entre 1 e 3 salários-mínimos. Somando essa faixa com as que recebem valores inferiores, um total de 58,7% dos respondentes ganha menos de 3 salários-mínimos (PEM-Brasil, 2023, p.08).

O reconhecimento de si como *educativo* atravessa a experiência de entrevistados identificados como educadores museais e entre os coordenadores de setores educativos. A falta de um suporte institucional acelera a sensação de instabilidade no trabalho, dificulta a formação de equipes duradouras e o desenvolvimento de projetos de médio prazo. Além disso, os relatos recorrentemente dirigiram-se a falta de um arcabouço teórico-metodológico que dê conta de processos de transição na gestão e execução de projetos nos museus.

Os educadores convivem com um clima de *terra arrasada*, segundo o qual se instala a impressão de que a cada novo chefe e/ou projeto, a equipe terá que se reorganizar, cercada por um ambiente nos quais os valores coletivos da instituição, no âmbito da educação museal, não foram bem estabelecidos.

Nos grupos focais, as redes de apoio surgem como elementos restritos às equipes nas quais os educadores trabalham a cada novo contrato. Nesse sentido, os membros de educativos sentem a necessidade de alinhar seus discursos, operando em um *trabalho de resistência, onde a educação acontece apesar do museu* (EDMU.15).

Por outro lado, observa-se nas falas de professores, educadores e curadores de processos educativos um fortalecimento relevante da ação de empresas de turismo pedagógico na criação de roteiros voltados para a educação em museus. No geral, a narrativa produzida pelas empresas usa o museu como modelo de exemplificação de conteúdos escolares.

No Museu da Imigração, o EDMU.20 citou que a instituição mantém duas agendas, a saber: visitas educativas, mediadas pelo museu, e visitas autônomas, guiadas por agências privadas. Nesse caso, o público que procura as atividades do educativo do museu passou a derivar majoritariamente de escolas públicas, enquanto as escolas privadas optam por empresas de turismo pedagógico.

Também em São Paulo, em 2022, observei um pequeno grupo de crianças sendo guiado por uma funcionária de uma empresa destinada a visitas culturais. Um projeto

educativo diferente das empresas de turismo pedagógico, oferecido para grupos menores, com pagamentos feitos por pessoa e roteiros personalizados.

Procurei uma mãe que acompanhava a roda de conversa (Figura XII). Ela afirmou que a empresa oferecia visitas culturais para diversos públicos em sua página na internet, e ela era uma cliente regular, porque achava *importante que sua filha tivesse acesso a uma abordagem mais especializada em história da arte, e a empresa tinha funcionários graduados*.

FIGURA XII - GRUPO NO MUSEU DO IPIRANGA



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022

Informei a responsável pela criança que inúmeros museus contavam com setores educativos, grande parte com equipes cursando nível superior ou graduadas²⁸. Ainda assim, ela disse não confiar no trabalho desses setores, e que eles *podem ser bons para outro tipo de público, que busque algo menos aprofundado em termos de cultura*. Subentende-se a busca por uma distinção, e pelo aperfeiçoamento na filha, desde a infância, de aptidões que a elejam para fruição da arte, marcando, simbolicamente, as diferenças entre as classes.

A obra de arte enquanto bem simbólico só existe enquanto tal para aquele que detemos meios para que dela se aproprie pela decifração, ou seja, para o detentor do código historicamente constituído e socialmente reconhecido como a condição da apropriação simbólica das obras de arte oferecidas a uma dada sociedade em um dado tempo. (BOURDIEU, 2015, p.282-283)

Assim como em outros setores, o cenário contemporâneo desempenhou um papel significativo na formação de mercados culturais, influenciando e permitindo a escolha das famílias, o que, por sua vez, intensificou os fenômenos de segregação social. A suposta liberdade de escolha do consumidor encobre a desigualdade subjacente e a busca por diferenciação de outros segmentos socioeconômicos.

A precarização do trabalho também se estende na relação que parte do público dos museus estabelece com os educadores. Encontramos um bom exemplo numa experiência da EDMU.13. Durante sua atuação como mediadora em uma exposição temporária no Museu do Amanhã, *O Poeta Voador, Santos Dumont*, a educadora ficou responsável pelo sorteio para interação com uma réplica de um avião *Demoiselle*.

²⁸ Todos os entrevistados possuem graduação em curso, completa ou pós-graduação na área de humanidades. Especificamente foram contemplados na pesquisa indivíduos dos cursos de: História (11), Pedagogia (4), Museologia (4), Ciências Sociais (3), Artes (2), Turismo (2), Comunicação Social (2), Letras (1) e Produção Cultural (1).

FIGURA XIII - AVIÃO DEMOISELLE



Fonte: Exposição no Museu do Amanhã (Divulgação, 2016)

O objetivo era que os visitantes sorteados pudessem entrar no avião e tirar fotos com uma projeção do Rio de Janeiro ou de Paris, simulando um voo. De acordo com a educadora, o público estava em polvorosa, quando um homem, branco de meia idade, acompanhado de uma criança pequena, tentou ganhar o sorteio e não conseguiu. A menina, inconsolável gritava e se debatia contra a parede do museu. O responsável afirmou que a educadora tinha a obrigação de deixar sua filha entrar, afinal, não poderiam frustrar uma criança daquela forma.

Seguindo as normas estabelecidas pela coordenação do evento, a educadora recusou o acesso da criança. Alguns minutos se passaram e o visitante retornou, dessa vez acompanhado de um outro funcionário do museu, que tentou negociar o acesso da criança. A educadora manteve a negativa e o visitante disse que protestaria por e-mail com a empresa patrocinadora da exposição. A parte da experiência mais marcante foi o *pacto silencioso de raça e gênero entre o visitante, que parecia ser da Zona Sul*, ou seja, aparentava pertencer a classes econômicas privilegiadas, e o *funcionário do museu* (EDMU.13).

A educadora negra, assim como outras entrevistadas, sentiu-se afetada por ações de opressão e descaso, que se vinculam ao conceito de interseccionalidade. Ao analisar as questões sociais e as desigualdades, a abordagem interseccional busca compreender

como diferentes formas de opressão se entrelaçam e se cruzam, afetando as experiências e oportunidades de grupos marginalizados.

Segundo a análise interseccional (CRENSHAW, 1991), a subordinação à qual os sujeitos são submetidos não precisa ser produzida intencionalmente, sendo, na verdade, a consequência frequente de um fardo que interage com vulnerabilidades preexistentes, contribuindo para criar dimensões de desempoderamento e opressão, em uma rede que imbrica substâncias de gênero, raça e classe.

A exposição proporcionou outros momentos que levaram a educadora a se sentir desvalorizada, como tentativas de corrupção para burlar o sistema de sorteio e escândalos feitos por pessoas que não conseguiam acessar o avião, *sempre protegidas e premiadas pelo museu para não irem embora com uma má impressão da instituição* (EDMU.13).

Outro aspecto trazido, no bojo da questão social e racial, diz respeito à presença, aos domingos, de famílias acompanhadas por babás e empregadas, que diziam nunca terem ido ao museu, mas que foram convidadas por seus empregadores. As trabalhadoras sempre eram inclusas no sorteio. Segundo a educadora, *nas vezes que venciam, não podiam brincar, porque estavam lá para a criança ou outra pessoa da família ter mais chances de usar o avião.*

As experiências falam a respeito da expectativa sobre os corpos que ocupam os museus e outros aparelhos culturais das cidades. Numa parcela do público permanece a crença de que a visita a museus é uma atividade reservada para pessoas de classe média ou alta, enquanto os indivíduos de baixa renda são rotulados como desinteressados ou não pertencentes a esse ambiente cultural. Todavia, a história, a seguir, reforça que os estereótipos podem ser confrontados com a realidade:

Estava tendo um evento no CCBB, eu estava fazendo algumas visitas guiadas naquele espaço. Um morador de rua me abordou pedindo café da manhã, porque nas minhas saídas [como guia de turismo], eu dava lanches e tal, e ele perguntou se eu não poderia dar um café da manhã, e ficou acompanhando o grupo até um determinado ponto. Eu cheguei para ele e falei, olha, é um grupo um pouco delicado, você poderia se afastar? Ele falou que poderia se afastar, se eu voltasse para dar aula para ele. Eu concordei.

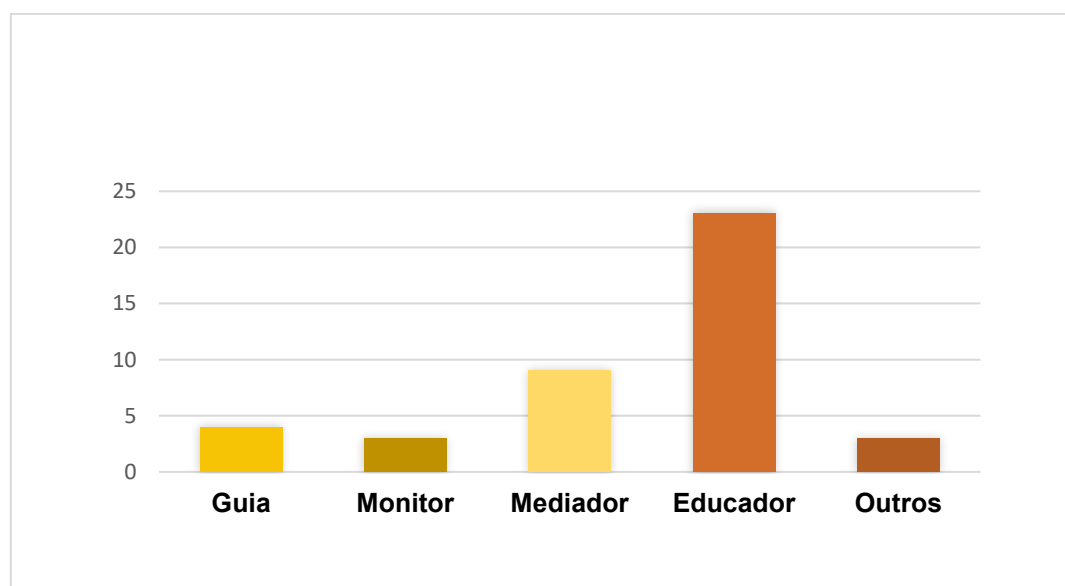
Quando eu voltei tinha ele e mais uns 15 moradores de rua esperando para fazer a visita guiada. Eu levei a galera toda. A gente parou na Praça Mauá, a gente foi caminhando depois e aí fui parar com eles lá no Bonifácio [Centro Cultural José Bonifácio], andando explicando as coisas para eles. (...) Todo mundo me olhando, achando que eu era maluca, e eu andando com aquela galera, eles

super atenciosos, prestando atenção em tudo, perguntando. Passamos pelo Jardim Suspenso [do Valongo], terminamos no IPN [Instituto dos Pretos Novos]. Foi uma das ações mais educativas que eu fiz. (EDMU.5)

O direito à cidade, já discutido conceitualmente, retorna no relato através da figura dos moradores de rua, que dormem em frente a patrimônios históricos, e não sabem o significado dos espaços que ocupam. Entretanto, desejam conhecer a cidade e apropriar-se do território como cidadãos. Esses sujeitos viram na entrevistada uma professora, e despertaram nela a sensação de ser uma educadora, que pouco tempo antes estava trabalhando como guia. As definições são fluidas, mas potentes.

A forma como cada entrevistado define seu trabalho se relaciona diretamente com as sensações de valorização, precariedade, identificação e expectativas futuras nos trabalhos em museus. Quatro categorias apareceram com maior frequência, a saber: guia, monitor, mediador e educador, mas também apareceram categorias como tradutor, acompanhante, professor, orientador de público, tira-dúvidas e facilitador. Diversos sujeitos da pesquisa sinalizaram identificarem-se com mais de uma categoria.

GRÁFICO VII - IDENTIFICAÇÃO PESSOAL DE TRABALHO



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A nomenclatura usada para designar o trabalho do funcionário dos educativos de museus causa muitas reflexões, e não por acaso está entre os grandes desafios dos

setores educativos. Para a maioria dos entrevistados é desafiador identificar a própria função. Em certos casos, a denominação provém da atribuição definida pelo museu.

A EDMU.5 afirmou que ocupa várias das abordagens possíveis em um museu, de acordo com contexto. Sendo assim, classificou que como guia atua *basicamente uma sinalizadora de para onde eles podem ir e aonde estar no final daquele guiamento*, como mediadora, mantém a *preocupação de pensar numa mensagem final para aquela atividade, então de repente eu vou trabalhar algumas questões que esse professor da escola não está a fim de fazer ou não fez*, já como educadora, identifica *uma obrigação de falar de todo esse arcabouço oculto do museu*.

Ao pensar sobre sua atividade profissional, EDMU.1 revelou que antes da realização de um curso²⁹ sobre a educação museal, designava seu trabalho como mediação. Atualmente, quando questionada sobre seu ofício, responde que é uma educadora, uma vez que não está *só mostrando documentos e objetos*, nem *só ouvindo perguntas e dando respostas*. Em suas palavras, *o acervo e suas legendas já fazem isso, mas a gente [educadores] está propondo discussões acima daquele acervo, pensando inflexões fundadas na materialidade* (EDMU.1).

Na concepção da EDMU.9 *o guia [de turismo] direciona o olhar das pessoas e traduz paisagens, chamando a atenção para tudo que pode parecer óbvio, mas não é*. Sua visão de guia está impregnada de uma subjetividade comprometida com um turismo sustentável, que promova saber, prazer, pertencer, discutindo as contradições da cidade e de seus patrimônios. Quando trabalha em museus, identifica-se como educadora, uma vez que vê, nas habilidades acumuladas em suas graduações, *um conjunto de saber-fazer que só pode ser educação dentro de museus*.

Alguns termos são problemáticos para os entrevistados, estimulando falas mais contundentes, como: *guia, monitora são palavras que me causam calafrios. Parece muito passivo para mim, como se eu tivesse informações para pegarem comigo* (EDMU11), ou *Deus me livre estudar tanto, subir e descer escada o dia inteiro, e ainda aparecer alguém para me chamar de monitora de público* (EDMU.17). Em outros casos, a graduação é usada para representar a função diante do público, (...) *eu me apresento como pedagoga*,

²⁹ Curso Básico de Educação Museal (2020) realizado pelo Museu Histórico Nacional.

para conseguir mais respeito entre os professores, e verem que não sou qualquer uma. Guia é coisa de quem é credenciado (EDMU.23).

(...) quando você guia alguém dentro de um espaço, você está dizendo para onde é que uma pessoa tem que olhar. Está mostrando o que aquela pessoa tem que prestar atenção, você está contando a história, escolhendo objetos daquele lugar que você acha que são importantes, então ele passa por uma coisa sua, ou seja, você tira das outras pessoas totalmente a autonomia. (...) quando a gente guia as pessoas geralmente não falam nada. As pessoas só vão, nossa, que legal tirar foto, e vão embora. Quando a gente educa está abrindo espaço para aquelas pessoas mostrarem as percepções delas, as sensibilidades em relação àquele espaço. (EDMU.6)

No geral, o guia de museu foi identificado como um intermediador entre a narrativa definida pelo museu sobre o acervo e o público, encaminhando os grupos segundo roteiros fixos. Os monitores estariam mais perto das obras, focados na salvaguarda da materialidade e disponíveis para tirarem dúvidas, quando o público os procurar. Os mediadores são entendidos como figuras dispostas às trocas e ao diálogo, que tenham mais perguntas do que respostas, para que a visita seja construída a partir de proposições dos visitantes.

Já os educadores costumam se reconhecer como mediadores durante as visitas, porém a mediação é entendida como a metodologia de seu trabalho. Identificam-se como educadores, que atuam a partir da mediação, mas agem além dela. Suas atribuições incluem a elaboração, efetuação e avaliação de práticas educativas nos museus, apesar de também serem qualificados pelos entrevistados como tira-dúvidas, acompanhante, orientador, professor, facilitador e, mais recorrentemente, como tradutor.

De fato, o trabalho em museus pode ser visto como uma *tradução do que está exposto, produzindo reflexões sobre o passado e as possibilidades para o futuro* (EDMU.2). É importante destacar que a tradução não surge vinculada a uma ideia de transposição mecânica de saberes. Os educadores que a mencionaram têm uma concepção de *tradução contemporânea* (EDMU.12), defendendo que, a partir da mensagem original dos artistas, novos sentidos e posições sejam criados.

As definições formais de suas funções nem sempre são um interesse dos trabalhadores de setores educativos. Percebi que certos entrevistados nunca tinham pensado em uma nomenclatura específica para seus ofícios, e foram formulando uma ideia do que fazem a partir das discussões nos grupos focais. Um educador, ciente de

tudo que realizou em museus e centros culturais, não gosta de dar uma definição para seu trabalho por considerar o nome um limite desnecessário.

*Penso o quanto, dentro de uma instituição, eu alargo as fronteiras institucionais, levando-a a incluir outros públicos, rever seu próprio pensamento, e como eu posso criticá-la, ou seja, o quanto eu, vinculado a uma instituição, posso me desvincular dela num âmbito extra institucional, que me permita ser um sujeito além de nomes atribuídos às práticas profissionais. E sinto que o nome pouco importa, porque **muitas instituições dizem trabalhar com uma abordagem e fazem outra.** (EDMU.12 – Grifo meu)*

Esse aspecto trazido pelo educador é potente em outros posicionamentos, inclusive entre os professores. A palavra que define a atividade profissional pode provocar um horizonte de expectativas sobre o trabalho a ser desenvolvido dentro da instituição museal, tanto por quem é contratado quanto pelos que procuram os museus para visitas escolares.

Apesar da prática educativa não ser uma atividade nova nos museus, sua problematização enquanto campo específico de saber ainda é incipiente. Documentos como a Política Nacional de Museus (2009), a Política Nacional de Educação Museal (2017) e a Pesquisa Nacional de Práticas Educativas dos Museus Brasileiros (2023) são recentes, e devemos considerar o período de escabrosidade ao qual as políticas públicas culturais foram submetidas desde meados do Golpe de 2016, engendrado contra a presidenta Dilma Rousseff.

Certamente, o cenário sociopolítico brasileiro se desdobrou sobre o setor cultural, dificultando a difusão das conquistas da educação museal. Nesse sentido, o campo precisará de tempo e investimentos para se fortalecer, capacitando educadores e instruindo o funcionamento de setores de educação museal.

Por outro lado, o museu não deve se eximir de orientar bem o público e seus funcionários sobre suas práticas. Encontra-se, com certa facilidade, uma miscelânea das denominações apontadas pelos entrevistados em páginas de museus na internet. A falta de assertividade na comunicação de suas opções educativas, pode causar, inclusive, conflitos entre os educadores museais e os professores que buscam o museu para visitas escolares.

Diversos professores buscam o espaço do museu como um reforço dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Essa característica pode causar situações de conflito entre

o educador museal e o professor. A EDMU.6 afirmou que existiam docentes que pediam que a visita contemplasse um tema específico, como por exemplo a Inconfidência Mineira, e ao tratar de questões transversais, como a escravização, um enorme desconforto se estabelecia na visita.

(...) tem uma sala no Museu [Histórico Nacional], que tem um monte de instrumento de tortura, é a Riqueza e Escravidão, que a gente tava (sic) ali conversando e tal, daqui a pouco eu chegava e falava assim: hoje em dia vocês acham que esse tipo de tortura acabou totalmente? Vocês acham que a parcela da sociedade que sofre tortura é diferente dessa galera que sofria aqui? Pronto, aquilo você já via na cara do professor uma tromba, porque ia de encontro com aquilo que ele queria que a gente fizesse, que era chegar lá e falar que em 1800 e tal tinha lavoura, e tinham pessoas escravizadas que sofriam tortura, como se fosse uma extensão da sala de aula. (EDMU.6)

Sobre a ideia de escolarização dos saberes nos museus, EDMU.5 revelou que acredita que a assimilação de estratégias típicas da educação escolar é um movimento dos próprios museus, com o objetivo de cativar o público. A EDMU.6 compartilha parcialmente da opinião da colega, ao defender que em sua base, a função educativa dos museus era a criação de uma identidade nacional, mas que para atrair as pessoas e garantir a perpetuação dessa identificação foi necessário que o museu se dobrasse a uma pedagogia escolar.

Com os debates acumulados ao longo dos últimos anos, tendo como recorte o Seminário de 1958 sobre a Função Educativa dos Museus, é possível afirmar que os setores educativos avançam paulatinamente rumo a uma concepção que interroge essas noções de identidade, tornando os museus mais diversos e inclusivos, senão em seus acervos, através das intervenções feitas nas exposições.

O caminho para romper a escolarização do museu, segundo Magaly Cabral (2022), depende da formação dos educadores. É necessário que o óbvio seja dito: o museu faz mais do que complementar o que foi dito em sala de aula. Os professores têm que entender a especificidade e potência do museu. Já os educadores museais devem estar preparados para vencer as resistências da escola, atuando com compromisso e criticidade na abordagem educativa dos museus.

Por outro lado, o educador deve respeitar o desejo do público, o que tornará certas visitas mais conteudistas: *algumas pessoas buscam o educativo procurando algo mais mastigado, e não querem mediação, querem informações* (EDMU.08). Faz parte da

prática educativa em museus lidar com as expectativas e demandas de cada grupo, apresentando certo grau de resiliência.

Em uma espécie de cabo de guerra, o discurso dos educadores vive tensionado entre as forças institucionais e as demandas do público. Enquanto setores educativos, é imperioso questionar a natureza da proposta educativa de cada instituição, os seus objetivos, o seu público. Afinal, o museu quer ser um lugar que emana saber conhecimentos ou um espaço de convite ao debate? De que educação estamos falando quando o museu se propõe à teatralização do passado em forma de monólogo? Essas perguntas são fundamentais para entendermos a função educativa dos museus.

Os desafios tendem a se tornar maiores quando os educadores procuram desenvolver suas narrativas, mas sentem-se ameaçados com a presença de outros funcionários do ambiente museal. Por exemplo, a EDMU.2 relatou que o Museu da Imigração da Ilha da Flores, em São Gonçalo, funcionou como hospedaria, mas teve intervalos de tempo nos quais assumiu funções prisionais, inclusive no período da ditadura civil-militar da segunda metade do século XX. Por esse motivo, existem diversos depoimentos relatando atos de tortura no edifício.

O museu mantém uma maquete do complexo de edifícios que compunham a hospedaria (Figura XIV), onde é possível observar duas casas pequenas, no canto direito inferior, afastadas dos outros ambientes. Segundo a educadora, essa casa era o local que abrigava os presos políticos, e conseqüentemente, onde ocorriam as torturas. Contudo, essa é uma narrativa silenciada, uma vez que a instituição, militar, desaprova a abordagem do tema.

Durante as visitas, militares acompanham os grupos no Museu da Imigração da Ilha das Flores, inibindo qualquer tentativa mais contundente de educação a partir do tema da ditadura. Ainda assim, de acordo com a EDMU.2, muitas vezes os alunos questionam: *mas tinha tortura aqui né? Eu aprendi na escola que na ditadura militar tinha tortura*. Em outros casos, as crianças relatam *que o avô ou bisavô foi torturado, e discutem com os militares*. A reação dos oficiais confrontados costuma ser afirmar que *a tortura era uma consequência da guerra, que eram artimanhas que eles usavam em períodos de guerra, que não é tortura, era uma coisa corriqueira da guerra, naturalizando,*

assim, a violência e amenizando a responsabilidade institucional diante dos horrores da ditadura.

FIGURA XIV - MAQUETE DA ILHA DAS FLORES



Fonte: EDMU.2, acervo pessoal, 2022

O relato da EDMU.2 me remeteu a uma situação vivida por mim no Museu Histórico Nacional, em uma visita trivial de família. Estava sentada com a minha filha, e assisti um homem, que suponho ser pai das crianças que o acompanhavam, interagindo com um menino. A criança questionou a utilidade de uma máscara de ferro, do século XVII, exposta em uma vitrine, ao passo que o adulto respondeu: *é uma mordança, servia para as escravas não falarem*, e que ele *queria ter uma em casa, para colocar no menino quando ele estivesse se comportando mal*.

Nesse caso, a peça do acervo foi usada como referência para uma absoluta banalização da violência. Imagino que a criança exposta a tais afirmações possa cogitar a possibilidade de existir um cenário em que um ser humano mereça ser fisicamente violentado, coagido e humilhado. Tornando a ideia da escravidão e dos castigos imputados às pessoas escravizadas passíveis de justificativas infundadas, capazes de perpetuar a violência e o racismo.

O debate sobre temas que envolvem a violência, a escravidão, a ditadura, o feminicídio e a homofobia constituem uma fonte de conflitos entre professores e educadores dos museus, em razão de uma expectativa de os responsáveis pela turma acreditarem que são conteúdos muito densos para serem debatidos com os seus alunos, e que o museu, *enquanto instituição tradicional* (EDMU.17), não debateria temas fora do conteúdo programático escolar. A EDMU.6 narrou uma situação na qual o professor interveio em sua fala, pedindo que algo não fosse explicado ao aluno.

(...) a gente estava falando da maquete do engenho de açúcar [do acervo do Museu Histórico Nacional], e um aluno perguntou o que era um tronco que estava ali perto no chão. Um aluno assim, início do fundamental [Ensino Fundamental II], uns 12 anos. Aí o tronco estava ali, aconteceu, tortura, morte, foi o que aconteceu. Eu fui explicar, olha, isso daqui era um método de tortura, porque as pessoas não eram vistas como seres humanos. O professor se meteu na frente, começou a falar, não porque não sei o quê, é porque é muito forte para eles, não dá para falar assim.³⁰ (EDMU.6)

Escolhas alienantes podem ser feitas em qualquer espaço educativo; entretanto, não servem aos princípios da aprendizagem histórica, tampouco a educação museal. Conceitualmente, ambas se propõem a abordagens críticas, em um esforço para criar um ambiente promotor da construção de novas narrativas.

Essas pedagogias engajadas desprezam a objetificação dos sujeitos alunos, professores e educadores, aceitando-os enquanto indivíduos marcados por experiências e parcialidades. Marcados por suas práticas de vida e hábitos de ser, os sujeitos não devem ter suas integridades compartimentalizadas. Os efeitos desse reconhecimento

³⁰ Ainda sobre esse caso, o professor da turma, de uma escola de classe média alta do Rio de Janeiro, comentou que eles não gostariam de expor os alunos a nenhuma violência, por isso decidiram ir ao Museu Histórico Nacional pelo Elevado do Joá, para não passarem pela Linha Amarela, uma das principais vias do município do Rio de Janeiro, que tem mais de 25km, ligando a Barra da Tijuca, na Zona Oeste, ao bairro de Bonsucesso, na Zona Norte. Em seu percurso, a via é cercada por diversos complexos de favelas cariocas.

são proveitosos em qualquer espaço dedicado à educação. “Todos os alunos, não somente os de grupos marginalizados, parecem mais dispostos a participar energeticamente das discussões em sala quando percebem que elas têm uma relação direta com eles” (HOOKS, 2017, p. 118).

O comportamento dos grupos escolares durante a visita também foi um tema recorrente durante os encontros e entrevistas. Uma parcela dos trabalhadores de educativos de museus prefere acolher turmas de escolas particulares, sobretudo por questões referentes à conduta dos alunos, vistos como mais quietos, concentrados, interessados, cientes da razão pedagógica da visita e com maior carga de conhecimentos prévios referentes ao conteúdo das exposições.

Por outro lado, muitos participantes da pesquisa indicaram maior apreciação no trabalho com instituições públicas de ensino. Na opinião desses entrevistados, os alunos periféricos fazem conexões inusitadas e provocativas, demonstram entusiasmo e participam mais ativamente das visitas.

(...) vi [nos alunos das instituições públicas] um encantamento, uma vontade de saber muito maior que das escolas particulares. Eles vêm e falam muito: ‘é a primeira vez que estou vindo no Rio, nunca saí do meu bairro’. O trajeto acaba sendo interessante. (...) Os professores dão feedback na avaliação e dizem que os alunos saíram muito estimulados, começaram a pesquisar novas profissões, começaram a pensar em coisas diferentes do mundo deles. É cidadania isso. Abrir possibilidades do que pode ser. (EDMU.1)

No exercício da educação museal, me imagino como uma ponte entre o público e a materialidade. Como ponte, não sei o que da obra vai caminhar até o visitante, tampouco o que de si os indivíduos vão levar até os objetos. Minha certeza é que serei caminho, e que a poeira desses saberes vai se tornar parte da minha carne vestida de memórias, afetos e experiências. Não tenho expectativas sobre o que vão aprender, minha intenção é provocar.

Acredito que o uso da palavra não deva estar pautado no exercício de um poder que imponha arbitrariamente a vontade e as verdades do comunicador, ou seja, que envolva assimetrias capazes de hierarquizar, e conseqüentemente distanciar, educadores e alunos. Nesse sentido, tendo a me afastar das palavras-verdade, com caráter impositivo, em busca da valorização das palavras-saber, de natureza compartilhada e inacabada. Concordo, portanto, com a premissa de que o diálogo em

Paulo Freire, longe de se alicerpear no poder, representa uma alternativa a ele (FLECHA, 2021).

(...) a educação museal não pode ser um conceito totalizante, porque corre o risco de cair num campo de colonizar os saberes, ignorar ou criticar outras concepções. O que me instiga na educação museal é a ideia de tradução, pensando-a dentro de uma cosmologia, que garanta pensar a educação museal como conceito aberto. Como educador imagino que minha narrativa pode sulear, expandir pontos de vista, produzir contra hegemonias, pluralizar o discurso, decolonizar. (EDMU.12)

Magaly Cabral (2022) pronunciou-se enfaticamente ao afirmar que *se o projeto educativo do museu não for emancipador, realiza-se, no máximo, um passeio escolar*. Em suas palavras, o museu deve ter uma proposta que assuma os visitantes como pessoas que têm formas de contribuir, reconhecer e discordar do que veem. Sem emancipação a educação museal não existe.

Uma vez me contaram que em uma sala cultural de Brasília, uma pessoa da limpeza comentou [falando sobre a educadora do projeto cultural]: “coitada dessa moça, passa o dia todo aí dentro e não vende nada”. Por que isso acontece? Por que uma pessoa trabalha todos os dias naquele lugar e não sabe que é uma exposição? Por que as outras pessoas que trabalham ali se sentem superiores, e pensam: para que explicar para a faxineira o que existe aqui? (CABRAL, 2022)

O exemplo trazido por Cabral (2022) reforça sua posição questionadora frente aos limites impostos as práticas educativas em museus. Parte das barreiras para democratização do acesso aos saberes museais são opções individuais diante de oportunidades de alargar as fronteiras que separam tantos cidadãos de aparelhos culturais. Por outro lado, sua história reforça que a questão das classes sociais molda valores, decisões, preconceitos e relações sociais, mudando a forma como o conhecimento tende a ser distribuído.

Creio que o objetivo da educação museal, bem como o da aprendizagem histórica, não reside na produção de especialistas em conteúdos historiográficos, artes ou cultura. A proposta central está em tornar possível a compreensão dos mecanismos de produção da cultura, e de suas narrativas, deflagrando um processo de questionamento do discurso hegemônico.

Documentos referenciais, como a PNEM e a nova definição de museus apresentada pelo ICOM, indicam a construção de uma educação museal fundada no compromisso social de promoção da criticidade. Tal valor, endossa os debates da

museologia social, interessada em temas, como: a decolonialidade, o reconhecimento da diversidade cultural e a valorização de narrativas marginalizadas. Percebemos um movimento em prol de museus mais inclusivos, que representem de forma mais democrática a pluralidade de culturas e histórias do Brasil.

Uma modalidade de educação multidisciplinar e não hierarquizada, que valoriza as trocas e os saberes de todos os envolvidos e promove uma visão crítica tanto dos acervos musealizados quanto das vivências e outros elementos do cotidiano de cada um. (EDMU.7)

A educação museal é definida por EDMU.9 como um *processo educativo focado na relação dos indivíduos de qualquer idade, de qualquer perfil, com os espaços museais, culturais, de patrimônio, com espaços não-formais de educação, e com a própria rua*. Nesse sentido, o tema é compreendido como um movimento de interação entre indivíduos e espaços, que se propõem a pensar, mutuamente, a memória, a História e a cultura.

A aprendizagem histórica em museus se desdobra, a partir dessa concepção interacionista, em relações de afetividade, ou seja, se dá alicerçada na produção de afetos, individuais ou coletivos. A monumentalidade, os objetos, os textos, e até mesmo os fatos históricos operam como pontos de partida, espécies de suportes da construção do conhecimento.

De acordo com a análise de Flecha (2021), as obras de Paulo Freire propõem, a partir de sua teoria dialógica, a valorização da comunicação verbal e não-verbal. Como educadora, percebo momentos em que me comunico pelo olhar. Observo que, após determinada reflexão, alguns alunos mudam suas expressões. Olhos ligeiramente arregalados, semicerrados, indicam certo impacto. Vejo pelas janelas da alma que foram atingidos.

Lembro que comecei a ver esses olhares quando estagiava como mediadora no Palácio Tiradentes. Uma situação em específico me marcou. No ano de 2013, um grupo de alunos do Ensino Médio estava agendado e seria recepcionado por mim. Logo na chegada, encontraram uma manifestação de uma população que habitava um aterro sanitário na Baixada Fluminense. Sabiam mais sobre lixões do que sobre a política brasileira, e deixaram isso claro com suas falas iniciais.

Enquanto os últimos alunos subiam a escadaria central, na parte externa do edifício, um veículo, semelhante a uma kombi, estacionou na lateral da estátua de Tiradentes. As portas se abriram e em seu interior vi incontáveis tangerinas. Alguns alunos olharam curiosos, tanto quanto eu. Três homens saíram do veículo e começaram um diálogo inaudível com as lideranças da manifestação. Em pouco tempo formou-se uma fila, mas fomos obrigados a entrar, afinal, tínhamos uma visita a fazer.

Dentro do Palácio, minha parte predileta da visita era a conversa sobre a política e seu funcionamento geral, dentro do plenário da casa. Gostava de destacar a importância e o poder do voto, bem como seu valor incalculável. Sempre prezei por ouvir experiências dos visitantes sobre o tema. Vez ou outra os alunos ficavam constrangidos por verem os nomes dos deputados de sua região no telão que indicava a presença dos políticos, porém estudantes de todo Rio de Janeiro tinham uma história para contar sobre como os votos eram distribuídos em seus bairros de origem.

No fim da visita, ainda no saguão principal, comecei a sentir o aroma cítrico de tangerina. Quando chegamos na entrada, nos deparamos com uns poucos manifestantes e um sem-fim de panfletos de um candidato ao cargo de deputado estadual, além de muitas cascas de tangerina. Desci com a cabeça fervilhando, absorvendo o que tinha acontecido. Um aluno me tirou do meu universo particular, me lembro do seu rosto e do panfleto em suas mãos, perto do emblema da camisa do colégio estadual. Estava tudo ali, dentro dos seus olhos, na sua expressão. Ele tinha entendido e estava perplexo, nos comunicamos no silêncio durante alguns segundos.

Antes de entrar no ônibus, o menino me disse – *Eu entendi. Valeu, tia. Não adianta comer tangerina e não ter janta. Vou contar para minha mãe que ela tem que votar direito.* Eu também entendi³¹ mais sobre o Brasil, mais sobre a fome, e sobretudo mais sobre meu papel social como professora.

A prática educativa como processo do conhecimento e não como processo de transmissão do conhecimento é uma coisa linda, porque, enquanto o educando começa a conhecer o objeto proposto, o educador reconhece o objeto no

³¹ Creio que o menino tenha entendido, como eu, que a fila que vimos formar-se, somada à conversa que travamos no plenário, e aos detritos de tangerinas e panfletos, significou que a manifestação foi corrompida por uma compra velada de votos. Soube depois pelos seguranças da ALERJ que foram entregues uma tangerina e um panfleto para cada manifestante na fila. A situação exemplificou o debate proposto durante a mediação, levando o estudante a analisar os vestígios materiais que ficaram no espaço da manifestação como pistas para compreensão do conteúdo abordado na visita.

processo de conhecimento que o educando faz, quer dizer, no fundo é um ciclo de conhecer, que inclusive confirma o conhecimento. Esse processo é de uma indiscutível boniteza. (FREIRE, 2004, p. 175)

Essa boniteza surge provocada por vários sentidos e alimenta diversas emoções. Lembro que, quando trabalhei como mediadora no Palácio Tiradentes, um adolescente me abordou para elogiar que *nós tínhamos pensado em tudo*, porque eu tinha acabado de falar sobre os detalhes na arquitetura que remetiam à importância do café, e um aroma de café fresco tomava os corredores. Foi um momento divertido, afinal, o cheiro vinha da copa da ALERJ e não mantinha qualquer relação com a exposição. Entretanto, serviu para que eu entendesse que todos os sentidos podem ser afetados durante uma visita museal.

Aprendemos história em museus mais pela sensibilidade, identificação, conexões do que pelos objetos, ilustrações e legendas. Assumindo a aprendizagem como um conceito diretamente subordinado à ideia de autonomia, aprendemos história quando somos afetados. Em exposições, ainda que a história seja apresentada de forma linear, nossa atenção é capturada de forma intermitente. Cada pessoa se conecta à materialidade a partir de referenciais próprios.

O meio de aprendizagem histórica está nos gatilhos que conectam cada sujeito com a materialidade do museu. Entre as histórias mais sensíveis relatadas na pesquisa, o EDMU.10 contou que, ao receber no Museu da Justiça adolescentes em conflito com a lei, ocorria um debate sobre os símbolos punitivos do local, como a águia, a espada e a balança, o que muitas vezes tendia para a menção ao Código de Hamurabi³².

Segundo o educador, diversos adolescentes sinalizavam sentir que mereciam penalidades físicas como consequência de seus delitos, chegando a mostrar, ao longo das visitas, marcas corporais de tentativas de suicídio, e comentando os contextos familiares nos quais estavam inseridos. Todos os adolescentes diziam-se merecedores de punição, porém nenhum deles conhecia seus direitos, tampouco tinha ouvido falar sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente³³ (EDMU.10). Suas presenças no museu

³² As leis do Código de Hamurabi eram baseadas em um sistema de punições proporcionais, onde a punição por um crime era equivalente à gravidade do delito cometido. As punições podiam variar desde multas e compensações financeiras até penas de morte, mutilação e escravidão, dependendo da natureza do crime e do status social das pessoas envolvidas.

³³ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é uma lei brasileira que foi promulgada em 1990 e estabelece os direitos e deveres das crianças e adolescentes no país. Ele foi criado para garantir a proteção

constituíram a primeira oportunidade de pensarem a justiça como meio de defesa de suas vidas, sem correlações com o punitivismo.

A compreensão das palavras e das coisas, aqui entendidas como símbolos, flui a partir da leitura do mundo particular. A aprendizagem histórica alarga as fronteiras desse mundo, contribuindo para o exercício da interrogação e da racionalidade crítica que opera no centro da consciência histórica. Nesse sentido, aprender história em museus pode oportunizar a construção de pontes capazes de ampliar o mundo cognoscível dos visitantes.

(...) processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. **A leitura do mundo precede a leitura da palavra**, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989. p. 09 – Grifo meu)

O educador é espectador junto ao público, ambos compartilham o objeto e a experiência. *Aprendemos na relação entre sujeitos, o que inclui os objetos, que também se relacionam quando tensionados pela instituição e pelo olhar do público.* Somos todos sujeitos em relação, e conseqüentemente, sujeitos em aprendizagem (EDMU.12). Esse relacionamento prolonga-se na linguagem e na realidade potencializada no corpo do museu, dos educadores e dos visitantes.

Sem dúvidas, os meios de aprendizagem histórica em museus foram o tema que suscitou mais pausas, embaraços e dúvidas nos entrevistados. No caso dos educadores museais, surgiu com frequência uma separação interessante: a aprendizagem real e a ideal. As respostas vinham em pares, divididas nesses termos e sempre acompanhadas, em algum grau, por reticências.

A “aprendizagem real” diz respeito ao conjunto de experiências vividas na prática laboral dos educadores, ao que puderam observar e às oportunidades formuladas pelos museus e escolas, ou seja, a uma concretude. De forma oposta, os entrevistados falaram sobre uma “aprendizagem ideal” vinculada aos referenciais teóricos do campo

integral e o desenvolvimento saudável de menores de 18 anos, considerando-os como sujeitos de direitos e prioridade absoluta.

pedagógico, às condições de trabalho que gostariam de ter gozado e às preparações prévias que esperavam que o público escolar tivesse obtido.

Todavia, entrevi nos relatos que a “aprendizagem ideal”, marcada pelos projetos e crenças do educador, funciona como bússola das ações que marcam a “aprendizagem real”. Os sonhos dos educadores tornam-se projetos em seus cotidianos, materializando em práticas suas posições político-pedagógicas. Ainda que não façam o que sonham, os educadores potencializam transformações.

As posições do educador envolvem concessões e intransigências fundamentais para definir mais do que uma prática profissional, uma postura subjetiva (EDMU.15). Muitos entrevistados citaram uma espécie de luto criativo, por sentirem-se tolhidos pelas instituições na elaboração de narrativas e práticas educativas. Descobrir formas de educar apesar das circunstâncias torna-se, nesses casos, um exercício político.

Durante uma experiência em um centro cultural do Rio Grande do Sul, a EDMU.11 contou que seguia as recomendações institucionais sobre o conteúdo a ser explorado junto ao público, quando percebeu que a turma estava apática. Já desanimada com a visita, a educadora ouviu uma aluna perguntar – *o que é fluxo?*, e logo compreendeu que o grupo não estava entendendo o vocabulário e a trilha discursiva definidos pelo setor educativo, optando por mudar sua abordagem.

Outra situação que demandou a mudança no discurso de uma educadora surgiu no relato da EDMU.16, revelando que tudo pode se converter em aprendizado durante as visitas, desde que o público e o educador permitam-se experimentar certa vulnerabilidade e disposição para o novo.

Estava com o grupo em um corredor do Museu da Justiça. Uma mulher, bem-vestida, passou por nós pisando forte. Dois alunos comentaram – “nossa, que barulho para andar...” Respondi que ela devia ser uma mulher decidida, e que eles podiam pisar forte por onde andassem. Pensei que estava arrasando quando dei a resposta. Aí um aluno disse assim – “é muito fácil pisar forte com sapato bom. Já olhou pro estado do meu tênis? Isso não faz barulho nem a pau”. O que levou outra menina a comentar: “rico é diferente até para pisar no chão”. (EDMU.16)

As falas provocaram a reflexão da própria educadora. A temática da justiça pôde ser abordada a partir de seu aspecto social, promovendo uma discussão sobre as condições socioeconômicas da população brasileira e as formas de intervenção que o Estado pode ou não adotar para diminuir os abismos econômicos que dividem as classes.

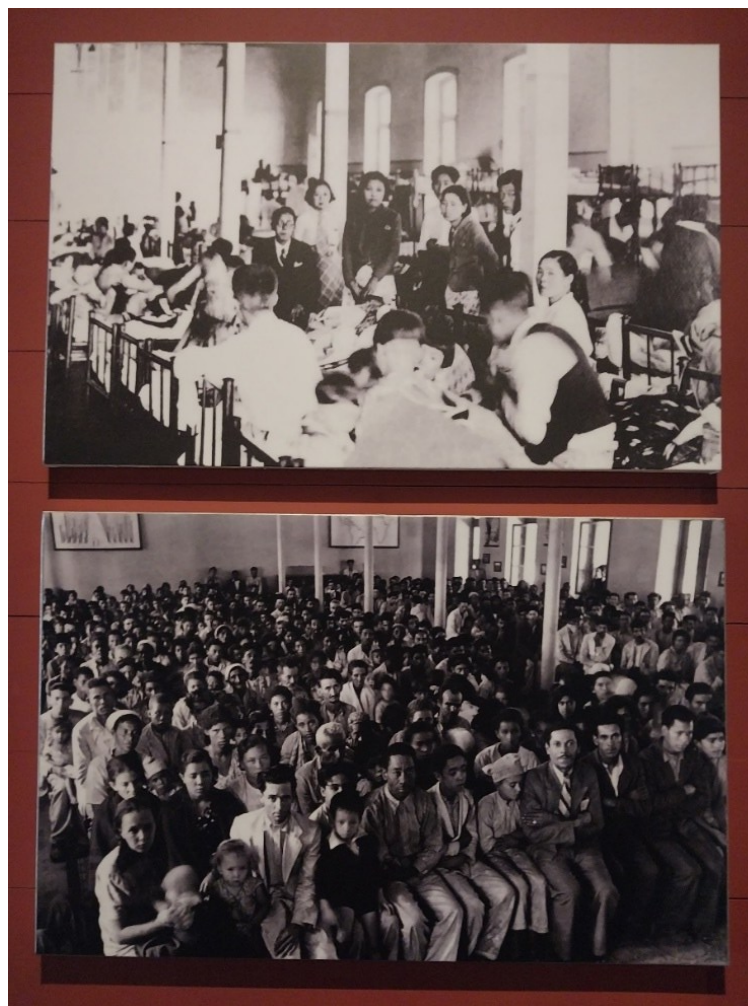
Ainda que esse não fosse o tema da exposição, a escolha por uma abordagem crítica permite tais redefinições.

Acredito que tanto professores quanto educadores de museus vivem o desafio de sentir o público, as necessidades da audiência, as formas de aprendizagem mais potentes para cada turma, e adaptar suas práticas. Assim como as instituições deveriam estar comprometidas com a democratização do acesso aos seus conteúdos.

Bell Hooks (2017) salienta que a evocação constante das experiências das classes materialmente privilegiadas, como norma universal, não só afasta as pessoas das classes trabalhadoras como também exclui os desprivilegiados das discussões e atividades sociais. Não basta que o público escolar esteja no museu. O importante é que essas disposições culturais encontrem meios efetivos de acesso, para, enfim, serem incorporadas como capital cultural.

Por conseguinte, o estabelecimento de relações genuínas entre o ambiente museológico e o público faz parte do processo de democratização do acesso aos museus. O EDMU.20 contou uma vivência, no que chamou *leitura de imagem*, junto a uma turma de 8º ano, sobre duas fotos, apresentadas na Figura XV.

Um primeiro passo era a localização das pessoas, em seguida a origem dos grupos, identificados pelos alunos, na primeira foto, como *coreanos, japoneses, chineses*. Já na segunda foto o educador relatou que disse - *e essas pessoas vêm de onde? E eles responderam, de África. Daí expliquei que são brasileiros, nordestinos, e eles resistiram em entender que existem fluxos migratórios dentro do país e que isso pode estar num museu*. Nas palavras do educador, *é curioso pensar que essas crianças convivem com migrantes e imigrantes, e não os reconhecem*. O Museu da Imigração desperta no imaginário do público a lembrança de imigrantes italianos e alemães, sendo incomum que os visitantes compreendam o espaço como uma hospedaria que recebeu pessoas de todo o mundo, incluindo os fluxos migratórios brasileiros (EDMU.19). A instituição recebe alunos de escolas com grandes grupos de migrantes e imigrantes, que não se imaginam representados historicamente no museu.

FIGURA XV - MIGRAR: EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS E IDENTIDADES

Fonte: Acervo pessoal. (BORGES, 2022)

O tema da valorização do patrimônio graças à identificação dos visitantes com os sentidos produzidos pela materialidade surgiu nas palavras Magaly Cabral (2022). Na sua opinião, tanto a educação patrimonial quanto a educação museal exigem o reconhecimento da importância do bem como algo que faça sentido para o sujeito que o observa. O tema suscitou a lembrança de um caso, no qual, durante seu trabalho como diretora do Museu do Primeiro Reinado, a educadora recebeu uma moradora da Mangueira³⁴, conhecida como pastora *Aninha*, para discutir a ida de um grupo de

³⁴ O Complexo da Mangueira é uma região da cidade do Rio de Janeiro constituída pelo Morro da Mangueira (Chalé e Buraco Quente e Olaria), Morro dos Telégrafos (Vila Esperança, Telégrafos e Três Tombos) e Morro da Candelária (Pedra, Caboclo, Parque Candelária e Bartolomeu Gusmão). Para mais

moradores a instituição, com o objetivo de visitar uma exposição sobre a memória do bairro de São Cristóvão.

A líder religiosa entrou no museu e sentiu-se impactada com a escadaria, afirmando que o lugar era muito bonito. Enquanto gestora da instituição, Magaly pediu que uma funcionária levasse a pastora para conhecer todo o espaço. No fim da visita, *Aninha* perguntou se os outros moradores da Mangueira também poderiam conhecer o museu, além da exposição sobre a memória local. A situação fez a educadora perceber que para a moradora, a Mangueira era deles, portanto, a exposição que falava sobre a comunidade podia ser visitada, mas o resto do museu não.

A forma como nossos olhares e corpos estão colonizados surgiu em algumas situações durante o trabalho de campo. No Museu Afro-Brasil, acompanhei uma educadora, EDMU.27, que mediou uma visita com uma turma de Ensino Médio. Perto do fim do percurso, ela questionou como os alunos estavam se sentindo diante do que viram na exposição e o que estavam observando no momento. Alguns disseram sentir medo, e um diálogo se desenrolou:

EDMU.27: Por que as pessoas sentem medo?

Aluno 1: Porque não é comum, é estranho.

EDMU.27: Porque histórias foram contadas sobre esses objetos. Vocês acharam o que viram bonito?

Aluno 2: Não sei. Tinham umas paradas legais. Acho que não chega a ser bonito. É diferente.

EDMU.27: Na sociedade ocidental dividimos o que vemos entre feio e bonito. Já repararam que coisas produzidas por africanos e indígenas costumam ser entendidas como feias ou exóticas?

Aluno 3: Exótico é feio arrumado.

Aluno 1: O que me incomodou é que tem várias coisas que me lembram o diabo.

EDMU.27: Inventaram histórias sobre essas culturas. O demônio só existe na cultura cristã. Na cultura iorubá são mais de 400 deuses associados a elementos da natureza. Não tem nada de mal nesse grupo. Isso são interpretações cristãs.

Saber sobre outras culturas é uma forma de resistir aos apagamentos históricos, conforme o exposto na Figura XVI. Não é sobre conversão, é sobre respeito ao outro. A história tem versões. Enxerguei uma série de esforços pela desmistificação da cultura africana no Museu Afro-Brasil. Algumas sutis, como o uso de bolsas onde os educadores guardam objetos musicais, livretos e mapas, sinalizando a diversidade étnico-cultural da

África. Outras mais objetivas, questionando sobre obras de arte africanas, apresentando formas de resistência ou identificando figuras centrais na cultura nacional, como Carolina Maria de Jesus.

FIGURA XVI - MEDIADORA APRESENTANDO A OBRA MI SI GBÉ³⁵



Fonte: Acervo pessoal (BORGES, 2022)

³⁵ Arte iorubá de Kifouli Dossou, no Museu Afro-Brasil. A partir da obra, o grupo trabalhou a correlação dos valores africanos, como coletividade, comunidade, fertilidade e natureza, com representações entalhadas, como aves, cobras, seios, pênis e instrumentos de trabalho.

A visita rememorou a leitura de Grada Kilomba (2019), que destaca o silenciamento como um ato de poder, forma contundente de opressão, que tira da pessoa silenciada o direito à sua própria história. A forma como certas histórias são retratadas, ou não são mencionadas, reforça a prática do epistemicídio, que mantém os conhecimentos e saberes não ocidentais marginalizados.

Enfrentar essas questões ainda é um desafio para alguns entrevistados. Uma das formas de combater o racismo é o uso apropriado da linguagem. A EDMU.23 afirmou não entender *por que não pode falar a palavra escravos*, que acha isso *uma bobagem*, já que *os escravos existem desde o tempo de Jesus Cristo, e dizer escravizado não resolve nada*. Apesar de termos enfatizado que o uso do termo correto tem grande relevância pedagógica na abordagem das questões raciais, EDMU.23 manteve seu incômodo com o tema.

A linguagem é uma ferramenta poderosa que molda a maneira como percebemos e compreendemos o mundo ao nosso redor. O uso de termos específicos pode refletir e influenciar as nossas visões, ideias e valores. A palavra "escravo" coloca o foco na condição de uma pessoa, definindo-a exclusivamente pelo seu estado de servidão, e isso pode perpetuar uma visão reducionista e desumanizante. Já o termo "escravizado" ressalta o fato de que essas pessoas foram submetidas a um sistema de escravidão, foram privadas de sua liberdade e forçadas a trabalhar em condições brutais e desumanas. Essa escolha linguística ajuda a lembrar que a escravidão foi uma violação dos direitos humanos e que as pessoas escravizadas eram seres humanos plenos e complexos, que tiveram suas vidas e identidades afetadas pela instituição da escravidão.

Durante o trabalho de campo no Museu de Arte do Rio (MAR), realizei uma visita acompanhando um grupo escolar do 8º ano, vindo de Itaguaí. Finalizamos o percurso em uma roda de conversa, logo depois da atenta observação de uma instalação artística de Priscila Rezende³⁶, parte da exposição *Um Defeito de Cor*³⁷ (Figura XVII). A mediadora

³⁶ A obra de Priscila Rezende é composta por camisetas de pessoas que foram baleadas, pesquisadas pela artista, com cortes feitos a laser em formato de coração. Ao fundo, o público encontra um projétil. A instalação artística assemelha-se a obra *All of which are American Dreams* exposta em 2018 pela artista, em Nova Iorque.

³⁷ A exposição *Um Defeito de Cor* apresenta uma interpretação do livro de Ana Maria Gonçalves, que retrata a vida de uma mulher africana escravizada – Kehinde, em busca de sua liberdade. No total, 120 artistas participam da exposição, a maioria mulheres negras, que promovem um amplo debate sobre as questões raciais que ainda ressoam no Brasil como herança colonial, a partir de mais de 400 obras.

que recebeu o grupo questionou o que os alunos sentiram ao observarem a obra. As respostas foram escalando rumo ao tema do racismo, partindo da primeira resposta – *Achei legal porque tinha um coração até - Pra mim são pessoas pretas que morreram em confrontos.*

FIGURA XVII - UM DEFEITO DE COR



Fonte: Acervo pessoal (BORGES, 2023)

Ao debater abertamente o racismo, a mediadora citou a presença de roupas que representaram algumas crianças mortas pela violência policial no Rio de Janeiro. Enquanto discutiam formas de enfrentar o racismo estrutural, como a valorização cultural negra e a execução de leis antirracistas, uma estudante me chamou atenção. Era uma menina negra que chorava muito, e se afastou discretamente do grupo. No fim da visita, me aproximei dela e perguntei se estava tudo bem e se poderia ajudá-la. Sua resposta me atravessou como uma navalha. Ela afirmou que *é muito triste ter medo de morrer por ser preta*. Tentei acolhê-la, explicando que não vivo essa dor, mas que estava disposta a ouvir e fazer o que fosse possível para que ela se sentisse melhor. Ela me pediu um

abraço. Antes de nos despedirmos, expliquei que esses debates doem, mas são uma maneira de lutar no combate ao racismo.

Institucionalmente, os museus têm o poder de enfrentar questões que atravessam a sociedade, como o racismo. Entre os museus visitados durante a pesquisa, o Museu de Arte do Rio e o Museu Afro-Brasil apresentam em suas estruturas expositivas propostas claras de problematização da questão racial brasileira. Outros museus citados na pesquisa mencionam a temática racial a partir da abordagem dos setores educativos.

Silvio de Almeida (2021) sublinha que as desigualdades raciais não são meros acidentes, mas consequências de um sistema de opressão, que devemos enfrentar em todas as suas dimensões, conforme a análise do racismo estrutural nos permite compreender, salientando ainda que o racismo vai além de simples atitudes individuais e constitui uma estrutura de poder que persiste ao longo do tempo, exercendo um impacto negativo na vida das pessoas negras.

Sendo assim, é fundamental que os museus se engajem no combate ao racismo, assumindo seu caráter estrutural e estruturante nos debates sociais. Ignorar a herança colonial que nos assola é um erro. Entretanto, nem sempre essas problematizações são assumidas sem confrontos com outros sujeitos e instituições.

Os conflitos podem vir das interpretações dadas a um mesmo objeto. Um bom exemplo é a pena usada pela Princesa Isabel para promulgar a Lei Áurea. No grupo focal realizado no Museu Imperial, os educadores contaram que o objeto provocava as mais variadas reações: (...) *ainda bem que não assinou a lápis, porque o governo podia apagar! Olhem! A nossa libertadora! (...) poxa, por que demorou tanto? A tinta podia ser o nosso sangue*. O resultado de cada uma dessas reações depende da forma como elas são, ou não, apropriadas durante a visita e incorporadas ao debate.

Palavras e emoções, materialidade e imaginação, História e memória, presença e ausência, som e silêncio, toda dor de histórias não contadas, usurpadas, fragmentadas em mil pedaços para acomodar certa forma de ver o mundo, de poder pertencer a esse mundo. Um fluxo de paradoxos capazes de libertar ou engessar olhares a partir de nossos passados, tudo em polvorosa, dentro do museu.

A voz do educador museal pode provocar desalinho. As razões do desconforto inicial, sentido pelo público e pelos educadores, habita o esforço de quem procura

verdades em meio a um oceano de representações. Durante a entrevista realizada com Magaly Cabral (2022), debatemos os vários poderes que o museu tem, no discurso, nos objetos, na institucionalidade, e questionei qual era o poder do silêncio nos museus. Emudecemos, logo depois sorrimos, ela disse nunca ter pensado no poder dos silêncios, e eles ecoaram.

Na minha memória os silêncios tomaram forma, como espíritos encarnados, se tornaram verbo. Essas palavras que viram desalinho, que desordenam a lógica do que os olhos veem. Os relatos que produzi e reproduzi nesta tese são essa carne do silêncio, o som que ecoa em quem não sente que pertence ao museu, à cidade e à História.

Os educadores que participaram dessa pesquisa compõem uma pequena amostra da boniteza produzida pela educação museal dentro e fora dos museus, e muitas vezes apesar dos museus. Os encantamentos que fomentam estão nos encontros, na capacidade de serem pontes entre objetos e sujeitos, na disponibilidade de quem permite que seu próprio corpo instrumentalize a educação.

Por outro lado, para encantar-se pode ser necessário desencantar. Insurgir-se contra a sedução do museu, que nos embriaga com os objetos e coloca um véu sobre outras tantas possibilidades de contarmos a história. No educador vejo essa coragem de provocar desencanto, subvertendo ordens, espaços, discursos em nome de uma educação que se pretenda emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da tese, encontrei suporte no legado freireano, que contribui sobremaneira no embate ao modelo educacional hegemônico, presente nos mais variados espaços formativos. Gadotti (2012) apresentou quatro palavras-chave que sintetizam o pensamento de Paulo Freire: liberdade, esperança, luta e utopia. Mais do que palavras, entrevejo valores.

A aprendizagem e a educação são para Freire (1967) ações, modos de ser e estar no mundo. Nesse sentido, tomada pelo objetivo de construir minha identidade de educadora, defendo a busca incessante pela liberdade, minha e do outro. Acredito em uma educação construída coletivamente, que convide seus atores a questionarem a realidade, viabilizando a autopercepção dos indivíduos enquanto sujeitos históricos, conscientes de suas possibilidades e desejos no mundo.

Conseqüentemente, a defesa da liberdade representa a esperança no meu horizonte de expectativas. A tomada de consciência exige de nós o esperar – um querer-se mais, uma disposição para transformação e a luta. Esperança é verbo (FREIRE, 2019). A realidade que sonhamos construir depende da nossa ação. A esperança nos move enquanto lutamos.

Por fim, a utopia. Sem ela, não poderia me mover como educadora. “O utópico não é o irrealizável. A utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a humanizante” (FREIRE, 1980, p.27). Ao fim desse trabalho, de posse de todos os depoimentos e análises, afirmo que, o encontro da educação museal com a aprendizagem histórica pode fomentar a autonomia dos sujeitos. Nos meus sonhos, a transformação seria absoluta e todos encontrariam nos museus as ferramentas necessárias para a elaboração de narrativas contra-hegemônicas. Não é o caso, mas me alegro em constatar que tantas ações estão em curso.

Se sonho, posso dizer que não estou sozinha. Percebi durante o trabalho de campo que muitos colegas caminham essa jornada, ombro a ombro, ainda que não se conheçam. A utopia mantém cada um de nós em movimento, se não concretizando todos os nossos sonhos, trabalhando pelo possível, sem desistir da emancipação como

referência da educação. Devemos “encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isto é uma educação como prática de liberdade” (HOOKS, 2017, p. 273).

A cultura pressupõe um espaço de afetação profunda, de conexão, consigo e com uma comunidade de ideias e sentidos. A relação dos sujeitos com a cultura depende da presença, da disponibilidade para experiência. Como neosujeitos, estamos submetidos a um impulso produtivo alienante, que nos afasta do estado contemplativo e questionador. Vivemos sob a busca permanente do utilitarismo das coisas, reduzindo nossas experiências de acordo com a percepção de estarmos realizando algo que impulse nosso sucesso.

Krenak (2020) relata uma relevante inquietação: se somos ensinados a sermos consumidores, e não cidadãos, no mundo, como esperar que estejamos no presente de maneira crítica, consciente e interessada na alteridade? Essa cosmovisão rejeita a cidadania plena, dificultando as fricções que potencializam nossa presença na experiência social. A atenção frente à diversidade afasta o paradigma da normativa excludente e homogeneizadora, incapaz de nos guiar para liberdade, tampouco para a felicidade.

Creio que o diálogo pode reestabelecer uma unidade entre beleza, verdade e bondade. Em certa medida, proponho um reencantamento nos museus através da narrativa e dos pressupostos da aprendizagem histórica, com base em um pensamento progressista. Os saberes do educador não serão transmitidos, mas coparticipados, para que possamos substituir “uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo” (FREIRE, 2013, p.120).

Não procurei esgotar as possibilidades educativas para a aprendizagem histórica em museus. A tese é um recorte de um trabalho abundante que atravessará toda a minha jornada acadêmica. Estive interessada, assim como Ramos (2004), nas relações estabelecidas entre museu-educação-História. Vejo na educação museal a possibilidade de delimitarmos uma teoria e estimularmos uma prática comprometida com a criação de uma nova linguagem, estabelecida acima de limites disciplinares.

Observamos uma busca pela representatividade em museus e nos demais espaços públicos. Nos campos estudados no trabalho, a História e a Educação Museal,

a luta se dá sobre narrativas e representações. Urge que sejamos capazes de realizar releituras do passado, reconhecendo o protagonismo de grupos marginalizados, violentados e silenciados. Nossa posição como educadores é capaz de enfrentar discursos hegemônicos, somando-nos a luta de movimentos sociais.

Comprometer-se com a circulação da crítica da história deveria ser a tarefa dos herdeiros de catástrofes traumáticas, como é o caso da escravidão ou dos regimes autoritários. Estaria no desafio de cada dia o instável e difícil equilíbrio entre afirmação e negação do passado. O dever de memória seria desvinculado do dever de penitência e o conhecimento sobre o passado passaria a ser responsabilidade (primordial, mas não isolada) do conhecimento histórico, que não se confunde com tribunais, mas não se desvincula de seu fundamento ético de anúncio e denúncia sobre os modos pelos quais os seres humanos se relacionam. (RAMOS, 2020, p. 92)

Não falo de um trabalho partidário, minha referência é a crença de que a educação é um ato político, portanto, o que fazemos em qualquer ambiente educativo está imbuído dessa marca. Escolher a neutralidade é aderir ao projeto político educacional da classe dominante. Apesar dessas impressões, verifico que a conciliação de muitos docentes e educadores museais deriva da precarização do trabalho. Sufocados por demandas institucionais, sem tempo e energia para investirem na capacitação continuada, mantendo diversos empregos para compor uma renda mínima, operando em ambientes sucateados, e enfrentando, enfim, toda a sorte de adversidades, esses trabalhadores são esvaziados de seus sonhos e capacidade de lutar.

Reconheço a diversidade brasileira e a impossibilidade de fornecer uma fórmula que totalize as soluções para os problemas da educação. Busquei apresentar caminhos, que, percorridos por cada profissional, podem diminuir nosso desgaste e estimular nossa esperança. Seguir descobrindo o novo, reparar nas sutilezas, ler, debater, afetar, encantar, querer saber mais, sem a arrogância de quem se reconhece pronto são alguns dos passos que venho trilhando.

A História segue sendo escrita. Nós somos corpo dos processos históricos. Janice Theodoro indica que, “para que possamos vencer o desafio da vida contemporânea temos de problematizar a realidade que nos cerca. Para problematizar, o primeiro passo é conhecer” (2015, p.51). Nesse sentido, a própria concepção ética do ofício do historiador, diante de qualquer fonte destinada ao processo educativo, poderia ser direcionada, desde a formação docente, a compreensão e a produção de narrativas

decoloniais. As tensões entre memória e esquecimento perdurariam; porém, essa abordagem permitiria a paulatina construção de uma educação menos vertical e excludente.

(...) é preciso recuperar a memória dos segmentos populacionais marginalizados e mostrar que eles fazem História com “H” maiúsculo, a história que atravessa a vida de pessoas concretas. E o resgate dessas memórias pode revelar a verdade esquecida desses tempos de hegemonia do pensamento neoliberal: a do trabalho como fonte social de riqueza. (OLIVEIRA, 2010, p. 112)

Insisto no poder dos silêncios. Tanto na escola quanto nos museus, podemos utilizar os silenciamentos como provocações junto ao público. A estratégia consiste em sublinhar as presenças inscritas nas ausências, interrogando de que outras formas as mesmas histórias poderiam ser contadas e, principalmente, o porquê de certas narrativas serem escolhidas como oficiais. O principal elemento desse exercício é o diálogo, repleto de inserções que estimulem o público escolar a interrogar o passado a partir da materialidade do presente. Logo, os alunos seriam incentivados no desenvolvimento do pensamento histórico.

Creio que o museu possa ser um lugar onde a reconstrução racional da História possa ser realizada, ultrapassando as representações memorativas, que utilizam a materialidade musealizada e a arte como disparador para elaboração de determinadas narrativas sobre a História. Logo, proponho, como parte de uma curadoria de processos educativos³⁸, que durante a mediação, os educadores problematizem as exposições, apresentando-as como produtos de dada concepção da História, escrita a partir de certos interesses e de um contexto sócio-histórico.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso, essa investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições, cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. (CHARTIER, 1988, p. 16-17).

³⁸ A curadoria de processos educativos é apresentada por Magaly Cabral (2010) como o estabelecimento de um conjunto de boas práticas de educação em museus.

Segundo Bárbara Carine, a “educação tem a função ontológica de socializar os conhecimentos sistemáticos produzidos historicamente pelo coletivo com as novas gerações” (CARINE, 2023, p.23), possibilitando a superação e a construção da história, seja por ruptura, seja por incorporação. O aspecto que passa despercebido por educadores, ou ao menos, passou por um longo tempo, é a marca étnico-racial que se sobrepõe às escolhas curriculares e pedagógicas.

A presença massiva de homens brancos como referenciais teórico-metodológicos em diversos campos da ciência se reproduz nos conteúdos expostos em sala de aula e em outros ambientes de aprendizagem, inclusive através do branqueamento de figuras singulares na História Ocidental. Em geral, não se questiona a branquitude³⁹, porque ela é vista como norma, logo, não há razão para racializar a maioria branca que compõe o quadro dos grandes nomes estudados na História e ocupantes de espaços de poder.

Levantar essas questões nos insere no quadro da luta antirracista, seja na escola ou no museu. Me alegrei em constatar que para alguns educadores e instituições, a luta não precisa ser anunciada como antirracista⁴⁰, porque eles encontraram maneiras de valorizar o que o público é, sem ter que debater o que o público não é, procurando vencer as narrativas produzidas como mecanismo de controle social, enquanto apoiam-se em um referencial afrocêntrico. Nesse sentido, os educadores foram capazes de produzir espaços de acolhimento e diversidade.

Entendendo a educação como o ato de cultivar e/ou conduzir para fora, as iniciativas, escolares e museais, que promovem o saber a partir dos conhecimentos prévios dos sujeitos têm maior potencial do que as práticas bancárias. Conforme o exposto por Chiovatto (2020), o educador museal procura gerar tensões que estimulem a criação, mas não pode esquivar-se de momentos nos quais a instrução é a protagonista das visitas. Em muitos depoimentos, o desinteresse do público inviabiliza o trabalho

³⁹ A branquitude é definida como “uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural.” (CARINE, 2023, p. 40)

⁴⁰ Mais uma vez, Bárbara Carine (2023) apresentou a possibilidade de educar sem a enunciação antirracista para o público, através da promoção de oportunidades de aprendizagem afrocentradas, que comuniquem ao público seu protagonismo histórico, por meio do reconhecimento das potencialidades da cultura negra. Nesse sentido, cria-se um espaço que não precisa ser combativo, graças a construção de um ambiente plural.

emancipador. Alguns visitantes veem no museu o estigma de coisa velha, apresentando baixa tolerância para o tédio, que compõe o processo criativo (HAN, 2017).

Aprender a ver significa “habituar o olho ao descanso, à paciência, ao deixar-aproximar-se-de-si”, isto é, capacitar o olho a uma atenção profunda e contemplativa, a um olhar demorado e lento. Esse aprender-a-ver seria a “primeira pré-escolarização para o caráter do espírito” (Geistigkeit). Temos de aprender a “não reagir imediatamente a um estímulo, mas tomar o controle dos instintos inibitórios, limitativos”. A falta de espírito, a falta de cultura repousaria na “incapacidade de oferecer resistência a um estímulo”. Reagir de imediato e seguir a todo e qualquer impulso já seria uma doença, uma decadência, um sintoma de esgotamento. (...) a vita contemplativa não é um abrir-se passivo que diz sim a tudo que advém e acontece. Ao contrário, ela oferece resistência aos estímulos opressivos, intrusivos. Em vez de expor o olhar aos impulsos exteriores, ela os dirige soberanamente. Enquanto um fazer soberano, que sabe dizer não, é mais ativa que qualquer hiperatividade, que é precisamente um sintoma de esgotamento espiritual. (HAN, 2017, p.51).

Tendo em vista que um dos objetivos primordiais da educação museal é a garantia de uma educação integral⁴¹ do sujeito, cabe ao museu promover exposições capazes de comunicarem-se com o público, sem a presença indispensável de funcionários. Do contrário, não há efetiva democratização dos saberes museais. O visitante do museu deve estar munido da possibilidade de educar-se, de compreender as mensagens dos objetos musealizados. Logo, considerando a função educativa dos museus um ponto integrado à outras dimensões elementares da instituição, a educação pode ser pensada desde a concepção das exposições, se possível com a participação de membros do setor educativo.

Os professores, por outro lado, devem evitar atividades baseadas na cópia de legendas, que inibem a iniciativa criativa particular de cada aluno. Relacionar-se com os objetos e aprender a partir deles, exige o uso do olhar, que não pode ser circunscrito as palavras escolhidas por outros sujeitos (RAMOS, 2004). Devemos combater o risco de silenciar a curiosidade, em nós e nos outros. A vontade de saber encoraja o trabalho.

Na posição de educadora, defendo que precisamos buscar: nutrir motivação interna, manter clareza sobre nossas propostas e limites, reconhecer os saberes prévios

⁴¹ A educação integral é a “(...) a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.” (FRIGOTTO, 2012, p.265)

do público, encorajar iniciativas e apresentar uma linguagem que direcione, sem gerar controle sobre a ação do outro.

Proponho a promoção da aprendizagem histórica em museus através da observação dos objetos, com a identificação e percepção simbólica da materialidade; a afetação, pelo direito de o público escolar sentir e atribuir valor ao que lhe toca na exposição; a interlocução, através do estímulo à interrogação dos objetos, com base em problemas do presente lançados sobre o passado historicizado; a dialogicidade, capaz de correlacionar impressões, provocar debates e novas interpretações; e, finalmente, a apropriação, responsável pela elaboração de novas narrativas sobre os objetos e saberes musealizados.

O leitor pode se perguntar, ao fim do trabalho: afinal, como se aprende História em museus? Aprende-se História com a vida. O saber histórico é o saber do cotidiano, do fazer histórico, do saber-se histórico, o que não é diferente no museu. Aprendemos com tudo, sons, legendas, imagens, arte, palavras, coisas, pessoas, porque tudo compõe o rico tecido da vida, da cultura, da memória, e conseqüentemente, da História.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. O conceito de esclarecimento. In: **Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos**. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; Oliveira, Margarida Maria Dias de. (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- ALBUQUERQUE, M. Participação cidadã nas políticas públicas. In: **Participação cidadã: novos conceitos e metodologias**, Klaus Hermans (ed.), Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2004.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaira, 2021.
- ANSARAH, M. G. R. Teoria Geral do Turismo. In: ANSARAH, M. G. dos R. (Org.). **Turismo: como aprender, como ensinar**. São Paulo: SENAC, 2001.
- ARAÚJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). **A Memória do Pensamento Museológico Contemporâneo: documentos e depoimentos**. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARCA, I. **O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- BARROS, J. D. Memória e história: uma discussão conceitual. In: **Revista Tempos Históricos**, Marechal Cândido Rondon, v. 15, n. 1, p. 317-343, 2011.
- BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. 6ª Ed. – Petrópolis: Vozes, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. 8º Ed. Revista. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BICHERI, Ana Lúcia Antunes de Oliveira. **A mediação do bibliotecário na pesquisa escolar face a crescente virtualização da informação**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As tradições nacionais e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2020a.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **BNCC de História nos Estados – O futuro do presente (palestra)**. Ponta Grossa: UEPG, 20 ago. de 2020b.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). **História em Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed., São Paulo: Contexto, 2015.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 8º ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. 1983. p. 122-155.

BRASIL, Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. **Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. 1969.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências**.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996, 1996.

BRASIL. Medida Provisória nº 850/2018. **Cria a Agência Brasileira de Museus (ABRAM) em substituição ao Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM)**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Política Nacional de Educação Museal**. Brasília: IBRAM, 2017.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Política Nacional de Museus: memória e cidadania**. Secretaria do Patrimônio, Museu e Artes Plásticas, Ministério da Cultura, 2003.

CABRAL, Magaly. A palavra e o objeto. In: **Cadernos Paulo Freire**. Volume 10. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006.

CABRAL, Magaly. Critérios para boas práticas de educação em Museus Exemplos de processos educativos no Museu da República. In: **Encontro Internacional Diálogos em Educação, Museus e Arte**. São Paulo: Pinacoteca, 2010.

CABRAL, Magaly. Desafios da educação museal/PNM/PNEM. In: CHAGAS, Mário; RODRIGUES, Marcus Vinícius Macri (org.). **A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019.

CALIL, Gilberto. Uma História para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC/História. In: **Giramundo**. Rio de Janeiro, volume 2, nº 4, 2015. p. 39-46.

- CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- CASTRO, Fernanda Santana Rabello de. A construção do campo da educação museal: políticas públicas e prática profissional. In: **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 90-114, set. 2019.
- CASTRO, Fernanda. S. R. de. Há sentido na Educação Não Formal na perspectiva da Formação Integral?. In: **Museologia& Interdisciplinaridade**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 171–184, 2015.
- CHAGAS, Mário de Sousa. *Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação*. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação patrimonial: educação, memórias e identidades**. João Pessoa: Iphan, 2013.
- CHAGAS, Mário de Sousa. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade**. Chapecó: Argos, 2015.
- CHAGAS, Mário de Sousa. Museus, memórias e movimentos sociais. In: **Cadernos de Sociomuseologia**. Lisboa: CEIED, 2011.
- CHAGAS, Mário de Sousa. O museu-casa como problema: comunicação e educação em processo. In: **Anais do II Seminário sobre Museus-Casas (Comunicação e Educação)**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1998.
- CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difusão Editora, 1988.
- CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. In: **Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciências Sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**, n. 2, 1990. p. 177-229.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: Ed. La pensée Sauvage, 1991.
- CHIOVATTO, Milene. Educação museal e definição de museu: construindo conceitos. In: MONTECHIARE, Renata; HEITOR, Gleyce Kelly. **Museus e educação**. Brasília: FLACSO – Brasil, 2020.
- CHIOVATTO, Milene. In Defense of Museum Education. In: **ICOFOM Study Series**, 48-2, 2020, p. 70-84.

COSTA, Andréa; CASTRO, Fernanda; SOARES, Ozias. Por uma história da educação museal no Brasil. In: COSTA, Andréa; CASTRO, Fernanda; SOARES, Ozias (org.). **Educação museal: conceitos, história e políticas**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.

COSTA, Carina Martins. **Uma arca de tradições: educar e comemorar no Museu Mariano Procópio**. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais). Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2011.

COSTA, Marcella Albaine Farias da; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Aprendizagem histórica em questão. In: **Revista História Hoje**. ANPUH-Brasil, v. 10, nº18, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In: **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. Nação, um lugar comum. In: **PÁTRIA amada esquarterada**. São Paulo: Secretaria de Cultura, Departamento do Patrimônio Histórico, 1992.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news**. Barueri: Faro Editorial, 2018.

DAVALLON, Jean. A mediação: a comunicação em processo? In: **Revista de Ciência da Informação e Comunicação do CETAC**, n.4, jun. 2007.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2020.

DE CASTRO, Fernanda Santana Rabello. A construção do campo da educação museal: políticas públicas e prática profissional. In: **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 90-114, set. 2019.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. In: **Rev. Thema**, v.14, n.1, p.268-288, 2017

DWECK, Esther; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; ROSSI, Pedro. **Austeridade e retrocesso: impactos sociais da política fiscal no Brasil**. São Paulo: Brasil Debate e Fundação Friedrich Ebert, agosto de 2018.

FERNANDES, Aurélio Silva. DEZEMONE, Marcus. Ideias históricas de estudantes sobre tempo histórico: uma pesquisa didático-histórica com alunos do 3º ano do Ensino Médio regular. In: **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, v. 04, n. 04. Ano 02. abr. – set. 2015. p. 127-147.

FLECHA, Ramón. Os fundamentos linguísticos da palavra boniteza em Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FLORENCIO, Sônia Rampim (org.). **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: IPHAN, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Unesp, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; FAGUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- GADOTTI, Moacir. Entrevista com o professor Moacir Gadotti, respondida em 13/10/2010. In: DIAS, Maíra de Oliveira. **Paulo Freire e a dimensão educativa dos museus: ideias para orientar a prática** (Monografia – Licenciatura em Pedagogia). Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2012.
- GAGO, Marília. Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. In: **Revista História Hoje**, v. 5, nº 9, 2016. p. 76-93.
- GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; Oliveira, Margarida Maria Dias de. (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- HALBWACHS, M. **Memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- IBRAM. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.
- IBRAM. **Documento Final da PNEM**. Brasília: IBRAM, 2017.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. São Paulo: Elefante, 2020.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Educar em Revista**. Nº 22. Curitiba: Editora UFPR, 2006. p. 131-150.

- LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. In: **Educar em Revista**. N°60. UFPR: Curitiba, 2016. p. 107-146.
- LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado. In: BARCA, I. (Org). **Jornadas Internacionais de Educação Histórica II - 2001**. Portugal: Lusografe, 2003.
- LEE, Peter. Por que aprender História. In: **Educar em Revista**. N° 42. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 19-42.
- LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Ed. Centauro, 2008.
- LIMA, Marta. Aprendizagem. In: MORAES, Marieta de. FERREIRA, Margarida Maria Dias de Oliveira (orgs). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento Escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. In: **Revista Educação & Realidade**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 1997. p. 95 – 112.
- LOPES, Maria Margaret. A favor da desescolarização dos museus. In: **Revista Educação & Sociedade**. N° 40, dezembro, 1991.
- MARANDINO, Martha (Org.). **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo: Geenf / FEUSP, 2008.
- MARTINS, Ana Amélia Lage. **Mediação: reflexões no campo da Ciência da Informação**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- MARTINS, Estevão C. de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. In: **Educar em Revista**. N° 42. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 43-58.
- MARTINS, Estevão de Rezende. As matrizes do pensamento histórico em Jörn Rüsen. In: M. A. Schmidt/E. de R. Martins (orgs). **Jörn Rüsen. Contribuições para uma Teoria da Didática da História**. Curitiba: W. A. Editores, 2016.
- MARTINS, Estevão de Rezende. Historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. In: **Revista Ciência e Letras**. Porto Alegre, n.27, jan/jun, 2000. p. 91-101.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo, nº. 34, p. 9-24, 1992.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. In: **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, nova série v. 2, p. 9-42, jan/dez 1994.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Entrevista com Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses: depoimento [31 de março de 2011]. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 24, n. 48, p. 405-431, julho-dezembro de 2011. Entrevista concedida a Luciana Quillet Heymann e Aline Lopes de Lacerda.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2020.

MILAN, P. L. **“Viajar para aprender”**: Turismo pedagógico na Região dos Campos Gerais – PR. Dissertação (Mestrado em Turismo e Hotelaria) – Universidade do Vale do Itajaí – Centro de Educação Balneário Camboriú, Programa de Pós-graduação em Turismo e Hotelaria, 2007.

MINC, Sistema Nacional de Cultura - **Entes federados, sociedade civil e a construção de uma política pública de cultura**. Acessado em: 15/02/2019: <http://portalsnc.cultura.gov.br/>

MINC. **Política Nacional de Museus**, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MUAZE, Mariana de Aguiar Ferreira. Ensino de história e imagem: territórios possíveis. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

NASCIMENTO, Sylvania Sousa do. O corpo humano em exposição: promover mediações sócio-culturais em um museu de ciências. In. MASSARINI, L. (Ed). **Workshop Sul-Americano & Escola de Mediação em Museus e Centros de Ciências**. Museu da Vida-Casa de Oswaldo Cruz - Fiocruz. Rio de Janeiro. p. 11-19, 2008.

- OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto. **Educação Patrimonial no Iphan** - Monografia (Especialização) Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Brasília, 2011.
- OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.
- ORTIZ, Faber Alzate; PATIÑO, Juan Castañeda. Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación In: **Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)**. Vol. 24(1) ENERO-ABRIL, 2020: p. 1-14.
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski. A relevância do social**. São Paulo: Summus, 2015.
- PEREIRA, Nilton Mullet. Círculos Concêntricos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; Oliveira, Margarida Maria Dias de. (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- PESSANHA, José Américo. **O sentido dos museus na cultura. O museu em perspectiva**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1996.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História em Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed., São Paulo: Contexto, 2015.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.5, nº 10, p. 200-215, 1992.
- PRADO, Marcos Aparecido Rodrigues do. O acolhimento como princípio da mediação da informação. In: **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Universidade Federal do Cariri, v. 6, n. 3, p. 5-13, set./dez. 2020.
- PROST, A. **Douze leçons sur l'histoire**. Paris: Editions du Seuil, 1996.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**. Chapecó: Argos, 2004.
- RAMOS, Francisco Régis. **Em nome do objeto: museu, memória e ensino de história**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020.
- RIVIÈRE, G. H. **Stage régional d'études de l'Unesco sur le rôle éducatif des musées. Études et documents d'éducation**, n. 38, 1960.

- RODRIGUES, Heliana B. C. **No rastro dos cavalos do diabo. Memória e história para uma reinvenção do paradigma do grupalismo-institucionalismo no Brasil.** Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 2002.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 –16, jul.-dez, 2006.
- RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011a.
- RÜSEN, Jörn. **História Viva.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.
- RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011b.
- SANTOS, Myriam Sepúlveda dos. **A escrita do passado em museus históricos.** Rio de Janeiro: Garamond, MinC, IPHAN, DEMU, 2006.
- SARAIVA, F. R. dos Santos. **Novíssimo dicionário latino Português: etimológico, rposódico, histórico, geográfico, mitológico, biográfico.** 12. ed. Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2006.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula.** 12. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. In: **Intelligere, Revista de História Intelectual**, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017.
- SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 21- 42.
- SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter.** 20° ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- SILVA, Luciano. Formação profissional no Brasil: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. In: **História (São Paulo)**, v. 29, n. 1, 2010.

SILVA, Mauro Luiz da (Org.). **Habemus Muquifu**. Belo Horizonte: Editora Marginália Comunicação, 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, 2018.

SOARES, L. e MACHADO, P. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social in: **Psicologia Política**. vol. 17. no 39. pp. 203-219. mai. – ago. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THEODORO, Janice. Educação. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2015.

VARINE-BOHAN, Hugues. **O tempo social**. Rio de Janeiro: Eça Editora, 1987.

VELHO, Gilberto. Metrópole, cosmopolitismo e mediação. In: **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 16, n. 33, p. 15-23, jan./jun. 2010.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO 1 – Roteiro de entrevista – Coordenadores

- 1) Quais as atividades do setor?
- 2) Quantas pessoas trabalham na equipe? Quais são as suas formações?
- 3) Qual o vínculo empregatício dos membros da equipe?
- 4) Qual é o órgão de fomento do museu?
- 5) Elaboraram algum documento que organize as ações do setor educativo?
- 6) Conhecem a PNEM? Se sim, ela teve alguma influência no trabalho da equipe?
- 7) Como vocês denominam a atividade do setor junto ao público escolar?
- 8) Qual a relevância do setor frente as outras estruturas organizacionais do museu?
- 9) Qual a contribuição do museu na formação humana?
- 10) Como o museu pretende ensinar História?

ANEXO 2 – Roteiro para Grupo Focal – Professores

- 1) Benefícios do Ensino de História em museus.
- 2) Dificuldades para realização de visitas.
- 3) Meios de aprendizagem histórica em museus.
- 4) Apresentação de histórias da minha dissertação para realização de um debate sobre possíveis soluções com o grupo.

ANEXO 3 – Roteiro para Grupo Focal – Educadores Museais

- 1) Significado de educação museal.
- 2) Formas de definir a atividade profissional.
- 3) Designação do trabalho no contrato empregatício.
- 4) Como aprendemos História em museus.
- 5) Estímulo ao compartilhamento de histórias pessoais que marcaram suas jornadas em museus.

ANEXO 4 – Roteiro de entrevista – Magaly Cabral

- 1) Existem diversos debates em curso sobre a educação museal. Esforços individuais e coletivos pela consolidação de um conceito. Avanços obtidos com a PNEM e, recentemente, com a aprovação da nova definição de museus pelo ICOM. A partir da sua trajetória, como você define a educação museal? Como ela se relaciona e se diferencia da educação patrimonial?
- 2) Li em uma entrevista de 2007, que na década de 80, refletindo sobre o seu trabalho no campo museal e na sua formação na pedagogia, surgiu uma inquietude com a questão do elitismo que envolve instituições com narrativas hegemônicas. Como a educação museal pode desafiar esse elitismo tornando o museu mais democrático e representativo?
- 3) Presenciei, durante a pesquisa, inúmeras situações nas quais os representantes de educativos de museus se colocavam como monitores que operavam como agentes de curiosidades, professores que pareciam caçar ilustrações de conteúdos escolares e uma dificuldade na execução de trabalhos intencionais. Nesse sentido, que ações podem contribuir na ruptura da escolarização dos saberes museais?
- 4) Se um museu não adota uma postura emancipadora na sua formulação educativa, ele ainda está praticando educação museal?
- 5) Que diferenças você vê entre guiar, monitorar, mediar e educar?
- 6) Durante alguns anos, você foi diretora do Museu da República. A partir dessa experiência, por que ensinar história em museus? E como aprendê-la?
- 7) Nos últimos anos, assistimos um avanço assombroso das fakenews, da relativização dos fatos, negação e distorção de eventos históricos. Na sua opinião, a educação museal pode contribuir no combate às fakenews?
- 8) A visita aos museus envolve uma pausa, uma experiência e o exercício do olhar. Como promover o interesse nos museus e a formação de novos públicos numa sociedade atravessada pelas redes sociais?
- 9) Você tem alguma história que queira compartilhar?

ANEXO 5 – Museus citados na pesquisa

1. Centro Cultural Banco do Brasil (RJ)

O Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), no Rio de Janeiro, é um dos mais importantes centros culturais do país, localizado na Rua Primeiro de Março, no coração da cidade. Inaugurado em 12 de outubro de 1989, o CCBB Rio tem uma história rica e uma arquitetura imponente, ocupando um prédio histórico que já foi sede da Associação Comercial do Rio de Janeiro e do próprio Banco do Brasil. Com uma área construída de 19.243 m², o centro oferece uma variedade de espaços culturais, incluindo salas de exposição, cinema, teatro e uma biblioteca própria. O acervo do CCBB inclui uma coleção diversificada que abrange várias formas de expressão artística e cultural. Além disso, o centro cultural é conhecido por suas exposições temporárias e interativas, além de eventos que atraem visitantes de todo o mundo, contribuindo para a cena cultural vibrante do Rio de Janeiro.

2. Centro Cultural do Rio Grande do Sul (RS)

O Centro Cultural do Rio Grande do Sul é um ponto de referência importante na preservação e na promoção da cultura no estado. Embora não tenha sido possível encontrar informações específicas sobre um único centro cultural com esse nome, o Rio Grande do Sul abriga diversas instituições culturais importantes. Por exemplo, o Museu de Arte do Rio Grande do Sul, localizado na Praça da Alfândega em Porto Alegre, é uma instituição de destaque que oferece acesso a um vasto acervo de obras de arte e realiza exposições regulares. Além disso, os Acervos da Cultura do RS proporcionam acesso a informações sobre os acervos preservados por instituições da Secretaria de Estado da Cultura, integrando todas as instituições da Sedac.

3. Centro Cultural José Bonifácio (RJ)

O Centro Cultural José Bonifácio, localizado no bairro da Gamboa, Zona Central do Rio de Janeiro, é um marco histórico e cultural. Fundado em 1877 por Dom Pedro II, o

centro foi reinaugurado em 20 de novembro de 2013, após investimentos significativos em sua restauração. O espaço é dedicado à preservação da memória africana na cidade e faz parte do Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Africana. Com uma área de 2.356 m², distribuída em três pavimentos e 18 salas, o centro abriga uma biblioteca com acervo especializado nas temáticas africana e afro-brasileira, além de uma exposição permanente de objetos encontrados durante as escavações do projeto Porto Maravilha, como pulseiras, cachimbos e amuletos.

4. Circuito Cultural e Gastronômico de Celebração da Herança Africana no Rio de Janeiro (RJ)

O Circuito Cultural e Gastronômico de Celebração da Herança Africana no Rio de Janeiro é um espaço dedicado à valorização e preservação da cultura afro-brasileira, localizado na região portuária do Rio de Janeiro, conhecida como Pequena África. Este local é significativo para a história e memória da comunidade negra, marcando o sítio arqueológico do Cais do Valongo, um Patrimônio Mundial da UNESCO. Além dele, a região da Pequena África abarca o Cemitério dos Pretos Novos, a Pedra do Sal e o Morro da Conceição, o Largo de São Francisco da Prainha, o Museu da História e da Cultura Afro-brasileira (MUHCAB) e a Casa da Tia Ciata. Também são presentes no território uma grande diversidade de bares e restaurantes, feira gastronômica, dentre outras atrações. É um espaço de fundamental importância para um maior entendimento acerca do período escravocrata brasileiro e, principalmente, das inúmeras lutas e contribuições culturais realizadas pela população negra na diáspora brasileira.

5. Museu Afro-Brasil (SP)

O Museu Afro-Brasil, localizado em São Paulo, é uma instituição dedicada à preservação, pesquisa e divulgação da cultura afro-brasileira. Inaugurado em 2004, está situado no Parque Ibirapuera e ocupa o antigo prédio administrativo do Departamento de Águas e Energia Elétrica do Estado de São Paulo. O acervo do Museu Afro-Brasil é composto por uma rica coleção de obras de arte, artefatos históricos, documentos e peças representativas da cultura afro-brasileira. A exposição abrange desde a chegada dos africanos ao Brasil durante o período da escravidão até contribuições significativas

da comunidade afrodescendente para a cultura contemporânea. As exposições permanentes e temporárias do museu exploram temas como religiosidade, expressões artísticas, lutas por liberdade e igualdade, destacando a importância da cultura afro-brasileira na formação da identidade nacional. O Museu Afro-Brasil também realiza atividades educativas, eventos culturais, palestras e *workshops*, visando promover a reflexão e o entendimento sobre a diversidade cultural brasileira.

6. Museu da Imigração (SP)

O Museu da Imigração é responsável por preservar, documentar e divulgar a memória dos imigrantes que chegaram ao Estado de São Paulo desde a década de 1820. Criado em 1993, localiza-se no edifício da antiga Hospedaria de Imigrantes do Brás, onde eram acolhidos os viajantes que vinham trabalhar nas lavouras e nas primeiras indústrias. São Paulo, por ser o principal produtor de café, recebeu milhares de estrangeiros, além de brasileiros vindos de outros estados. A Hospedaria, em 91 anos de funcionamento, recebeu cerca de 2,5 milhões de pessoas de mais de 70 nacionalidades, origens e etnias. Parte dessa importante história pode ser conhecida no museu. O acervo do Museu da Imigração é composto por diversos tipos de materiais, incluindo objetos, registros textuais, iconografia, publicações e relatos orais. Conta também com livros, periódicos, filmes e conteúdos eletrônicos que abordam a migração. São realizadas exposições temporárias e permanentes que exploram diferentes aspectos da história da imigração no Brasil, com a preocupação de dedicar sobre ela uma abordagem contemporânea. As exposições oferecem aos visitantes uma oportunidade única de aprender sobre as experiências dos imigrantes e sua contribuição para a formação da sociedade paulista e brasileira.

7. Museu da Imigração da Ilha da Flores (RJ)

A Ilha das Flores está localizada no interior da baía de Guanabara, no bairro de Neves, pertencente ao município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. A ilha abriga o Museu da Imigração da Ilha das Flores, um local de grande importância histórica e cultural. Fundado em julho de 2016 com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do

Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), o museu oferece uma experiência única através do Circuito a Céu Aberto e da Exposição Interativa Permanente. Localizado no espaço da antiga Hospedaria de Imigrantes da Ilha das Flores, que operou entre 1883 e 1966, o museu é fruto de uma parceria entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Marinha do Brasil. O acervo e as exposições do museu proporcionam aos visitantes uma imersão na história da imigração no Brasil, destacando os desafios e as contribuições dos imigrantes para a sociedade brasileira.

8. Museu da Inconfidência (MG)

O Museu da Inconfidência, situado em Ouro Preto (MG), é uma instituição cultural dedicada à preservação e exibição de problemas históricos correlatos à Inconfidência Mineira, movimento revolucionário ocorrido no final do século XVIII. Fundado em 1954, o museu está localizado no antigo Palácio dos Governadores, um edifício que remonta à época colonial. O acervo do Museu da Inconfidência abrange uma extensa coleção de artefatos, documentos e obras de arte que retratam não apenas os eventos da Inconfidência Mineira, mas também a rica história cultural de Minas Gerais. Entre os destaques estão objetos pertencentes aos inconfidentes, como Tiradentes, além de peças que representam a vida cotidiana da época e a influência artística e religiosa na região.

9. Museu da Justiça (RJ)

O Museu da Justiça, localizado no Rio de Janeiro, é uma instituição que preserva a memória do Poder Judiciário fluminense. Situado no Antigo Palácio da Justiça do Rio de Janeiro, no Centro, o museu foi inaugurado em 1988. Seu acervo abrange uma vasta coleção de documentos históricos do judiciário brasileiro, disponíveis para consulta. Além disso, o museu promove exposições que são concebidas a partir de pesquisas desenvolvidas por suas equipes, com o objetivo de estimular a reflexão sobre temas relacionados à justiça, direitos, cidadania e os desafios da sociedade contemporânea. Para aqueles que não podem visitar pessoalmente, o Museu da Justiça oferece também exposições virtuais, permitindo o acesso à cultura e à história de qualquer lugar.

10. Museu da Maré (RJ)

O Museu da Maré, localizado na Avenida Guilherme Maxwell, no Rio de Janeiro, é uma instituição dedicada à preservação e divulgação da história das comunidades do Complexo da Maré. Fundado em 2006, o museu surgiu do desejo dos moradores de criar um espaço para memória e reflexão sobre a identidade e diversidade cultural da região. O acervo do museu é composto por uma rica coleção de mapas, vídeos, fotografias, recortes de jornais, objetos de uso doméstico e religioso, brinquedos, entre outros itens que contam a história e celebram da Maré. Além disso, o museu organiza exposições permanentes e itinerantes, como "A Maré em 12 Tempos", e oferece atividades educativas e culturais, fortalecendo os vínculos comunitários e promovendo a cidadania.

11. Museu da República (RJ)

O Museu da República, localizado no bairro do Catete, Rio de Janeiro, tem desempenhado um papel importante na preservação e divulgação da história política do Brasil desde sua fundação, em 1960. O palácio histórico testemunhou eventos importantes ao longo da nossa história, o que se reflete em seu acervo, que reúne cerca de 90 mil documentos referentes ao período republicano do país. Esses documentos abrangem uma variedade de temas e oferecem conhecimentos valiosos sobre a história política, social e cultural do Brasil. O acervo também contém objetos pessoais de presidentes, obras de arte e exposições temporárias que contam a história da República Brasileira. Sua sede, o Palácio Nova Friburgo, atualmente Palácio do Catete, foi construída entre 1858 e 1867, tornando-se um monumento relevante para os campos da história, arte e arquitetura. Na então capital imperial, simbolizava o poder econômico da elite cafeicultora. Em 1896, o Palácio foi adquirido pelo Governo Federal para abrigar a Presidência da República – até então instalada no Palácio do Itamaraty –, que se manteve naquela sede de 1897 a 1960. Recentemente, o museu lançou uma página no *Google Arts & Culture*, em que os visitantes podem explorar um conjunto de 86 imagens do seu acervo. Essas imagens estão organizadas em quatro exposições virtuais.

12. Museu das Culturas Indígenas (SP)

O Museu das Culturas Indígenas, situado em São Paulo, é uma celebração da rica herança cultural dos povos indígenas do Brasil. Inaugurado em 2022, foi criado com a missão de preservar, pesquisar e divulgar o patrimônio material e imaterial dos povos indígenas, incluindo a arte contemporânea por eles produzida. Com uma gestão compartilhada entre a ACAM Portinari e o Instituto Maracá, o museu promove um diálogo intercultural e participativo, destacando a presença indígena na paisagem cultural do Estado de São Paulo e do Brasil. O acervo do museu inclui uma variedade de exposições temporárias e permanentes que exploram a resistência indígena, a arte e as produções artísticas, intelectuais e tecnológicas dos diversos povos e etnias indígenas. Entre as exposições inaugurais, destacam-se "Invasão Colonial Yvy Opata – A terra vai acabar", de Xadalu Tupã Jekupé, e "Ygapó: Terra Firme", de Denilson Baniwa, que desafiam os visitantes a repensar a imagem dos povos originários do país. É um espaço de aprendizado e celebração, onde todos são convidados a abrir suas mentes e corações para as culturas indígenas.

13. Museu de Arte do Rio (RJ)

O Museu de Arte do Rio (MAR), inaugurado em 1º de março de 2013 na revitalizada Praça Mauá, destaca-se como importante polo cultural carioca fruto de uma parceria entre poder público e iniciativa privada, ocupando dois emblemáticos edifícios interligados por uma ousada cobertura fluida: o histórico Palacete Dom João VI e a moderna estrutura que abriga a Escola do Olhar.** Com seu acervo de aproximadamente 6.600 obras modernas e contemporâneas, o MAR propõe reflexões sobre a complexa identidade carioca através de exposições que exploram tanto os encantos quanto as contradições da cidade, como demonstrou a impactante mostra "FUNK: Um Grito de Ousadia e Liberdade" (2023-2024), que alcançou grande repercussão ao legitimar expressões culturais populares no espaço museológico, consolidando o MAR como instituição viva e conectada com as dinâmicas urbanas contemporâneas.

14. Museu de Artes e Ofícios (MG)

O Museu de Artes e Ofícios é um espaço cultural brasileiro situado na cidade de Belo Horizonte. Foi inaugurado em 2005 e está localizado no conjunto histórico da antiga Estação Central da Estrada de Ferro Central do Brasil, na Praça Rui Barbosa, conhecida como Praça da Estação. É o primeiro do Brasil dedicado inteiramente ao tema do trabalho, das artes e ofícios, apresentando uma coleção de mais de 2.000 peças que datam dos séculos XVIII ao XX. A coleção, doada pela empreendedora cultural Angela Gutierrez, destaca a riqueza da produção popular na era pré-industrial e as origens das profissões contemporâneas. O museu oferece uma visão ampla da história do trabalho e das relações sociais no Brasil ao longo dos últimos três séculos, apoiada por recursos museográficos e ações educativas.

15. Museu Imperial (RJ)

O Museu Imperial, localizado no centro histórico de Petrópolis, Rio de Janeiro, é um museu histórico-temático instalado no antigo Palácio de Verão do imperador Dom Pedro II. Fundado em 1940, o museu abriga um acervo rico em peças ligadas à monarquia brasileira, incluindo mobiliário, documentos, obras de arte e objetos pessoais da família imperial. Além de sua coleção permanente, o museu oferece exposições temporárias que retratam diferentes aspectos da história e cultura brasileiras. A construção do palácio começou em 1845 e foi concluída em 1862, com um projeto arquitetônico que reflete a influência neoclássica da época. Além de seu acervo permanente, o Museu Imperial realiza exposições temporárias que destacam aspectos variados da história e cultura do Brasil. Com um acervo de quase 300 mil itens, o museu oferece uma visão abrangente do período imperial brasileiro, sendo considerado o mais representativo deste período na história do país.

16. Museu do Amanhã (RJ)

O Museu do Amanhã, localizado na Praça Mauá, Rio de Janeiro, é um ícone da arquitetura contemporânea e um museu de ciências dedicado a explorar as possibilidades para o futuro da humanidade. Inaugurado em 2015, o museu foi projetado

pelo renomado arquiteto Santiago Calatrava e é gerido pelo Instituto de Desenvolvimento e Gestão. Com uma abordagem inovadora, o acervo do museu é imaterial, focando em "possibilidades" em vez de objetos físicos, e é continuamente atualizado com dados e análises científicas de instituições ao redor do mundo. As exposições são experiências interativas que convidam os visitantes a refletir sobre temas como o Antropoceno e o papel da humanidade na transformação do planeta. O museu também conta com o Laboratório de Atividades do Amanhã, um espaço de inovação e experimentação em tecnologia, ciência e artes, e o Observatório do Amanhã, que cataloga e avalia dados e análises de pesquisas científicas e tecnológicas relevantes. A experiência do Museu do Amanhã é uma jornada através de cinco áreas principais: Cosmos, Terra, Antropoceno, Amanhã e Nós, proporcionando uma narrativa para exploração e questionamento.

17. Museu do Primeiro Reinado (RJ)

O Museu do Primeiro Reinado está localizado no bairro de São Cristóvão, Rio de Janeiro. Este museu histórico foi inaugurado em 1979 e está instalado no palacete que pertenceu à Marquesa de Santos, uma figura emblemática da história brasileira. O acervo do museu inclui mobiliário de época, pinturas de artistas como Taunay e Bertichem, além de objetos pessoais da Marquesa de Santos. As exposições permanentes oferecem uma visão rica do período do Primeiro Reinado, com destaque para a "Sala Príncipe de Joinville", que exhibe mobília estilo Império francês e objetos em porcelana e cristal da época, e a "Sala Memória da Marquesa de Santos", que apresenta adornos que pertenceram à marquesa. O museu também conta a história de São Cristóvão através de exposições sobre os meios de transporte da época.

18. Museu do Ipiranga (SP)

O Museu do Ipiranga, oficialmente denominado Museu Paulista, é o mais antigo museu público de São Paulo e um dos mais importantes do Brasil, instalado em um imponente edifício-monumento que integra o conjunto arquitetônico do Parque da Independência. Inaugurado em 7 de setembro de 1895 como Museu de História Natural e vinculado à Universidade de São Paulo desde 1963, a instituição cumpre funções educacionais, culturais e científicas, desenvolvendo pesquisas, atividades de ensino e

extensão no campo da História. Seu acervo, composto por objetos, mobiliário e obras de arte de grande valor histórico, concentra-se especialmente no período da Independência do Brasil, destacando-se a célebre pintura "Independência ou Morte" (1888), de Pedro Américo, que se tornou ícone da representação do evento. Com cerca de 350 mil visitantes anuais, o museu mantém 11 exposições de longa duração - como "Para Entender o Museu", "Uma História do Brasil" e "Passados Imaginados" - que exploram diversos aspectos da história e cultura nacionais. Após passar por nove anos de reformas, o Museu do Ipiranga foi reaberto em 6 de setembro de 2022, justamente nas comemorações do Bicentenário da Independência, reafirmando seu papel como guardião da memória nacional e espaço de reflexão sobre a formação do país.

19. Museu Histórico Geográfico de Poços de Caldas (MG)

O Museu Histórico e Geográfico de Poços de Caldas, fundado em 1972 como parte das comemorações do centenário da cidade, é uma instituição cultural de extrema relevância para o município e região, sediado na histórica Villa Junqueira - edificação de 1898 tombada como patrimônio cultural. Seu acervo diversificado abrange mobiliário dos primeiros moradores, fotografias históricas, porcelanas inglesas e francesas do início do século XX, além de significativa coleção iconográfica e de periódicos que documentam a trajetória política e social local, enquanto sua programação cultural, que inclui exposições, apresentações musicais e até partidas de xadrez, enriquece continuamente a vida artística da cidade, consolidando o museu como espaço vivo de preservação da memória e promoção cultural.

20. Museu Histórico Nacional (RJ)

O Museu Histórico Nacional (MHN), criado em 1922 durante as comemorações do Centenário da Independência do Brasil, é uma das mais importantes instituições dedicadas à preservação da memória nacional, localizado no Centro Histórico do Rio de Janeiro. Com um acervo impressionante de mais de 300 mil itens que incluem mobiliário histórico, esculturas, indumentárias, iconografia e manuscritos, além de abrigar uma biblioteca especializada em História do Brasil, Arte, Moda e Museologia, o museu ocupa um espaço de 9.000m² onde promove exposições temporárias e de longa duração que

estabelecem um diálogo entre o tradicional e o contemporâneo, oferecendo aos visitantes uma experiência rica e dinâmica para o entendimento da história brasileira em suas múltiplas dimensões.

21. Museu Nacional (RJ)

O Museu Nacional, fundado em 1818 e sediado no histórico Palácio de São Cristóvão - antiga residência real portuguesa no Rio de Janeiro - representa uma das mais importantes instituições científicas e culturais do Brasil, guardando um acervo extraordinário que abrange desde coleções de arqueologia (incluindo o célebre fóssil de Luzia, um dos mais antigos vestígios humanos das Américas), etnologia (com valiosos artefatos de culturas indígenas), paleontologia, até raríssimos exemplares da biodiversidade brasileira, sendo tragicamente atingido por um devastador incêndio em setembro de 2018 que comprometeu parte significativa de seu patrimônio, episódio que escancarou a fragilidade e a urgente necessidade de políticas efetivas para preservação da memória nacional.

22. Palácio Tiradentes (RJ)

O Palácio Tiradentes, imponente edifício inaugurado em 1926 na histórica Rua Primeiro de Março, no centro do Rio de Janeiro, serve como sede da Assembleia Legislativa do Estado (ALERJ) e guarda profundas conexões com a memória nacional, tendo sido erguido no mesmo local da antiga Cadeia Velha onde Tiradentes esteve preso antes de sua execução em 1792.** Com sua arquitetura eclética inspirada no Grand Palais de Paris, projetada pelos renomados Archimedes Memória e Francisco Couchet, o palácio transcende sua função política ao abrigar um rico acervo histórico que inclui uma exposição multimídia permanente, a qual não só narra a trajetória do poder legislativo brasileiro como também presta significativa homenagem à figura de Tiradentes, transformando o espaço num verdadeiro monumento vivo da história política e da identidade nacional.

23. Museus dos Quilombos e Favelas Urbanos – Muquifu (MG)

O Museu dos Quilombos e Favelas Urbanos (Muquifu), fundado em 2013 pelo Padre Mauro Luiz da Silva no coração do Aglomerado Santa Lúcia/Morro do Papagaio em Belo Horizonte, representa uma inovadora iniciativa museológica que emerge das lutas dos movimentos sociais por autorrepresentação, preservando a memória viva das periferias mineiras através de um acervo singular composto por fotografias, objetos cotidianos e registros das tradições culturais que celebram a resistência das comunidades quilombolas urbanas e faveladas.** Com exposições marcantes como o "Mapa Gastronômico do Morro do Papagaio" (2015) e a mostra "Comunicação na Quebrada" (2019) - que amplificou as vozes dos jovens moradores através de imagens e documentários sobre racismo e resistência -, o Muquifu consolida-se como espaço de descolonização da memória, transformando a museologia tradicional ao colocar no centro narrativas historicamente marginalizadas e demonstrando o poder das comunidades na construção de suas próprias histórias.