

# **AULA-PASSEIO AO MUSEU DA VIDA:**

*uma construção de sentidos históricos e urbanos  
com estudantes do Ensino Fundamental  
da rede pública da cidade do Rio de Janeiro*

*por*

***Elaine Mary Mendonça Meneguci,***  
*Curso de Mestrado em Museologia e Patrimônio*  
*Linha de Pesquisa 01: MUSEU E MUSEOLOGIA*

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Museologia e  
Patrimônio – PPG-PMUS (UNIRIO/MAST)

Orientadora: Professora Doutora Maria Amélia  
Gomes de Souza Reis

## FOLHA DE APROVAÇÃO

# “AULA-PASSEIO AO MUSEU DA VIDA: uma construção de sentidos históricos e urbanos com estudantes do Ensino Fundamental da rede pública da cidade do Rio de Janeiro”

Dissertação de Mestrado de Elaine Mary Mendonça Meneguci, submetida ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST/MCTI, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Museologia e Patrimônio.

*Aprovada por*



---

Prof. Dra. Maria Amélia Gomes de Souza Reis  
(Orientador - PPG-PMUS, UNIRIO/MAST)



---

Prof. Dra. Deusana Maria da Costa Machado  
(Membro Interno - PPG-PMUS, UNIRIO/MAST)



---

Prof. Dra. Rosa Maria da Rocha  
(Membro Externo - ENSP/FIOCRUZ)

Rio de Janeiro, 10 de julho de 2024

- M Meneguci, Elaine Mary Mendonça  
AULA-PASSEIO AO MUSEU DA VIDA: uma construção de sentidos históricos e urbanos com estudantes do Ensino Fundamental da rede pública da cidade do Rio de Janeiro / Elaine Mary Mendonça Meneguci. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2024.  
157
- Orientadora: Maria Amélia Gomes de Souza Reis.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, 2024.
1. Aula-passeio. 2. Museu. 3. Escola Pública. I. Reis, Maria Amélia Gomes de Souza, orient. II. Título.

Às crianças da família que:  
vi crescer, Ada, Dani, Carol, Edu;  
estão crescendo, Bianca, Gustavo e Yuri;  
acabou de chegar, “Meu Piá, pedaço do meu coração que anda.”, o Nicolas.

## AGRADECIMENTOS

Ao Criador de toda a existência e do que nos envolve para que a vida se manifeste e perpetue... Dessa forma, pelas pessoas postas em meu caminho para que eu pudesse crescer, aprender e a me manter coexistindo neste mundão.

A minha amada Curuminha, Carol, Ana Carolina, que deu o maior incentivo para que eu chegasse até aqui, tanto quanto seu toque sensível ao título e à contribuição em todo o processo da construção deste trabalho. Seu incansável cuidado e presença, para além de todo afeto que tem alimentado nossa relação, troca e aprendizado e, agora, com um amor maior nos braços.

*In memoriam* aos meus quatro avós, que tiveram a vida como escola e, hoje, dentre inúmeros descendentes, têm uma neta sexagenária que se tornou Mestre.

À minha querida mãe, que fez o antigo “primário” numa classe multisseriada no campo. E que retomou aos estudos casada, com duas filhas, aos 20 anos, conquistando seu espaço numa sociedade, apesar de viver num tempo machista e excludente. Obrigada pelo exemplo, pela determinação e coragem.

*In memoriam* ao meu querido pai, que também teve a vida como escola e que poderia não entender o significado de um Mestrado.

*In memoriam* ao meu padrasto, Paranhos, com quem minhas irmãs e eu aprendemos sobre a cultura e os patrimônios culturais da cidade do Rio, de Minas Gerais e de São Paulo.

Às minhas irmãs, Ediana e Ada, que são meu porto seguro e tentaram entender minhas ausências, juntamente com seus esposos.

À minha linda sobrinha, Dani, que encontra nas trocas culturais deste mundão uma referência na tia e na prima, oferecendo esses prazeres aos seus pimpolhos...

Ao meu lindo sobrinho Eduardo Luís que no apagar das luzes me deu um excelente apoio com sua jovialidade e habilidade para com as tecnologias.

À minha orientadora Maria Amélia Reis, cujo prazer em sua disciplina como aluna especial me encantou para que eu ingressasse no mestrado em *museologia e patrimônio* da UNIRIO/MAST. Sou grata a ela por ter me apresentado Michel Foucault, sem o qual eu não teria revisitado meu tempo como discente, criada para ter “Os corpos dóceis”. Portanto, me reconstruir ainda mais como educadora.

*In memoriam* a Célestin Freinet, com quem iniciei o diálogo há mais de trinta anos através do convívio como responsável da minha filha na escola Oga Mitá, espaço educacional que tem este educador como um dos seus principais referenciais no seu projeto político pedagógico.

Às professoras do Mestrado, das Banca de Qualificação e da Defesa, em especial, à Deusana Machado e Rosa Maria da Rocha, cujas análises contribuíram na troca e no crescimento para a construção deste trabalho.

A todos os alunos e as alunas do Mestrado ou Doutorado que contribuíram com reflexões e me acolheram em momentos delicados durante este processo. Em especial, à Bianca, Letícia, Ana Beatriz, Talita e ao João.

Às minhas queridas amigas das quais, também, me distanciei durante esta jornada.

À querida Maia e ao querido Rodrigo pelo socorro e apoio técnico na construção deste processo.

À querida Aline com quem pude apreender mais sobre questões práticas da academia e das normas acadêmicas neste processo complexo da pesquisa e construção de uma dissertação.

À querida Carolina que tem me dado um colo maravilhoso há alguns anos e que, lindamente, me conduziu durante este processo.

Ao Museu da Vida Fiocruz que contribuiu para com a minha formação museológica por meio do Encontro com Professores, com a visita, através da aula-passeio, e com o acesso aos materiais e aos contatos possíveis para que esta pesquisa se encaminhasse.

Agradeço a todas as pessoas: familiares, amigas e colegas que contribuíram para a pesquisa através da concretização do trabalho de campo.

Finalmente, agradeço à Cássia pela revisão final.

## RESUMO

MENEGUCI, Elaine Mary Mendonça. **AULA-PASSEIO AO MUSEU DA VIDA: uma construção de sentidos históricos e urbanos com estudantes do Ensino Fundamental da rede pública da cidade do Rio de Janeiro.** Orientadora: Professora Doutora Maria Amélia Gomes de Souza Reis. UNIRIO/MAST. 2024. Dissertação.

A presente dissertação tem como ponto de partida a compreensão de que museus estimulam a observação e o aprendizado. Com isso, tendem a promover a cidadania. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo analisar o potencial emancipador de uma aula-passeio em espaços museológicos – o Museu da Vida Fiocruz – como possibilidade de contribuição na construção de uma leitura cidadã de mundo com um grupo de estudantes do Ensino Fundamental da rede pública da cidade do Rio de Janeiro em situação de defasagem escolar. Para alcançar este objetivo, metodologicamente, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, documental e etnográfica, através de um estudo de caso com base em uma observação participante que considerou o legado intelectual de Célestin Freinet (1976). O estudo de caso tratou um recorte específico dentro das dimensões teórico-práticas da aula-passeio em museus. A partir das vivências proporcionadas por este espaço museológico e das experiências trocadas nas conversas e através dos registros realizados na escola e durante a visita, foi possível analisar e compreender os sentidos históricos e urbanos para o grupo de crianças e adolescentes que participaram da aula-passeio ao Museu da Vida.

Palavras-chave: Aula-passeio; Museu; Escola Pública; Defasagem Escolar; Emancipatório.

## ABSTRACT

MENEGUCI, Elaine Mary Mendonça. **AULA-PASSEIO AO MUSEU DA VIDA: uma construção de sentidos históricos e urbanos com estudantes do Ensino Fundamental da rede pública da cidade do Rio de Janeiro.** Orientadora: Professora Doutora Maria Amélia Gomes de Souza Reis. UNIRIO/MAST. 2024. Dissertação.

This research starts from the understanding that museums stimulate observation and learning. Thus, they tend to promote citizenship. Therefore, this dissertation aims to analyze the emancipatory potential of a field trip in museum spaces - the Fiocruz Museum of Life (Museu da Vida) - as a possibility of contributing to the construction of a citizenly reading of the world with a group of elementary school students from the public school of the city of Rio de Janeiro in a situation of academic delay. To achieve this objective, the chosen method includes bibliographic, documentary, and ethnographic research, through a case study based on participant observation that considered the intellectual legacy of Célestin Freinet (1976). The case study dealt with a specific cut within the theoretical and practical dimensions of the field trip in museums. From the experiences provided by this museum space and the experiences exchanged in conversations and through the records made at the school and during the visit, it was possible to analyze and understand the historical and urban meanings for the group of children and adolescents who participated in the field trip to the Museum of Life.

Keywords - Field Trip; Museum; Public School; School Lag; Emancipatory.

## **SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

C.F. – Constituição Federal (Constituição da República Federativa do Brasil)

CEDUC – Coordenação de Educação Patrimonial

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

Faperj - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fiocruz - Fundação Oswaldo Cruz

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados

MAST – Museu de Astronomia e Ciências Afins

ONU – Organização das Nações Unidas

PcD – Pessoa com Deficiência

PNEM – Política Nacional de Educação Museal

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SME – Secretaria Municipal de Educação

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

## LISTA DE TABELAS

	Pag.
Tabela 1. Contingente de estudantes que participou de cada um dos passos.....	89
Tabela 2. Método de Codificação. ....	89
Tabela 3. Síntese das análises dos Indicadores de Discurso.....	90

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Pag.
Figura 1. Fotografia aérea do campus Fiocruz Manguinhos.....	59
Figura 2. Imagem de uma publicação do Museu da Vida: A Ciência dos Viajantes - Natureza, populações e saúde em 500 anos de interpretações do Brasil.....	60
Figura 3. Registro do Passo 2 em sala de aula.....	77
Figura 4. Mapa do Museu da Vida. Acessos ao campus Manguinhos Fiocruz.....	78
Figura 5. Mapa do Museu da Vida. Equipamentos e entorno do Museu da Vida Fiocruz.....	79
Figura 6. Mapa de bairros e Regiões Administrativas da cidade do Rio de Janeiro.....	79
Figura 7. Mapa de bairros e Regiões Administrativas da cidade do Rio de Janeiro.....	80
Figura 8. Saída da escola.....	81
Figura 9. Estação do Trenzinho – maquete do campus Fiocruz Manguinhos.....	84
Figura 10. Entrada da Cavalariça.....	85
Figura 11. Grupo de estudantes e responsáveis na frente do Castelo Mourisco.....	86
Figura 12. Relação de estudantes que já havia ido ao museu.....	94
Figura 13. Relação de quem fez referência à atividade interativa.....	94
Figura 14. Escute os sons do corpo.....	95
Figura 15. Jogo da Vacina.....	96
Figura 16. Registro 6.1.5.3.....	98
Figura 17. Registro 6.4.5.3.....	99
Figura 18. Registro 8.1.7.5.....	100
Figura 19. Registro 8.4.7.5.....	100
Figura 20. Registro 7.4.5.3.....	102
Figura 21. Registro 2.4.6.4.....	104
Figura 22. Registro 9.4.7.5.....	105
Figura 23. Salão de Exposições Temporárias: “Rios em Movimento”.....	107
Figura 24. Registro 3.1.6.3.....	108
Figura 25. Registro 3.4.6.3.....	108
Figura 26. Registro 3.4.6.3B.....	109
Figura 27. Criança 3 na Cavalariça.....	109
Figura 28. Estudantes observam colônias de bactérias em placa.....	110
Figura 29. Salão de Exposições Temporárias: “Rios em Movimento”.....	111

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	2
<b>1 CAPÍTULO 1 – A ESCOLA VAI AO MUSEU E O MUSEU RECEBE A ESCOLA</b> .....	7
<b>1.1 Formas de aprender: vivência e experiência</b> .....	7
<b>1.2 A escola vai ao museu: uma busca pela educação crítico-transformadora-emancipatória</b> .....	9
1.2.1 Aula-passeio como prática político-pedagógica .....	18
1.2.2 Aula-passeio aos museus sob a perspectiva emancipatória .....	21
<b>1.3 O museu recebe a escola: conceitos</b> .....	26
1.3.1 O Museu .....	28
1.3.2 Museologia .....	41
1.3.3 Mediação: o coração do museu, como isso afeta seu público? .....	41
1.3.4 Patrimônio .....	45
<b>1.4 O museu na sua função social</b> .....	47
<b>1.5 Análise Crítica do Discurso</b> .....	53
<b>2 CAPÍTULO 2 – ESTUDO DE CASO: AULA-PASSEIO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO AO MUSEU DA VIDA FIOCRUZ</b> .....	56
<b>2.1 Apresentação dos Atores Institucionais Envolvidos</b> .....	57
2.1.1 Escola .....	57
2.1.2 Museu da Vida Fiocruz .....	58
2.1.3 Os estudantes .....	63
2.1.4 Os educadores .....	64
<b>2.2 O Estudo de Caso</b> .....	70
2.2.1 Na observação participante: a caminhada teórica .....	70
2.2.2 Fundamentação teórica: bibliográfica, documental, etnográfica .....	72
2.3.3 Na observação participante: a caminhada prática .....	74
2.3.4 Na coleta de dados: mãos na massa .....	88
<b>CAPÍTULO 3 – DISCURSO QUE CONSTRÓI, CONSTITUI E É CONSTITUÍDO PELAS PRÁTICAS SOCIAIS: UMA ANÁLISE QUE PERPASSA O OLHAR, A POSTURA CORPORAL, A EMOÇÃO E O AMBIENTE</b> .....	93
<b>3.1 Na análise de dados: a vez do discurso</b> .....	93
3.1.1 Análise do indicador “Visita Anterior” .....	97

3.1.2 Análise do indicador “Referência à Atividade Interativa” .....	102
3.1.3 Análise do indicador “Aspecto Emocional” .....	104
3.1.4 Análise do indicador “Referência ao Trajeto” .....	105
3.2.5 Resultados e Compreensões Metodológicas .....	111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>121</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>129</b>

# INTRODUÇÃO

## INTRODUÇÃO

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante pra assumirmos a responsabilidade por ele (Arendt, 2013, p. 247).

A presente dissertação tem como objeto central a temática da 'aula-passeio', especialmente quando realizada por estudantes do Ensino Fundamental (EF) da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, ao visitar um museu. De acordo com Marandino (2008, p. 21), "uma visita a um museu pode ser mais do que divertimento, não só por estimular o aprendizado e a observação, mas por promover o exercício da cidadania indistintamente". Nesse sentido, busca-se compreender como essa atividade educativa pode contribuir para a formação cidadã ao integrar grupos diversos, independentemente de suas condições socioeconômicas.

O estudo propõe uma análise crítica da aula-passeio em espaços museológicos, destacando seu potencial para ampliar a percepção das crianças e dos adolescentes sobre o mundo que os cerca. Inspirada na pedagogia de Célestin Freinet (1976)<sup>1</sup> que valoriza eixos como cooperação, comunicação, documentação e afetividade, a pesquisa aponta a inter-relação entre escola e museu como uma oportunidade de enriquecer o processo ensino-aprendizagem. Sob essa perspectiva, considera-se a aula-passeio uma prática pedagógica com grande potencial para promover uma educação que articule os saberes escolares e os espaços culturais, em especial os museus.

Contudo, no sentido oposto das ideias apresentadas por Célestin Freinet, observa-se que as condições pedagógicas das escolas de EF da rede pública da cidade do Rio de Janeiro sofrem com a baixa oferta de aula-passeio, seja por falta de formação inicial e continuada de docentes, ou por falta de políticas públicas e recursos que valorizem uma educação voltada para a vida em sua totalidade. Diante desse cenário, a questão central que guia esta pesquisa é: em que medida a aula-passeio ao Museu da Vida Fiocruz pode contribuir para ampliar o olhar dos estudantes do EF da escola pública, promovendo a construção de sentidos históricos e urbanos para a sua formação cidadã?

Neste sentido, os museus teriam um papel no desenvolvimento dos indivíduos, capazes de transformar um olhar ingênuo em crítico e complexo: "olhar para seus problemas interiores e, a partir daí, elaborar novas propostas de ação" (Reis; Alves,

---

<sup>1</sup> Célestin Freinet foi o pedagogo idealizador das aulas-passeio (ou estudos de campo), dentre outras práticas pedagógicas. Elas nascem da observação que ele fez das crianças com as quais trabalhava, notando como se comportavam com mais desenvoltura quando ao ar livre, ao contrário da sala de aula onde se mostravam sem interesse. Seu pensamento será abordado principalmente no Capítulo 1.

2013, p. 132). Embora não haja referências específicas sobre a aula-passeio nessas autoras, suas ideias são compatíveis com os princípios pedagógicos desta prática. Logo, há uma consonância dos seus pensamentos com Célestin Freinet. Essas concepções constituem a base de uma educação integral, promovendo o desenvolvimento crítico, reflexivo e cidadão dos indivíduos. Uma educação na perspectiva emancipatória.

A coleta de dados envolveu um exercício de observação participante e as atividades realizadas pela escola antes e depois da aula-passeio, além da análise dos registros que foram sendo criados. A análise dos dados, à luz da teoria crítica da educação, permitiu identificar as potencialidades e os desafios de uma aula-passeio nesse contexto específico, evidenciando a importância da formação da mediação humana, seja pelos mediadores e mediadoras do museu ou pela professora/pesquisadora deste trabalho. Dessa forma, observando a valorização da autonomia, a criatividade e a construção coletiva do conhecimento.

A ideia é que esta pesquisa possa trazer luz às tão delicadas questões da desigualdade social gerada pelo modelo colonizador. Portanto, o que a norteia é o paradigma da complexidade de Morin (1996), ao buscar compreender o indivíduo na sua integralidade: ser biológico, social e histórico que tem se constituído numa longa caminhada.

De forma semelhante ao Modelo Biopsicossocial no qual Moraes e Reis (2019) se fundamentam ao refletir sobre a tão necessária inclusão social nos museus, essa abordagem incorpora as três dimensões do indivíduo: biomédica, psicológica e social.

Outra tríade está na obra de bell hooks (2017), que destaca o desafio da educação em imaginar e criar formas de promover a integridade entre corpo, mente e espírito. A análise da autora é imperativa sobre o papel do corpo e sua integralidade, ao avaliar que parece que o professor ou a professora tem que entrar em sala de aula só com a mente, deixando o corpo do lado de fora.

Tal perspectiva nos convida a questionar as práticas pedagógicas tradicionais e a construir espaços educativos mais justos e equitativos. A invisibilidade da desigualdade social aparece, ainda, nas práticas pedagógicas tanto nos museus quanto nas escolas, desde o racismo institucional até a falta de recursos para esses dois espaços de educação. Isso impacta profundamente nas vivências de aprendizagem de visitantes em especial quando estes são estudantes.

Ademais, é imprescindível voltar o olhar para as razões pelas quais as escolas, o corpo docente, nas suas práticas pedagógicas, escolhem este ou aquele museu e o que, efetivamente, é aproveitado dos recursos disponibilizados por este na relação museu x escola.

Por isso, esta pesquisa tem como valor a importância da dinâmica de trabalho dos museus com as escolas, as relações produzidas com a comunidade do entorno e demais públicos, além de procurar identificar e analisar as suas concepções de educação crítica, transformadora e emancipadora, que fundamentam seus planejamentos e a elaboração de suas ações<sup>2</sup>.

Para estruturar a abordagem da pesquisa, os capítulos foram organizados para além desta introdução, no seguinte formato: o Capítulo 1 é teórico-conceitual e se dedica à reflexão e à análise de noções chave, no campo da educação (como prática político-pedagógica da aula-passeio através da vivência, experiência e aprendizagem sob a perspectiva emancipatória da ida ao Museu da Vida.), da museologia (como museu, museologia, mediação, patrimônio.), incluindo a função social dos espaços museológicos, principalmente no que diz respeito à recepção de crianças e adolescentes da rede pública do EF, e a Análise Crítica do Discurso (ACD). A investigação no campo da educação é feita a partir da interlocução com teóricos e teóricas como Célestin Freinet, Paulo Freire, bell hooks, dentre outros. E no campo da museologia com Reis, Nardi, Marandino, Scheiner. Ainda neste capítulo, a perspectiva singular desses teóricos e teóricas, dentre outros, é a chave de leitura pela qual nos aproximamos da aula-passeio como prática político-pedagógica emancipatória, especialmente em museus, equipamentos que têm na sua mediação e função social a possibilidade de levar o público visitante a se deslumbrar e a apreender através da vivência museológica. A ACD também será base para a análise posterior das produções dos estudantes.

No Capítulo 2, a metodologia da pesquisa segue uma abordagem qualitativa, utilizando estudo de caso e observação participante. Antes do estudo de caso, no entanto, é realizada a apresentação dos atores institucionais envolvidos, no caso o Museu da Vida Fiocruz e uma escola da rede pública do EF da cidade do Rio de Janeiro, com estudantes em situação de defasagem escolar. A delimitação do estudo foca, primeiro, neste grupo escolar que não é identificado, garantindo a anonimização tanto

---

<sup>2</sup> A exemplo do Programa Nacional de Educação Museológica – PNEM.

por razões legais quanto metodológicas, nos termos da Lei Geral de Proteção de Dados<sup>3</sup> (LGPD); segundo, nos limites geográficos que uma aula-passeio pode proporcionar por meio da observação do percurso escola-museu-escola, ampliando o horizonte do território/espaço geográfico, tal qual defendido por Freinet (1976). O ponto de partida é o detalhamento do processo de coleta de dados e os registros realizados pelos estudantes que participaram do estudo de caso. O que se concretizou através do que foi nomeado de Passo 1, 2, 3 e 4 no capítulo da Metodologia.

Por sua vez, o Capítulo 3 se dedica a realizar uma análise crítica do discurso, fundamentada nas reflexões de Fairclough (2016), buscando interpretar as múltiplas camadas de significação presentes nas produções das crianças sobre a aula-passeio ao Museu da Vida Fiocruz. A partir dessa abordagem, o capítulo explora como os discursos emergem como reflexo das relações sociais, culturais e históricas que permeiam o contexto educacional e museológico. Além de examinar o conteúdo verbal e visual produzido pelos estudantes, a análise considera aspectos não verbais e contextuais, como emoções, interações e o ambiente em que o discurso foi gerado. Na sequência, são apresentados os resultados da pesquisa, acompanhados de interpretações detalhadas que evidenciam os significados atribuídos pelos estudantes às suas vivências, destacando as contribuições desse processo para a construção de uma cidadania crítica e emancipatória.

Ao final, as Considerações refletem sobre os objetivos alcançados, as limitações e os contratempos envolvidos na elaboração da pesquisa. São abordados, ainda, os possíveis desdobramentos e as lacunas a serem exploradas em futuras investigações.

---

<sup>3</sup> LGPD sancionada em 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm). Acesso em: 5 nov. 2024.

**CAPÍTULO 1**  
**A ESCOLA VAI AO MUSEU**  
**E O MUSEU RECEBE A ESCOLA**

# 1 CAPÍTULO 1 – A ESCOLA VAI AO MUSEU E O MUSEU RECEBE A ESCOLA

Motivada por ver o ensino voltado fundamentalmente para as avaliações externas<sup>4</sup> e com um perfil mais conservador que emancipatório, retorno ao tema desta pesquisa: a aula-passeio ao museu. Este momento visa ampliar a percepção de crianças e adolescentes em defasagem escolar, do EF da rede pública, estimulando sua inserção na participação da vida na sociedade tal qual ela o é, segundo o idealizador do conceito de aula-passeio, Célestin Freinet (1976).

Portanto, ao longo deste capítulo, serão abordados os conceitos de aprendizagem, vivência e experiência, de educação conservadora e de educação transformadora<sup>5</sup> e as definições de museu (inclusivo e sustentável), de museologia e patrimônio. Além disso, um dos objetivos deste capítulo é caracterizar a função social dos museus, visando contribuir para as análises que responderão à questão central da pesquisa. Por fim, debatemos sobre a Análise Crítica do Discurso.

## 1.1 Formas de aprender: vivência e experiência

Para melhor compreender uma das concepções atuais da aprendizagem, é importante destacar o porquê, ao longo desta pesquisa, os termos “vivência” e “experiência” são abordados de formas distintas.

Para isso, surge a pergunta: qual é a diferença entre vivência e experiência? Para Kramer (2000, apud Santos, 2015), Walter Benjamin oferece uma distinção essencial entre vivência e experiência, que é central para compreender o impacto educacional da aula-passeio. Dessa forma, observar as vivências serem transformadas em experiências, moldando a percepção de mundo. Essa diferenciação, segundo Kramer (2000, apud Santos, 2015, p. 234), permite-nos compreender como que as

---

<sup>4</sup> O tema é abordado e complexificado por Freitas (2014) no artigo: Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.

<sup>5</sup> Como opção política, a presente pesquisa faz uso do termo “emancipatório” o que incorpora, sem minimizar, o olhar crítico e transformador que é defendido pelos autores que criaram e/ou defendem essas denominações. Numa educação que almeja a emancipação é imprescindível que existam pessoas que tenham visão crítica e que busquem sua transformação para que possam verdadeiramente atuar e agir em sua sociedade, ou seja, emancipa-la. A análise de Paulo Freire sobre o tema, vai de encontro ao de Freinet quando afirma que “No dia em que os cidadãos tiverem essa formação de experimentadores e criadores que nos esforçamos por lhes dar, haverá então qualquer coisa de diferente nas nossas democracias” (Freinet, 1976, p. 112). Ao longo do texto, esses conceitos aparecem de forma recorrente, mas sempre tratando da mesma perspectiva epistemológica.

vivências humanas são processadas e transformadas através das experiências em conhecimento. A autora reflete sobre o pensamento benjaminiano:

Tomamos de empréstimo a denúncia feita pelo filósofo sobre a perda da capacidade de narrar em consequência do definhamento da experiência do homem moderno. Estudamos a distinção que Benjamin estabelece entre vivência (reação a choques) e experiência (vivido que é pensado, narrado): na vivência, a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, tornando-se infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido, tornando-se coletiva, constitui a experiência (Kramer, 2000, p. 19-20).

O pensamento de Walter Benjamin reforça as práticas pedagógicas propostas por Freinet, com sua pedagogia da ação, por Freire, com a pedagogia da libertação, e por hooks, com sua perspectiva crítica e feminista. Todas essas práticas enfatizam a importância de vivências significativas, portanto é possível afirmar que as emoções e as vivências educativas são importantes para a construção da subjetividade e da consciência, o que encontra eco nas reflexões de Damásio (2010).

Neste sentido, segundo António Damásio (2010), e ao recorrer-se à distinção proposta por Walter Benjamin, são as vivências e as experiências em sociedade que constituem o humano. Afinal, hoje, se sabe que a educação ocorre em toda relação comunicativa, formando consciências, pois somos seres constituídos pela comunicação.

O autor avalia que, ao evocarmos conceituações sobre a produção da consciência pelo cérebro humano, na forma pela qual ela se constrói, nosso processo de constituição subjetiva, seja em que ambiente for e durante toda a vida, perpassa nossos sentimentos e emoções que se dão no convívio entre humanos e, como tal, seres de linguagem, cultura e história. O pensamento de Damásio (2010) vai de encontro ao de Walter Benjamin que nos convida a refletir sobre a importância de experiências que vão além do imediato (vivências), promovendo a construção de memórias coletivas e a transformação da realidade.

Desse modo, compreendeu-se que o entendimento da educação como forma de transformação social está intimamente conectado com todos os seres e ambientes, seja no encontro com a natureza (da qual somos parte), com a arte (a qual nos perpassa) e com o patrimônio, sublinhando a importância de um vínculo profundo e consciente com o que nos cerca para o desenvolvimento de um amor genuíno por esses elementos.

Diante dessa análise e para melhor compreender o pensamento de Freinet (1976), a próxima seção se aprofunda no seu pensamento.

## 1.2 A escola vai ao museu: uma busca pela educação crítico-transformadora-emancipatória

Esta seção se dedica à dicotomia da educação conservadora e emancipatória, dialogando com autores e autoras como Célestin Freinet (1976), Paulo Freire (2007), bell hooks (2017), Sonia Kramer (2006), Vera Candau (2000), Maria Amélia Reis (2021), Edgar Morin (1996). A partir da contribuição desses pensadores, a pesquisa reconhece que expor indivíduos, especialmente na infância<sup>6</sup>, a diferenciados ambientes, situações, emoções e cuidados ampliará sua formação enquanto cidadã que já é. Afinal, são elas sujeitos de cultura e história.

Neste sentido, quando uma escola faz uma aula-passeio, em especial em um museu, teoricamente, está investindo na formação cultural e acadêmica do seu corpo discente. Essa prática tem o potencial de ilustrar uma aula, um conteúdo e pode contribuir na construção de um conhecimento pessoal com a vantagem da vivência *in loco*. Portanto, a visita pode ser conduzida pelo setor educativo do museu, quando a visita ocorre nos momentos que são direcionados ao público em geral ou pelo corpo docente da própria escola, de acordo com a perspectiva adotada por Reis, Nardi, Marandino, Scheiner por exemplo.

A visita escolar guiada a um museu, por si só, não garante a grandeza dessa vivência, pois sua eficácia depende de diversos fatores interligados. Em primeiro lugar, destaca-se a formação, o preparo pedagógico e o interesse dos docentes, que precisam estar alinhados aos objetivos da visita para torná-la significativa no contexto do currículo escolar. Em segundo lugar, a atuação dos mediadores do museu também é fundamental, já que cabe a eles não apenas transmitir informações, mas criar conexões que despertem a curiosidade e o engajamento dos estudantes. No entanto, o sucesso dessa vivência não se resume ao papel desses profissionais; ele está profundamente atrelado à dinâmica da interação com o grupo envolvido.

Cada grupo de estudantes traz consigo uma diversidade de interesses, conhecimentos prévios e formas de interação, o que exige uma abordagem sensível e flexível tanto dos professores quanto dos mediadores. A escuta ativa e o estímulo à participação são indispensáveis para que alunos e alunas se sintam parte ativa do processo, reconhecendo no museu um espaço de troca e aprendizado coletivo. Além disso, é preciso considerar o contexto socioeconômico e cultural do grupo, já que esses

---

<sup>6</sup> O investimento no acolhimento de um novo ser inicia-se no ventre materno e na qualidade de vida da mãe. Posteriormente, nos dois primeiros anos de vida e nos cinco anos seguintes.

fatores influenciam tanto a recepção quanto a apropriação dos conteúdos apresentados durante a visita.

Portanto, a verdadeira grandeza de uma visita guiada a um museu reside em sua capacidade de promover um diálogo vivo e construtivo entre o espaço museológico e os estudantes. Para que essa vivência transcenda o caráter meramente recreativo, é essencial que ela seja cuidadosamente planejada e executada de maneira a fomentar a reflexão crítica, o encantamento e a ampliação dos horizontes dos participantes.

Esse cuidado tem início com a prática pedagógica da ambientação discente dentro da própria escola quando esta propõe uma aula-passeio aos seus diferentes ambientes com o objetivo de se conhecer o espaço físico, suas funções e quem trabalha neles. Dessa forma, ampliar a noção do local onde estuda. Inclusive da reinvenção da própria sala de aula, ao estabelecer uma nova relação com o espaço, para acessar a capacidade do olhar subjetivo, uma sugestão de Freinet abordada a seguir.

Além disso, o conceito de território se expande de forma interdisciplinar para a rua, o entorno (ou o quarteirão) da escola por meio de aulas-passeio que transformam esses espaços em verdadeiros laboratórios de aprendizagem. O entorno da escola, muitas vezes visto apenas como um cenário cotidiano, revela-se repleto de possibilidades pedagógicas quando explorado com intencionalidade. Cada detalhe – desde a arquitetura das edificações e os nomes das ruas até a vegetação e os sons locais – pode despertar a curiosidade natural da criança e do adolescente, ajudando-os a construir uma relação mais crítica e afetuosa com o espaço em que vivem.

O momento da aula-passeio, carregado de expectativa, assume um papel central nesse processo. Antes mesmo de sair da escola, os estudantes já vivem o entusiasmo da preparação, imaginando o que irão encontrar, observar e descobrir. Essa antecipação cria um clima de envolvimento que potencializa o aprendizado, pois a vivência prática, ao ar livre, rompe com a rotina da sala de aula e convida a um olhar mais atento e questionador sobre o ambiente ao redor. No caminho, cada esquina, praça ou comércio local se torna uma oportunidade para estabelecer conexões entre o conteúdo curricular e a realidade concreta.

Nesta perspectiva, as observações possíveis, defendidas por Freinet, ampliam-se não apenas no espaço visitado, mas em todo o percurso que uma aula-passeio pode proporcionar, desde o momento em que se deixa o ambiente escolar até o destino mais distante. O deslocamento, frequentemente realizado de ônibus, torna-se parte integral da experiência educativa, pois oferece oportunidades únicas de descoberta e aprendizado que vão além da sala de aula ou do local de chegada.

No trajeto, o ônibus se transforma em um espaço de interação, reflexão e troca. Os estudantes, imersos na novidade de estar fora dos muros da escola, observam com atenção redobrada as paisagens urbanas, os bairros desconhecidos e até mesmo o movimento cotidiano das ruas. Esses momentos oferecem a chance de conectar o que se vê no caminho aos conteúdos discutidos em aula, como aspectos de geografia, história local, urbanismo e questões socioeconômicas. A mediação dos professores durante o deslocamento é essencial para estimular questionamentos e promover discussões que enriqueçam a vivência.

Além disso, o ambiente do ônibus cria um clima de grupo, onde as conversas e as expectativas compartilhadas contribuem para a construção de memórias coletivas. As janelas tornam-se molduras que revelam um mundo em movimento, convidando à curiosidade e ao encantamento. Até mesmo as pausas no trânsito ou as mudanças de rota podem se tornar experiências significativas, incentivando a observação detalhada e a valorização do percurso como parte da aprendizagem. Assim, o deslocamento não é apenas uma etapa logística, mas um momento essencial para ampliar horizontes, enriquecer o conhecimento e estimular a formação crítica dos estudantes.

Portanto, quando uma escola se pretende formadora, dentro de uma sala de aula hermética (Freinet, 1976), isto é, um ambiente de ensino fechado, isolado e desconectado da realidade exterior, ou sem a proveitosa utilização de uma aula-passeio, ela limita a construção do conhecimento e do aprendizado dos seus discentes, quando o objetivo deveria, na verdade, contemplar a formação cidadã.

Na contramão dessa condição, segundo Freinet (1976), é possível perceber como as crianças e os adolescentes ficam motivados quando fazem uma aula-passeio. Logo, a relação museu e escola poderia, ou melhor, deveria estar entre algumas das principais práticas pedagógicas. Em alguma medida, Kramer (2006) aponta para a importância do olhar para a educação infantil e o ensino fundamental com mais respeito. Esta pesquisa aponta um diálogo necessário com Freinet e Foucault, ao abordarem a liberdade, o prazer e a não opressão dos corpos. Dessa forma, “assegurando o direito de brincar, criar, aprender”, o que Kramer afirma:

do meu ponto de vista, educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (Kramer, 2006, p. 810).

Neste sentido, para Sônia Kramer (2006), a criança é compreendida como um sujeito social ativo, cuja educação deve ir além da sala de aula, incorporando vivências que possibilitem a interação com o mundo e promovam seu desenvolvimento crítico. Essa visão dialoga com Rubem Alves em sua crônica “Gaiola e Asas” (2001), na qual o autor utiliza uma metáfora para contrastar formas de educação: enquanto a “gaiola” limita, controla e reprime, as “asas” oferecem liberdade, criatividade e o impulso para explorar novos horizontes. Por sua vez, Reis (2021b) amplia essa reflexão ao propor o conceito de “museu asas”, caracterizado como um espaço que, ao contrário de um museu tradicional, inspira experiências transformadoras e críticas, conectando os sujeitos às suas histórias e ao contexto social em que estão inseridos. Assim, a aula-passeio, especialmente para um “museu asas”, pode proporcionar à criança e ao adolescente um salto educacional significativo, ao transformar vivências em experiências que incentivam a autonomia e a formação cidadã.

Estruturalmente, para que essa prática seja efetiva, é importante ponderar que, quando se fala na qualidade da educação e da formação inicial e continuada para melhorar a qualificação docente, a ideia não é eliminar o antigo. É fazer a ponte entre o que Fazenda (2001) defende como visitar o “velho” para se constituir o “novo” ao refletir sobre a interdisciplinaridade e a necessidade da troca entre os pares.

É possível afirmar que a formação docente influencie a formação de quem faz a mediação (professores ou mediadores) nos espaços dos educativos de museus, pois, as duas atividades passam, na maioria dos casos, por uma formação conservadora. Em alguns casos, os museus não conseguem preparar e/ou ter pessoal qualificado suficiente para que a mediação promova abertura para os questionamentos, a troca e a inquietação de quem faz a visita. A inter-relação entre essas duas figuras, professor e mediador, é fundamental para a construção de uma experiência educativa eficaz. Se a formação docente é voltada para uma visão mais tradicional de ensino, é possível que o professor, ao levar alunos e alunas para uma visita a um museu, tenha uma expectativa que não se alinha com a necessidade de uma mediação que favoreça o questionamento, o debate e a criação de novas perspectivas. Por outro lado, se os mediadores museológicos também não forem preparados para lidar com essas interações e incentivar um olhar crítico sobre o que é apresentado, a visita pode se tornar apenas uma atividade passiva, em vez de ser uma oportunidade de aprendizado ativo.

Nardi (2011) afirma que “reforçar a vocação para o ensino” das instituições museológicas está dentre as melhores práticas identificadas na administração de museus nos Estados Unidos de acordo com a pesquisa encomendada pela associação

americana de museus. Dessa forma, a vocação é imprescindível para acolher quem chega à escola e ao museu. Contudo, a formação profissional tanto quanto políticas públicas são importantes para uma prática pedagógica saudável.

Esses dois ambientes, escola e museu, possuem, cada um, respectivamente, a sua Política Nacional de Educação (PNE) e a Política Nacional de Educação Museal (PNEM). Entretanto, estes documentos não são suficientes para promover novas práticas libertadoras, pois, algumas limitações de formação profissional e de políticas públicas são encontradas. Para que as práticas educativas escolares e museológicas sejam desenvolvidas de forma a atingir seu objetivo enquanto promotor de uma formação integral do indivíduo, é necessário superar essas barreiras.

Em 2023, saiu o Relatório Final da Pesquisa Nacional de Práticas Educativas dos Museus Brasileiros – PEM Brasil (2023). Ele destaca que a prática educativa em nossos museus é bem presente, porém pouco institucionalizada. O que significa considerar que o museu ainda precisa se apropriar dessa institucionalização para que mediadores e mediadoras, tal qual docentes, passem por uma formação inicial e continuada, de maneira a compreender que:

Assim como no contexto escolar não devemos tomar os alunos como meros receptores passivos de informações, o mesmo vale para os visitantes de uma exposição no museu. Cada um traz a sua bagagem de experiências e interpretações da realidade e o conhecimento se constrói na troca, nas relações” (UFMG s/d).

Então, fica o questionamento: como formar uma sociedade crítica e participativa diante do enquadramento no qual os próprios docentes e mediadores, em geral, acabam por carregar a imagem da tradição pela qual foram formados para serem ensinantes, para transmitirem conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino? Portanto, reproduzindo uma educação na qual foram constituídos (Tardif, 2002). Em sua formação não receberam teoria pedagógica, teorias da educação que contribuíssem efetivamente para práticas libertárias freirianas.

Esta reflexão remete à educação pública, que, muito embora tenha sido historicamente negligenciada por diferentes setores no Brasil, deve ser de qualidade social, pois se trata de um bem comum e um direito constitucional<sup>7</sup> (C. F., Art. 205, texto promulgado em 05/10/1988). Nesse sentido, há que se entender e avaliar que educação e que sociedade se quer formar no Brasil. Pois, há duas grandes correntes na educação

---

<sup>7</sup> “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Texto promulgado em 05/10/1988.

e elas se diferenciam justamente no aspecto ideológico. Isto é, para melhor compreender a educação emancipatória, como prática da liberdade, que aqui é defendida, é preciso contrapor à outra corrente, a educação conservadora (bancária, segundo o pensamento freiriano) (Freire, 2011).

Esta educação conservadora (bancária) é fortemente apresentada na sua rigidez e repressão ponderados por Foucault (1987) no capítulo *Os Corpos Dóceis*, do seu livro *Vigiar e Punir*. Este capítulo expõe que, para além dos regulamentos que são necessários, o ensino acaba por disciplinar os corpos, torná-los submissos, subservientes e dóceis. Ou seja, dominados, engessados, moldados, utilitários, obedientes, controlados. O que se vê na maior parte do sistema educacional público ou privado.

O pensamento de Foucault indica que a educação ainda está mergulhada num sistema que remonta à origem da escola e, em particular, à escola estabelecida segundo os preceitos burgueses. E isso influencia diretamente os demais espaços educativos, tal qual o museu, e a sociedade como um todo.

Para dialogar com Foucault é importante ilustrar a educação conservadora com o seu reflexo na sociedade através do filme *Shine*<sup>8</sup> (1996) e o terror que essa mesma educação/cultura causou em diferentes locais do planeta. Este texto fílmico apresenta uma narrativa verídica do menino prodígio David Helfgott, levado ao desequilíbrio mental pela rejeição de seu pai e pela pressão para que seus concertos fossem perfeitos.

Esse filme revela o quanto a espécie humana ainda tem que evoluir no acolhimento pelos seres que chegam a este mundo e no respeito pelo tempo de ser criança e adolescente, suas bagagens, particularidades e desenvolvimento. Esse é um tema no qual Maturana e Verden-Zöllner (2004) refletem sobre a teoria das interações e conversações matrísticas, que parece se conectar com o que bell hooks (2017) aponta como “sala de aula feminista”. Ambas perspectivas destacam a importância de um olhar cuidadoso e sensível para as novas gerações, um cuidado que emerge da sensibilidade do feminino presente em todo ser humano.

Parte central do referencial desta pesquisa é a perspectiva de bell hooks (2017) sobre a educação em seu livro *Ensinando a Transgredir*. É importante mencionar que esse não é um livro que trata de educação museológica. No entanto, reflete de forma sistematizada sobre a pedagogia enquanto prática que concilia aspectos políticos, mas,

---

<sup>8</sup> Sinopse do filme *Shine* (1996): desconhecido chega em um bar em uma noite de muita chuva, logo demonstrando ser extremamente excêntrico e estar totalmente perdido. Assim, a dona do estabelecimento o leva para casa e neste momento é descortinado um flashback da vida desse homem, que desde criança já dava indícios de ser um brilhante pianista.

principalmente, emocionais. Este segundo é central para as questões que esta pesquisa trata. Ela própria define sua prática pedagógica da seguinte forma:

Minhas práticas pedagógicas nascem da intersecção entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo as fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parciaisidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos.” (bell hooks, 2017, p. 20).

Essa prática liberadora é parte de um diálogo de bell hooks com Paulo Freire, um referencial central na obra da autora. Além de Freire, a teoria feminista e o budismo engajado<sup>9</sup>, complementam essa leitura do mundo a partir da sala de aula e o potencial de ressignificar a prática dos educadores, principalmente, por entender que existe uma inseparabilidade entre teoria e prática.

Consciente de mim mesma como sujeito da história, membro de um grupo marginalizado e oprimido, vitimada pelo racismo, sexismo e elitismo de classe institucionalizados, eu tinha um medo terrível de que meu ensino viesse a reforçar essas hierarquias. [...] Tento mostrar em meus livros o quanto meu trabalho é influenciado pelo que os alunos dizem na sala de aula, pelo que eles fazem, pelo que me expressam. Cresço intelectualmente ao lado deles, desenvolvendo um entendimento mais nítido de como partilhar o conhecimento e do que fazer em meu papel participativo com os alunos. Essa é uma das principais diferenças entre a educação como prática da liberdade e o sistema conservador de educação bancária que encoraja os professores a acreditarem, do fundo de seu ser, que eles não têm nada a aprender com os alunos [...] Quando entro na sala no começo do semestre, cabe a mim estabelecer que nosso propósito deve ser o de criar juntos, embora por pouco tempo, uma comunidade de aprendizagem (bell hooks, 2017, p. 204).

Para ela, a construção de um mundo mais colaborativo, criativo e diverso é preciso. Um olhar semelhante a Freinet. Portanto, educar para a transgressão dos paradigmas hegemônicos, que compelem para a competição, combate o individualismo e o ódio à alteridade, promovendo o respeito às diferenças e construindo uma sociedade mais solidária e cooperativa. Ao contrário, o que se vê na escola é que ela está cada vez mais voltada para o sistema conservador e conteudista, tanto quanto distanciada do contexto social, da evolução dos tempos e das diferenças culturais que abriga. Os

---

<sup>9</sup> Uma referência a um budismo que se afaste de mera contemplação e que se ocupe com a expansão da consciência, pensando além da realidade material imediata. No caso, bell hooks faz referência ao budismo do monge Thich Nhat Hanh que, ao se confrontar com a guerra do Vietnã, se questiona sobre continuar contemplativo ou se engajar e opta pelos dois.

reformadores empresariais da educação deixam a escola esquecida do olhar reflexivo na busca das soluções dos problemas do dia a dia.

O distanciamento entre o viver e o apreender naturalmente, com a rotinização e a frieza da escola, como fala Candau (2000), dá a dimensão dos inúmeros problemas que ela vem sofrendo por não conseguir adequar o viver, o prazer e o aprendizado necessários à vida, um diálogo que vai de encontro à análise de Foucault (1987). Um viver socialmente e historicamente constituído pelo ser humano. Sobre o que acontece com alunos e alunas, Arroyo (2000) avalia que “os processos de desumanização a que são submetidos desde a infância levam à perda de horizontes, à perda da vontade de ir além de seus limites.” (p. 58).

Arroyo (2000) sugere, ainda, que a realidade das crianças, dos adolescentes e jovens de hoje precisa ser encarada, pedagogicamente, com inovações transgressoras, análise similar realizada por bell hooks (2017), para evitar que se caia num sem-sentido humano e profissional.

Assim, perceber que, dentro e fora da escola, o educando, que é humano, vem sofrendo um processo que o mantém afastado do desejo de aprender, da curiosidade natural e de ser humano. É preciso radicalizar nas intervenções e assumir a responsabilidade profissional, tendo como ponto de partida o realismo.

Neste sentido, é um ensinar-aprender a ser humano nos limites reais, exercendo o ofício de mestre com os educandos que realmente se tem nas mãos, não com os que se sonha e gostaria de ter. É fazer com que o pouco tempo da escola possa ser menos desumano do que os demais espaços nos quais o educando vive e vivencia.

Segundo Arroyo (2000), o educando em questão, da infância popular, tem passado por vivências que desfiguram sua autoimagem. O educando sofre com a desumanização na escola, diante de estruturas escolares que não se adequam à realidade atual. É preciso uma humana docência que promova um projeto educativo para construir a autoimagem do educando e, também, do educador. Por isso, o diálogo desta pesquisa com Celéstin Freinet e Michel Foucault.

Também Charlot (2000) afirma que qualquer relação com o saber comporta uma dimensão de identidade e de desejo, principalmente quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e de saber. Damásio (2010) também explica isso na neurociência. Existem muitos sonhos triturados e abandonados mundo afora, são inúmeros seres humanos numa relação desumanizadora diante da necessidade de sobrevivência, e a escola não amenizou sua estrutura para humanizá-los. Isso porque, “A escola sozinha

não reverte processos de desumanização (...). Ao menos como espaço de igualdade poderá não contribuir para legitimá-los e reforçá-los.” (Arroyo, 2000, p. 61).

Paulo Freire (2007) recuperou a dimensão humana da docência ao recentrar o foco da prática educativa em sua questão nuclear: o ser humano como tema central, ao assumir a educação como um processo de humanização. Freire aponta que os saberes escolares não são apreendidos se, ao mesmo tempo, não tentarmos recuperar a humanidade dos educandos. A escola, nesse contexto, deve ser um espaço e tempo de direitos e de respeito aos saberes e à autonomia de ser do educando. Assim, o docente se encontra como educador ao incorporar os saberes necessários à prática educativa.

Semelhantemente, Charlot (2000) e Arroyo (2000) abordam a classe popular nas suas reflexões. Charlot (2000) ressalta, como Freire (2007), que se deve prestar atenção ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências. Uma reflexão que considera o educando como um sujeito em constante construção (Freire, 2007), mas rejeita a visão dominante que o reduz a um "objeto incompleto" (Charlot, 2000). Portanto, um sujeito que se produz, e é produzido, através da educação.

Freire (2007) reflete sobre o lugar do inacabamento da seguinte forma: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (p. 53).

Arroyo (2000) faz uma provocação destacando que “Jogar a responsabilidade toda para o capitalismo, o neoliberalismo [...] é mais cômodo para nós” (p. 64). A luta em defesa dos direitos e da dignidade dos educadores e das educadoras está entre os saberes necessários à prática educativa defendidos por Freire (2007), pois esse profissional pode e deve lidar com satisfação no seu espaço de trabalho e com seus educandos.

Assim, é no convívio e na interação com os semelhantes e diferentes que se recupera a matriz pedagógica. Ao procurar superar a coisificação das estruturas escolares e dos que nela vivenciam as relações coletivas, e, ao dar ênfase ao ensino-aprendizagem das artes do desenvolvimento humano, atingimos mais uma matriz pedagógica fundamentada em um conjunto de relações. Esse conjunto, conforme Charlot (2000), proporcionará o triplo processo de construção da autoimagem do educando: hominização, singularização e socialização.

Madalena Freire (2007) relata em livro sua experiência e de seus educandos no processo conjunto da construção do conhecimento. Este não deve ser depositado nas

crianças, mas, sim, construído através de relações interpessoais e com o espaço em que elas atuam. Sua concepção de espaço-tempo é limitada, por isso as crianças devem conhecer e atuar primeiramente dentro da sua esfera que é a sua casa e escola.

Dessa forma, o educador e a educadora, por terem maior experiência e maior sistematização, devolvem às crianças, de modo organizado, as informações do objeto de conhecimento. Assim, vivem as descobertas juntos e juntas. Ela (*idem*) ressalta a importância da presença dos pais no processo educativo, trocando seus conhecimentos e enriquecendo a aprendizagem. A autora (*idem*) aponta que o jogo, principalmente na Educação Infantil, é o principal instrumento de assimilação da realidade. Utilizando de diversas metodologias, abordadas no livro, o educando vai ganhando sua autonomia e, conduzido pela curiosidade, vai lendo seu mundo. Madalena Freire (2007) pretende, através do cotidiano escolar, promover uma prática consciente para que seus educandos e suas educandas, no processo de ler, reler, escrever e reescrever seu mundo o transformem e o vivam com paixão.

A contribuição e reflexão desta seção realizada com os teóricos e as teóricas, na sua maior parte da educação, se deve a intenção de reforçar o valor de uma educação emancipatória. Agora, na seguinte, será discutido a aula-passeio como prática político-pedagógica na perspectiva do museu, destacando como essa abordagem pode transformar o processo educativo, ampliando as possibilidades de aprendizagem fora dos limites da sala de aula e envolvendo alunos e alunas em vivências que se transformarão em experiências, favorecendo o questionamento, a troca e a construção coletiva do conhecimento. A aula-passeio, nesse contexto, é vista como uma ferramenta essencial para a construção de uma educação que seja não apenas informativa, mas também formadora de sujeitos críticos, capazes de interpretar e transformar a realidade ao seu redor.

### *1.2.1 Aula-passeio como prática político-pedagógica*

O pensamento do pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966) é pedra fundamental da pesquisa, não somente por ser precursor da aula-passeio, mas também por sua perspectiva de uma educação emancipatória e democrática. Neste sentido, sendo precursor do pensamento freiriano e de bell hooks.

Freinet nasceu na zona rural e, sendo filho de agricultores, desde cedo trabalhou com a família no cultivo e na criação de animais. É importante destacar o quanto as vivências na infância marcaram profundamente, tanto sua prática docente quanto suas reflexões sobre a educação. A formação formal de Freinet foi atravessada pelo início da

Primeira Guerra Mundial e, somente no pós-guerra, ele iniciou sua carreira dando aulas em uma escola tradicional em um povoado dos Alpes Marítimos (Carlos, 2021).

No início de sua carreira, Freinet viveu um severo descontentamento com a docência ao se deparar com uma instituição inflexível, movimentos repetitivos, atuação autoritária do corpo docente e a passividade de alunos e alunas. O que Foucault (1987) vai refletir, mais tarde, em relação ao sistema educacional. Então, é a partir dessa perspectiva que ele passa a questionar e investigar novas práticas de ensino (Carlos, 2021).

Uma de suas observações foi em relação à forma expositiva e imposta de transmissão de conteúdo, formato contrário ao princípio de aprendizagem por um caminho natural. Pois, pensar o ensino de uma forma natural e prática é uma característica marcante de Freinet. Em muitos de seus registros, ele explica suas premissas através de metáforas criadas a partir de suas vivências com o trabalho no campo, principalmente na criação de animais.

Freinet utiliza diferentes situações do campo para exemplificar seu pensamento de aprendizagem por uma via simples e natural, como quando ele usa a metáfora do cavalo que não está com sede para se referir ao aluno ou à aluna sem interesse e que não irá absorver qualquer conteúdo imposto a ele ou a ela. Portanto, é papel do educador estimular o desejo de aprender em seu educando. Ele relata que “a esta hora da manhã o cavalo não tem sede; ele precisa é de uma luzerna fresca. Deixe-o comer até ele se fartar. Depois ele vai ter sede e você vai vê-lo galopar para o bebedouro” (Freinet, 2004, p. 18).

Outro ponto evidente da pedagogia de Freinet diz respeito à dinâmica ensino x prática. Ele destaca que o processo da construção do conhecimento não pode estar fundamentado em conceitos distantes da prática, também, é necessário a ação dinâmica do conhecimento. “Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência” (Freinet, 2004, p. 38).

Indo além, ele critica o sistema mecanizado onde a criança se encontra “passiva e ajuizadamente na prisão das carteiras, calmas e silenciosas nos pátios nus que tanto se parecem com os galinheiros de tela” (Freinet, 2004, p. 40). Essa passividade do aluno é o sequestro de sua autonomia e, conseqüentemente, do exercício democrático da educação e da vida em sociedade. Portanto, seu pensamento dialoga com Michel Foucault (1987), Rubem Alves (2001) e demais teóricos e teóricas tanto da educação quanto da museologia citados ao longo da pesquisa.

O desenvolvimento do conceito da aula-passeio, uma das propostas pedagógicas de Freinet, não se deu apenas pela escolha em oferecer uma outra dinâmica de aula, também foi uma necessidade. Pois, ao voltar da guerra, Freinet enfrentou problemas que afetaram a sua respiração, de modo que aulas convencionais e expositivas seriam inviáveis devido a sua pouca resistência.

Conseqüentemente, a prática de Freinet, com as aulas fora da sala, proporcionavam às crianças (e aos adolescentes) uma sensação de liberdade, ao buscar o conhecimento a partir do que lhes é convidativo, fora do espaço formal e rotineiro. As possibilidades em um ambiente externo são muito maiores do que em um cômodo onde todas as atividades são feitas diariamente. Ele destaca que mesmo um espaço habitual pode ser desconhecido quando o olhar para ele é explorado de formas diferentes. Ou seja, buscar novas perspectivas de um ambiente é buscar novos estímulos para aprender e criar. Nesse sentido, mesmo dentro da sala de aula é possível encontrar novas alternativas, a simples movimentação das carteiras pode ser uma nova fonte de estímulo para alunos e alunas.

No universo da aula-passeio, observar é um dos primeiros passos ao qual se soma à vivência a ser realizada. Assim, mais do que possibilitar a livre observação das crianças e dos adolescentes, é necessário que elas e eles tenham autonomia para interagir com os estímulos que lhes afetam, de acordo com suas particularidades.

A ação livre é, para Freinet (1976), uma estratégia que, além de permitir e respeitar a individualidade de cada criança, concede abertura para que ela descubra a sua própria maneira de se comunicar. Por meio da expressão livre, a ação vivenciada torna legítimo o conhecimento teórico. Priorizar o conceitual em relação ao corpóreo, “Produziria apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes” (Freinet, 2004, p. 38).

Freinet (1976) considera que existe uma semelhança entre a aula-passeio e a ação de brincar realizada por uma criança. Ele destaca que:

As crianças poderão tatear ou experimentar à vontade: enterrar-se no lodo de um fosso e de lá sair, por si próprias; saltar um muro, escalar rochedos, trepar em árvores, fazer festas a um cão, subir um tronco ou montar um cavalo, seguir a charrua, correr atrás das borboletas, apanhar flores, brincar na terra ou à beira de água... Tudo lá estaria: exercício dos membros, agilidade do corpo, habilidade e harmonia dos gestos na sua finalidade natural, construção da vida pessoal a partir de um meio real (Freinet, 1976, p. 224).

Considerando que a saída em si é o ponto de partida da aula-passeio, o desafio está em estabelecer uma relação com o espaço, é acessar a capacidade do olhar

subjetivo. A partir dele, permitimos a exploração dos elementos disponíveis no ambiente através da totalidade do imaginário. Complementarmente, é importante considerar o potencial da interação sensorial para desencadear um processo intenso, levando as pessoas a (re) viverem e (re) conhecerem as situações nos temas abordados.

Nesse sentido, há uma reflexão necessária com Paulo Freire (2007), para quem não há neutralidade na educação, e com o olhar transgressor de bell hooks (2017). Logo, a prática pedagógica na escola, e conseqüentemente no museu, é uma escolha político-pedagógica para que tipo de cidadão e cidadã se quer formar.

A narrativa cinematográfica está repleta de exemplos que ilustram o quanto o distanciamento da vida social pode afetar negativamente uma pessoa, uma criança, um adolescente. Dentre eles *O Enigma de Kaspar Hauser* (1974), *Muito Além do Jardim* (1979), *O Quarto de Jack* (2015).

Conseqüentemente, uma escola que não se abre, literalmente, para o mundo limita o horizonte dos seus educandos, em particular, os categorizados por Arroyo (2000) como o educando da infância popular. De forma semelhante, um museu que se fecha em suas coleções e exposições, sem dar voz aos seus visitantes, também, pode limitar o horizonte de quem adentra este ambiente.

Outro aspecto a ser considerado está na reflexão de Foucault (1987) quando observa que a classificação é uma necessidade humana, ou seja, categorizar, rotular, nomear. Isso, em alguma medida, faz-se necessário na escola e, também, no museu. Mas, que não deve ser com a intenção de colocar barreiras e, sim, para organizar um processo.

Vivenciar a aula-passeio em um espaço museológico faz parte do processo de construção do ser por toda a riqueza que um museu apresenta. Então, é possível afirmar que, potencialmente, ir a um museu pode ser uma proposta pedagógica promotora da formação pessoal e coletiva e, em alguma medida, transgressora.

### *1.2.2 Aula-passeio aos museus sob a perspectiva emancipatória*

A fundamentação teórica da pesquisa está centrada no binômio escola e museu, materializada no recurso pedagógico da aula-passeio. Pois, para Freinet (1976), sair é o ponto de partida para que a vivência de uma aula-passeio vire uma experiência na vida dos discentes. E, uma vez fora, seja da sala de aula ou do confortável cotidiano, dar seqüência a essa caminhada. Ao sair, crianças e adolescentes se deparam com o espaço, que passa a ser o principal elemento na investigação de estímulos para criar e

aprender, por isso, é fundamental a construção da relação do espaço com quem o ocupa. Assim, a partir do diálogo entre esses dois espaços surgem descobertas e novas possibilidades. O ponto de partida é o reconhecimento do ambiente, considerando o que ele oferece, como: texturas, relevos, paisagens, matérias.

Dessa forma, cada item observado é determinante no desenvolvimento do diálogo entre espaço e indivíduo, principalmente, a partir do quanto ele é afetado por aquilo que vê. O olhar, nesse caso, é o fator sensível que conecta as duas partes. Depois do reconhecimento, é necessário o abandono da passividade ao observar, adotando um olhar questionador, capaz de questionar e explorar as diferentes possibilidades de sentidos e funções das coisas, como as crianças o fazem.

Assim, o destino de uma aula-passeio pode não ser o ponto essencial para uma criança, desde que ela seja respeitada em sua curiosidade e subjetividade. Pois, tal qual abordado anteriormente, a saída da rotina escolar por si só já oferece uma grande oportunidade de observações e vivências a serem concretizadas, segundo Freinet (1976).

Entretanto, há inúmeras razões para que uma escola opte por visitar um museu. Existe nesta escolha um potencial ímpar. Uma aula-passeio ao museu pode nos fazer vivenciar situações em que não há facilidade de se estar presente fisicamente. Por exemplo: ir a um espaço/tempo para estudar uma área geográfica, uma cultura, uma espécie extinta, um fato histórico; “visualizar pesquisas científicas”, como nos reforça Ribeiro (1993). Assim, fazer aula-passeio, como sugere a Pedagogia Freinet, no sentido de aproximar o trabalho em sala de aula da vida real das crianças e dos adolescentes, compreendidas por esta pesquisa pela possibilidade de levá-las ao museu.

É importante destacar que a reflexão sobre a prática da aula-passeio não é uma referência a uma atividade corriqueira nas escolas. Sabe-se que, em muitos casos, ela se reduz a um mero dia de folga da rígida rotina escolar para docentes, alunos e alunas, o que reflete numa percepção que é fruto de uma concepção da educação bancária, segundo Paulo Freire (2011), na qual o/a estudante é um depósito. Neste sentido, o autor faz leituras distintas sobre a prática educacional.

Assim, para efeito didático, é possível dividi-la em dois grandes grupos: a primeira convencional, conservadora, comportamentalista, bancária; e a segunda, na contramão, a crítica, transformadora, emancipatória. A primeira mantém o *status quo*, pelo olhar “hegemônico”, e a segunda se coloca como promotora de mudanças na sociedade, pelo olhar “subversivo” (Layrargues, 1999), tal qual bell hooks também defende. O que identifica, respectivamente, as duas concepções de sociedade do

mundo contemporâneo: uma que concentra recursos, induz ao consumo e reproduz mais desigualdades, ou seja, o capitalismo, e a concepção de sociedade sustentável, que promove uma sociedade com justiça social, ambiental e com equidade, conforme Acselrad (2000).

Isso acontece porque, ao longo da história da educação, percebe-se que o sistema educacional veio se perpetuando no mesmo formato desde a sua origem, conforme Foucault (1987). Há uma piada no meio escolar que diz que se uma pessoa hipoteticamente congelada na época do Renascimento acordasse nos dias de hoje a única instituição que ela reconheceria, além da igreja e da prisão, seria a escola. É bom lembrar que não é à toa que Foucault (1987) faz referência à semelhança da escola com a prisão.

Portanto, o mundo evolui, enquanto o espaço da sala de aula permanece quase que o mesmo, salvo algumas iniciativas surgidas ao longo do século XX, que vieram a contribuir para mudanças na educação. E, por ser a educação a área que forma a sociedade, isso acaba por influenciar a relação do museu com a sua prática educacional. Ou seja, se o docente reproduz o que viveu como discente, segundo Tardif (2002), o museu, através dos educativos de museu, também o fazem. Seja através da mediação humana, ou não. Afinal, a própria concepção das exposições museológicas está mais para os escolarizados do que para a maior parte da população que é iletrada, ou com baixa escolaridade em pleno século XXI. Logo, sem pertencimento neste ambiente.

Nesse sentido, a mediação museológica<sup>10</sup> humana, na sua maior parte, reflete a sociedade na qual vive, reproduzindo um ambiente árido, frio e sem emoção. Logo, se o museu e a escola se abrem para um mundo crítico, transformador e emancipatório, estarão contribuindo para a mudança da sociedade. Isso se reflete tanto no museu quanto na escola que podem fazer, da concepção freinetiana da aula-passeio uma rica vivência para a construção do conhecimento do público em geral e, em especial, ao visitante da escola pública na sua diversidade. Assim, ressignificar o sentido destes espaços e a construção do conhecimento através deles, o que tem sido uma meta para alguns teóricos e teóricas, pesquisadores e pesquisadoras da museologia e da educação, tanto quanto de mediadores e mediadoras, professores e professoras.

Dessa forma, a aula-passeio ao museu ganha o real sentido e importância tal qual proposto por Freinet (1976), e, faz o movimento interdisciplinar, segundo Fazenda (2001), quando se passa a ver a integralidade da vida e não como áreas ou disciplinas

---

<sup>10</sup> O tema é abordado com maior detalhe na seção 1.3.3 da presente pesquisa.

estanques e herméticas, segundo Foucault (1987). Assim, ressignificar o sentido da mediação museológica e do formato das exposições e interações, tanto quanto da sala de aula, são desafios para que visitantes e discentes possam efetivamente serem protagonistas da construção do seu conhecimento. Esse pensamento está presente no diálogo com os teóricos e as pesquisadoras com os quais esta pesquisa dialoga.

Neste sentido, duas finalidades da educação são identificadas: uma que trabalha mudanças de comportamento, enaltecendo a competição e o consumo (convencional); e a outra que propõe uma práxis para a mudança de valores, buscando a solidariedade e a responsabilidade para com todos (crítico, transformadora, emancipadora). Assim, apoiada no pensamento de Paulo Freire, para quem a reflexão, ação e reflexão, leva à teoria da práxis<sup>11</sup>.

O mesmo é proposto por Gadotti em 1984, no seu livro *A Dialética do Amor Paterno*, um dos maiores defensores de uma educação que leve a transformação do indivíduo e, conseqüentemente, do seu meio, como foi proposto por Paulo Freire (2007).

Gadotti (2003) resgata sua reflexão de 20 anos com a mesma paixão: a construção de uma sociedade solidária, em que acontecem relações de respeito e amor com o outro, de compaixão. Ele não propõe ruptura de relações, até porque a “dialética nos ensina que toda mudança implica a conservação de algum elemento anterior” (p. 35), pois mudança não significa aniquilamento. Um pensamento que dialoga com Fazenda (2001) quando a autora aborda a interdisciplinaridade.

Para o autor, precisamos (re)ver nossos valores no estilo de vida consumista sem perdermos a historicidade construída ao longo da existência humana, da mesma forma que a vida do filho continua a do pai. Ele continua a história do pai, mas não é o pai. Reflexão similar é feita por Fazenda (2001), ao considerar o lugar da interdisciplinaridade na educação, de modo a não se desfazer de saberes e práticas ancestrais.

Para tanto, vale ressaltar que, hoje, se compreende que todas as pessoas estão num processo contínuo de aprendizado e mudanças, segundo Paulo Freire (2007), ao afirmar que “O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital” (p. 50). Ele afirma ainda que, como ser humano, o indivíduo é capaz de intervir e que sua existência envolve “a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos” (p. 51). Indo além, Freire (2007) destaca que o homem não pode e não

---

<sup>11</sup> A teoria crítica de Paulo Freire fundamenta-se no método dialético que é a compreensão da realidade. Entende-se que o método é essencial para o exercício da prática pedagógica, tanto quanto refleti-la na dimensão da *práxis*.

precisa ser objeto, “aquele que apenas se adapta”. Ele pode saber-se “condicionado, mas, consciente do inacabamento” (p. 53). O autor resume seu pensamento ao afirmar que é “na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (p. 58).

Ao analisar o pensamento de Freire (2007), é possível afirmar que o inacabamento independe de classe social e de escolaridade. Sua luta foi de contribuir não só para a formação secular, mas, também, para formação da cidadania do ser humano. É possível fazer do indivíduo parte atuante da sociedade em que vive passando pela educação emancipatória defendida pelo autor.

Por isso mesmo, um espaço de constante construção e mudança que se constitui na emancipação, ou seja, um atuar criticamente para com as condições sociais estabelecidas. Assim, agir na busca por uma articulação ética-política e ecológica (ambiental, social e econômica), como proposta pela filosofia de Guattari (2005), na construção de uma sociedade sustentável, menos consumista como afirma Gadotti (2003).

Pois, sem esse cuidado, a vida humana e todas as suas questões existenciais perderão sentido. Pensamento similar é desenvolvido por Walter Benjamin, a quem Lowy (2005) caracteriza como um “crítico revolucionário da filosofia do progresso” (p. 14). Ou seja, alguém que “não concebe a revolução como o resultado ‘natural’ ou ‘inevitável’ do progresso (...), mas como a interrupção de uma evolução histórica que nos leva à catástrofe” (p. 23). E, no seu tempo, as questões socioambientais não eram vistas tal como se passou a refletir a partir da década de 1960, mas sua aproximação epistemológica com as correntes, por exemplo, ecossocialistas evidencia a atualidade do pensamento benjaminiano.

Nesse sentido, é possível afirmar que a educação, seja ela no museu, na escola ou em casa, por si só, não tem o poder para promover as mudanças que os tempos atuais exigem para a construção de uma sociedade sustentável. Para que isto ocorra é imprescindível que essa ética perpassa sociedade, governo, empresários, ou seja, todo espaço onde vivências se transformem em experiências e que sejam vistas como oportunidades de construção do conhecimento e na busca por soluções para os problemas contemporâneos que envolvem toda a sociedade.

A provocação de Freinet reforça uma pergunta norteadora da presente pesquisa acerca da contribuição de uma aula-passeio ao Museu da Vida na construção de sentidos históricos e urbanos com estudantes do Ensino Fundamental da rede pública da cidade do Rio de Janeiro.

A partir dessa reflexão, a próxima seção se dedicará a apresentar e contextualizar os conceitos de "**o museu recebe a escola**", explorando como essa interação entre o ambiente escolar e o museu pode ser entendida não apenas como uma visitação, mas como um espaço pedagógico que amplia o horizonte de aprendizagem. A seção abordará os fundamentos teóricos que sustentam essa relação e a importância dos museus como espaços de conhecimento, propondo um olhar mais profundo sobre o papel do museu na educação crítica e na formação cidadã.

### **1.3 O museu recebe a escola: conceitos**

No diálogo realizado com os teóricos e as teóricas da educação, é possível compreender que esta acontece a todo momento e em todo lugar. Nesse sentido, a educação faz parte da lista de funções de um museu, sendo essencial a todos eles. Para além das atividades de documentação, indexação, apresentação, preservação, pesquisa e comunicação de seus acervos, é através da ação educativa que os museus podem exercer seu papel na transformação social e/ou através da interpretação das culturas e da memória individual e coletiva. Afinal, "os diferentes contextos culturais em que as pessoas vivem são, também, contextos educativos que formam e moldam os jeitos de ser e estar no mundo" (IPHAN, 2014, p. 22).

Neste sentido, cabe ao patrimônio museológico a reflexão sobre a epistemologia da complexidade, conceito desenvolvido por Morin (1996), no qual reflete a complexidade das relações sociais, o que contribui para a compreensão dos desafios dessas relações na contemporaneidade. O autor afirma que essas relações ocorrem perpassando por "[...] um emaranhamento de ações, de interações e de retroações" (Morin, 1996, p. 274) e que, em alguma medida, formamos um todo. Mas que em algum momento da história nos individualizamos e, agora, sentimos a necessidade de reagrupar a unidade e a diversidade. Assim, a contextualização de cada acontecimento é necessária, uma vez que as coisas não acontecem de forma isolada.

Dessa forma, o conceito de interdisciplinaridade procura resgatar o todo, saindo da individualidade das disciplinas para o desenvolvimento do conhecimento através do reagrupamento destas áreas do saber, segundo Morin (1996). Seu pensamento indica que o museu e a escola, na dimensão da diversidade de público que recebem, podem e devem abraçar esse conceito para que possam desenvolver um trabalho que colabore com a formação integral do humano.

Dessa forma, a expectativa é de que a prática pedagógica realizada na aula-passeio, por iniciativa do museu ou da escola, juntamente com a pesquisa teórica,

contribua para a construção de conhecimentos que completem e ampliem a compreensão sobre o impacto dessa prática na formação crítica e cidadã dos estudantes. Afinal, a educação museológica, em particular, insere uma diversidade de público e de categorias de museus e suas complexidades. E o olhar da pesquisadora deste trabalho vai de encontro com o viés interdisciplinar, na direção de uma contextualização dos saberes museológicos.

Portanto, saber o que é um museu e o que são bens musealizados<sup>12</sup> não é suficiente; é importante entender o contexto social deste patrimônio de forma que se manifeste uma consciência crítica da realidade que o cerca. Assim, a educação que se faz no museu não é e não pretende ser uma educação escolar, acadêmica. Mas, segundo Nardi (2011) sem a educação artística, por exemplo, as peças do acervo do museu seriam peças de antiquário. Logo, a conexão museu e escola promove a construção do conhecimento.

Hoje, se compreende que toda vivência promove o aprendizado. Portanto, um novo conceito em educação tem sido difundido, o de “comunidades de aprendizagem”. Essa noção está alinhada ao entendimento de que museu e escola podem produzir um movimento interdisciplinar quando o primeiro promove e abre suas portas para o diálogo com o segundo. E é na prática pedagógica da aula-passeio, idealizada por Célestin Freinet (1976), que se pode ver os quatro eixos que dialogam com esse binômio.

O autor baseia sua prática educacional em quatro eixos: i) a cooperação (para construir o conhecimento comunitariamente); ii) a comunicação (para formalizá-lo, transmiti-lo e divulgá-lo); iii) a documentação, com o chamado livro da vida (para registro diário dos fatos históricos); e iv) a afetividade (como vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento).

Estes eixos perpassam a relação museu e escola quando as duas instituições promovem o primeiro eixo, a cooperação, construindo o conhecimento comunitariamente. O segundo, a comunicação, quando cada instituição, dentro das suas características, formaliza, transmite e divulga o conhecimento. A documentação, que é função essencial do museu para com o registro do seu acervo e que poderia ser incorporada nos educativos do museu como uma atividade no lugar do que Freinet cunhou como livro da vida, fazendo um registro do dia do seu visitante, em especial, o das escolas públicas. O quarto e último eixo, a afetividade, tem respaldo nesta pesquisa ao fazer o diálogo de Freinet com teóricos e teóricas que pontuam o valor do cuidado,

---

<sup>12</sup> Brasil (2022) esclarece o conceito de Desvallées e Mairesse (2013, p. 254) que tanto a patrimonialização como a musealização de objetos ou de lugares têm por objetivo a noção de preservação. Segundo os autores “tudo que é musealizado é patrimonializado, mas nem tudo que é patrimonializado é musealizado”.

afeto, sentimento e da emoção na construção da subjetividade e da sociedade de maneira integral e democrática. Assim, promovendo o vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento.

Para uma melhor compreensão do valor da educação museológica na construção de sentidos históricos e urbanos para educandos da infância e da adolescência popular (Arroyo, 2000), foco desta pesquisa, é preciso falar dos diversos processos (de ordem teórica, prática e de planejamento) que contribuem para que o museu assuma plenamente sua tarefa de mediador e referencial para a sociedade. Da mesma forma, para proporcionar uma aula-passeio a um museu, é necessário que a escola e seu corpo docente tenham clareza dos conceitos de museu, museologia, mediação e patrimônio, tanto quanto sua função social. Estes termos, muitas vezes, se entrelaçam e confundem o leigo. De acordo com Desvallées e Mairesse (2013), isto ocorre por ser a Museologia uma disciplina em formação.

A seguir, serão apresentados tais conceitos fundamentais que compõem a temática, aprofundando o entendimento sobre como esses termos são aplicados no contexto da visita escolar e como contribuem para uma melhor interação entre o ambiente escolar e o museu. A compreensão desses conceitos é essencial para garantir que a vivência no museu seja enriquecedora e alinhada aos objetivos pedagógicos.

### *1.3.1 O Museu*

Para as autoras Reis e Alves (2013), o museu proporciona essa transformação, podendo ser descrito como “um espaço propício para que o sujeito possa refletir sobre a sua realidade, desvelando-a e pronunciando-a criticamente, denunciando a ordem que o oprime e esmaga” (2013, p. 341). É possível notar o quanto essa perspectiva se aproxima do pensamento freiriano, entendendo museus como espaços potencialmente de liberdade e diversidade. Tal qual as escolas poderiam ser.

Em uma perspectiva teórica, Scheiner (2015) entende museu como um fenômeno, um construto do pensamento criado pela sociedade humana tendo como principais características a liberdade, a pluralidade e, potencialmente, a instância de produção de conhecimento. Em uma análise da perspectiva social, o museu pode ser entendido como uma instituição que apreende, ressignifica e reapresenta as manifestações da sociedade, “percebidas e/ou valorizadas como patrimônio por meio de movimentos de exploração, identificação, preservação, investigação e comunicação deste patrimônio” (Souza, 2022, p. 35).

Nesse sentido, é importante considerar que não existe um modelo único de museu, uma vez que ele não é um elemento único. Scheiner (1998) considera que esse é tão somente o nome que se atribui ao conjunto de manifestações tanto do indivíduo quanto das distintas coletividades, em momentos e espaços diferentes. Para Scheiner (1998), a museologia corresponde a um campo de caráter transdisciplinar a outras ciências, dedicada ao estudo da relação específica entre o humano e o real, tendo como objeto de estudo o fenômeno museu.

Na sua origem, o termo museu, do grego *mouseion*, significa a residência das musas, ou o Templo das Musas. Ou seja, as filhas de Zeus com Mnemosine (memória), a deusa grega guardiã da memória. Este local abrigava diversos ramos das artes e ciências, mantendo sempre vivo um caráter interdisciplinar.

Ao longo do tempo, o conceito e as categorias de museu foram evoluindo e se constituindo. Atualmente, de acordo com a definição aprovada em 24 de agosto de 2022, durante a Conferência Geral do ICOM<sup>13</sup> em Praga, ficou estabelecido que:

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos. (Conferência Geral do ICOM, 2022).

Esta é a mais nova definição de museu, realizada após uma longa e controversa discussão, a partir de debates promovidos pelo Comitê Brasileiro do ICOM, com mais de 500 museus ao redor do mundo. Houve uma escolha delicada diante da diversidade cultural das nossas sociedades.

#### 1.3.1.1 Perspectivas inclusivas e sustentáveis

Ainda sobre o novo conceito de museu, se destaca a importância dos termos, agora, inseridos: acessíveis, inclusivos, diversidade e sustentabilidade. E, apesar de todos os avanços e retrocessos pelos quais a humanidade passa, podemos acreditar na força dessas palavras para que mudanças realmente avancem no seio da sociedade mesmo que de forma gradual. Conseqüentemente, a análise do conceito de museu

---

<sup>13</sup> O Conselho Internacional de Museus – ICOM foi criado em 1946. Ele é uma organização não governamental (ONG) que mantém relações formais com a UNESCO, executando parte de seu programa para museus, tendo status consultivo no Conselho Econômico e Social da ONU.

inclusivo e sustentável é fundamental para compreender como essas instituições podem desempenhar um papel transformador na sociedade.

Portanto, com base no Código de Ética do ICOM, é importante notar a atenção dada à acessibilidade nos espaços museológicos. Um conceito básico foi destacado pela Organização das Nações Unidas (ONU) quando afirma que “Pessoa com Deficiência é o termo considerado adequado” (2006) conforme proclama a “Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidades das Pessoas com Deficiência”. O texto da Convenção internacional reconhece que:

Pessoas com Deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Art. 1º - Propósito) (Brasil, 2009).

Sobre o tema, o texto de Lima (2012) destaca a tríade Museu, Comunicação e Público Especial em Contexto da Diversidade: Termos e Conceitos para Entender e Praticar a Inclusão Social tal qual a Convenção Internacional/ONU, no seu Art. 3º, item 1, que evidencia os direitos da Pessoa com Deficiência na “Participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte”. E ainda:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência de participar na vida cultural, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, deverão tomar todas as medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência possam: a. Desfrutar o acesso a materiais culturais em formatos acessíveis; [...] e c. Desfrutar o acesso a locais ou serviços de eventos culturais, tais como teatros, museus, cinemas, bibliotecas [MUSEU] e serviços turísticos [MUSEU], bem como, tanto quanto possível, desfrutar o acesso a monumentos [PATRIMÔNIO/MUSEU] e locais de importância cultural nacional [PATRIMÔNIO/MUSEU] (Brasil, 2009).

De modo complementar, a definição de acessibilidade é garantida pela legislação brasileira – Decreto nº 5.296 de 02/12/2004 –, no Art. 8, item I:

Acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços [MUSEU], mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações [MUSEU], dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação [MUSEU], por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004).

Lima (2012) ainda destaca o pensamento de Peter Colwell e Elisabete Mendes ao tratarem do tema no livro *Museus e Acessibilidade*, publicação do Instituto Português de Museus.

Acessibilidade é aqui entendida num sentido lato. Começa nos aspectos físicos e arquitectónicos [...] Uma boa acessibilidade do espaço não é suficiente. É indispensável criar condições para compreender e usufruir os objectos expostos num ambiente favorável. [...] Para, além disso, acessibilidade diz respeito a cada um de nós, com todas as riquezas e limitações que a diversidade humana contém e que nos caracterizam, temporária ou permanentemente, em diferentes fases da vida (IPM, 2004, p. 17).

As condições para essa inclusão se fazem necessárias, particularmente, no Museu Físico/Mundo Real – Ambiente Presencial, e com diferentes recursos para acesso e consultas na sede do museu e no site do Museu Virtual, tanto quanto no acesso e consulta no Museu Virtual no ambiente da Internet.

Ao considerar a evolução humana na relação com a infância, a partir do século XVIII (Niehues; Costa, 2012), passando pela criação do ECA<sup>14</sup>, no final do século XX, e, recentemente, no século XXI, na inclusão das pessoas com deficiência (PcD), faz-se necessário estarmos alertas e vigilantes na manutenção de ações e projetos que fortaleçam o museu e a escola como espaços de vivência, convivência e memória possível no seu cotidiano. Particularmente, as aulas-passeio desempenham um papel importante nesse contexto, oferecendo oportunidades únicas de interação e aprendizado.

Essas mudanças sociais de respeito e acolhimento para com a infância, a adolescência e as pessoas com deficiência estão intimamente relacionadas com as vivências afetivas que esses dois ambientes podem oferecer. Então, cabe ao museu e à escola promover condições favoráveis para tal. Pois, é através da convivência social que as estruturas mentais vão se formando, segundo Marta Kohl de Oliveira (2010).

Por isso, é importante ressaltar que crianças, adolescentes e PcDs estiveram, ao longo da história, excluídas da participação na vida escolar, cultural, recreação, lazer e esporte. Assim, uma mudança ocorre com a inserção dos dois primeiros grupos através da universalização do ensino no Brasil, citada na introdução, e da Lei Nº 13.146<sup>15</sup> de 06/07/2015 com o terceiro grupo. Essas transformações no seio da sociedade, mesmo que lentas, têm sido imprescindíveis para uma melhor construção da subjetividade humana desses grupos.

---

<sup>14</sup> O ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, é a Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamenta o Art. 227 da C.F. Ela define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado.

<sup>15</sup> Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (Lei Nº 13.146, 06/07/2015)

Entretanto, as diversas possibilidades de atividades culturais da cidade do Rio de Janeiro, como na maioria das grandes cidades, são restritas a poucos, seja pela falta de divulgação, informação, recursos, localização ou de ter um adulto para levar a criança, o adolescente e a PcD. Em geral, a recreação, o lazer e o esporte desses grupos ficam limitados, em especial na classe popular, à casa, ao seu entorno, e, quando possível ou existente, à escola.

Desta forma, e para compreender melhor o conceito das estruturas mentais, Oliveira (2010) dialoga e expõe o pensamento de Vygotsky de que é preciso lembrar que a linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, também, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais (psicológicas) superiores (FPS)<sup>16</sup> são socialmente formadas e culturalmente transmitidas.

Portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas. E a cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Ela dá o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações. Esta é uma das principais razões das dificuldades nas traduções, nos conceitos, nas interações e nos relacionamentos sociais. Por isso, o diálogo com Morin (1996) e a complexidade do pensamento.

Dessa forma, o processo de internalização, isto é, apropriação e assimilação de conhecimentos, é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. Ele envolve uma atividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna. Quer dizer, é interpessoal e se torna intrapessoal. Marta Kohl de Oliveira (2010) pontua que Vygotsky usa o termo função mental para referir-se aos processos de pensamento, memória, percepção e atenção e que o primeiro tem origem na motivação, interesse, necessidade, impulso, afeto e emoção. O que vai de encontro com às reflexões e ao diálogo desta pesquisa com Célestin Freinet, Paulo Freire, bell hooks e António Damásio.

Portanto, é possível dizer que algumas novas concepções de museu, em especial, e de escola têm inserido e promovido nos seus projetos vivências para todos

---

<sup>16</sup> As Funções Psicológicas Superiores (FPS) como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção se intercambiam nesta rede de nexos ou relações e formam, assim, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si. (Souza e Andrada, 2013). Os termos psicológicas, mentais e cognitivas são intercambiáveis, apesar de distintos, nesse tema.

os públicos: sejam crianças, adolescentes, pessoas com deficiência e público geral, contribuindo para que esses momentos sejam, acima de tudo, prazerosos.

É necessário fazer um parêntese aqui em relação à escola, destacando que, para além da inclusão, existe a “exclusão” compreendida pelas crianças e pelos adolescentes que não saem da escola porque querem, segundo o pensamento freiriano. Mas, sim, porque o modelo burguês expulsa quem não está em condições de avançar no sistema estabelecido. Consequentemente, se transformam num público bem mais abrangente tal qual os “esquecidos”, ou seja, parte da população que não se vê representada nos museus em função do seu nível socioeconômico e cultural. Apesar de existir o objetivo de “participação dos diversos grupos de pessoas” como afirma Lima (2012, p. 21).

Lima (2012) afirma que o caminho para entender a categoria de Museu Inclusivo, no que tange às necessidades das PcDs, passa pelo estudo de cinco termos/conceitos fundamentais e dos seus desdobramentos em contexto teórico e de ação: Pessoa com Deficiência; Inclusão Social; Acessibilidade; Informação Especial; Tecnologia Assistiva. Assim, “Significa disponibilizar a informação e os serviços em diversos formatos para que todos possam compreender e aceder aos mesmos” (p. 21).

Neste sentido, e para atender ao novo conceito de museu, em diferentes partes do mundo, é possível identificar ações educativas que têm contribuído com a construção da subjetividade das novas gerações, seja PcD ou demais pessoas temporariamente com algum tipo de limitação quando em visita aos espaços museológicos.

Por outro lado, apesar da ideia de museus específicos e distintos para cada tipo de público, tem surgido cada vez mais pessoas interessadas no que esses diferentes espaços têm a dizer através das suas representações. Desta forma, a diversidade cultural pode ser melhor refletida e usufruída sem que os museus se fechem em bolhas exclusivas. Pois, a própria circulação pelos diferentes tipos de museu<sup>17</sup> contribui para a compreensão dessa diversidade.

Este público é estimulado pela escola, pela mídia e, em alguns casos, pelos próprios museus, os quais conseguem promover atividades que despertam cada vez mais a curiosidade. Além disso, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), amplamente integradas à rotina das novas gerações, também desempenham

---

<sup>17</sup> “A forma e as funções dos museus têm mudado consideravelmente ao longo do tempo, sempre acompanhando o processo evolutivo civilizatório. Podemos destacar que atualmente o campo museológico concebe a existência de cinco (5) modelos conceituais de Museu.” (Souza, 2022) São eles: Museus Tradicionais; Museu de Território; Museu Virtual; Museu Interior; Museu Global.

um papel significativo nesse processo. No entanto, é importante destacar que esse acesso ainda não é oferecido de maneira ampla e equitativa em nosso país.

No ambiente escolar da rede pública de ensino, oferecer acesso equitativo está longe de ser uma realidade, logo, trata-se de um desafio. Mesmo assim, na escola é possível desenvolver a habilidade específica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC<sup>18</sup>) que consiste em: “Identificar os patrimônios históricos e culturais (...)” por meio de recursos pedagógicos que os ilustrem, nos livros ou com ajuda das TICs, quando políticas públicas e recursos financeiros assim o permitem. Ainda assim, esses meios não substituem o valor único de uma aula-passeio, que envolve a vivência direta com um acervo, um prédio histórico e o percurso escola/museu/escola, o que proporciona uma experiência mais rica e significativa.

Para fechar a análise do novo conceito de museu, o termo sustentabilidade foi inserido, provavelmente, em função dos problemas socioambientais causados pelas mudanças climáticas e pelo aquecimento global pelos quais a humanidade tem passado. E, como instituições educadoras, o museu e a escola são corresponsáveis para com a “educação ambiental para sociedades sustentáveis<sup>19</sup>”. Afinal, a frequência e intensidade dos eventos climáticos extremos é uma questão que vem sendo alertada pelos cientistas. Dias (2004) destaca o Alerta dos Cientistas do Mundo à Sociedade:

Os seres humanos e o mundo natural estão em rota de colisão. As atividades humanas provocam danos sérios e frequentemente irreversíveis no meio ambiente e em recursos cruciais. Se não forem detidas, muitas das nossas atividades colocarão em sério risco o futuro que desejamos para a sociedade humana e para os reinos vegetal e animal, e poderão alterar tanto o mundo dos seres vivos que ele se tornará incapaz de sustentar a vida da maneira que conhecemos. Mudanças fundamentais são urgentes, se queremos evitar a colisão que a nossa rota atual irá causar (Dias, 2004, p. 378).

O tema tem evoluído no debate mundial desde a segunda metade do século XX, pois os cientistas têm indicado a urgência de ações que gerem “uma grande mudança na forma como nos servimos da Terra e dos seus seres vivos” (Dias, 2004, p. 380).

Apesar deste cenário sombrio, a forma como trabalhar a educação ambiental para sociedades sustentáveis com crianças e adolescentes, em especial da rede pública de ensino, precisa ter sempre um olhar de muito cuidado. Isso porque há uma grande

---

<sup>18</sup> BNCC – A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos e as alunas devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

<sup>19</sup> O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global foi elaborado em 1992 no Fórum Global durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92). Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve, portanto, propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação.

distância entre suas vidas, suas subjetividades e as questões emergentes pelas quais a humanidade passa. Os problemas da classe popular são imensos, muitos causados pelos fenômenos climáticos.

Dessa forma, a precariedade socioeconômica enfrentada por este grupo dificulta a construção de conexões claras entre suas vivências e as questões globais. Logo, muitas práticas pedagógicas, em geral conservadoras, nem sempre conseguem dialogar efetivamente com esse público. Não que não sofram os efeitos, mas o mundo infantil, especialmente, e o juvenil ainda está centrado em sua própria vivência local, muitas vezes desconhecendo tanto os problemas globais quanto suas causas estruturais.

Por outro lado, as mídias e as redes sociais expõem o mundo para crianças e adolescentes, mas a real dimensão está bem distante da compreensão dos fatos, tempos e territórios. Por isso, oferecer vivências para além da sala de aula ou da escola é fundamental para que percebam o mundo ao seu redor e comecem a fazer as suas conexões, elaborações e compreensões para com a resolução dos problemas de perto e de longe.

Assim, para além das novas inserções no atual conceito de museu, quando este recebe a escola através de uma visita, e uma aula-passeio para a escola, a compreensão desta pesquisa é de que o papel de ambos é o de proporcionar uma vivência, seja por iniciativa de uma ou da outra instituição, ao público infantil e infanto-juvenil, ampliando seu olhar. Freinet (1976) aponta as inúmeras vantagens dessa prática pedagógica, uma vez que a criança e o adolescente estarão se inteirando das suas particularidades e se apropriando do conhecimento desse território ao percorrerem os caminhos e os ambientes mais diversos da cidade e, em especial, do patrimônio museológico e os valores culturais que o constituem.

Nesse sentido, ficam visíveis as diferenças da cidade durante o percurso escola-museu-escola. Uma oportunidade para se trabalhar a razão das desigualdades e a noção de sustentabilidade, pois, numa cidade que tem o relevo do Rio de Janeiro, isso fica muito mais exposto no cenário. Momento no qual se pode levantar questões como; por que as casas ficam meio amontoadas? Como chega a água, o gás, a coleta de lixo e como o esgoto sai? Afinal, apesar de muitas morarem em comunidades, esses questionamentos parecem não emergir, incomodar e provocar mudanças. É como se essa condição fosse naturalizada.

Dessa forma, perceber que a evolução humana carrega inúmeros sentidos e representações, e que, desde cedo, todas as pessoas têm direito a voz e vez de ter

suas necessidades e sonhos minimamente reconhecidos e atendidos, assim como as manifestações culturais da sua comunidade. Entretanto, esse respeito, em geral, tem sido negado à camada mais vulnerável da sociedade: as crianças e os jovens da classe popular. A reflexão suscita uma nova dúvida: como conhecer, amar e respeitar algo tão distante da sua realidade?

Então, o próprio conceito de museu poderia ser explorado pelo museu e pela escola num diálogo interdisciplinar quando se desenvolve uma aula-passeio. Essa interação não apenas enriquece a experiência educativa, mas também pode incentivar a criação de iniciativas como o museu escolar, o museu de percurso e outras categorias possíveis. Além disso, promove o desejo de explorar e conhecer diferentes tipos de museus, ampliando o repertório cultural e crítico dos estudantes.

Afinal, são as vivências e memórias afetivas que contribuem para a constituição das pessoas. Logo, a existência do museu e da escola na vida das crianças e dos adolescentes pode ser fundamental para fortalecer essa construção. O museu, como espaço educativo, tem o poder de dinamizar a informação, a comunicação e o conhecimento. Dessa forma, ele tem o potencial de promover ações que possam transformar vivências em registros significativos. Isso alinha-se à prática pedagógica de Freinet (1976) num dos seus quatro eixos: a documentação (registro do fato histórico da sua vida), ou seja, produzir sua própria história.

Diante do exposto, o valor do trabalho educativo do museu e da escola se torna essencial quando proporciona a movimentação nos seus respectivos entornos. Essa atividade pode contribuir para a construção do conceito de patrimônio e, inclusive, para a concepção do Museu de Percurso<sup>20</sup>, instigando criança e adolescente na compreensão da dimensão territorial, ao menos, em parte da sua cidade.

Assim, um momento no qual a concepção de patrimônio cultural pode começar a tomar forma e sentido, ou seja, lugar de memória<sup>21</sup> pessoal ou da cidade. Uma possibilidade de iniciação para valorizar seu entorno, seus monumentos, olhando para os acervos públicos com mais respeito e cerimônia. Inclusive refletindo que quando preservamos um ambiente por uma razão especial, também, estamos conservando o

---

<sup>20</sup> Cine Palácio - considerou-se interpretá-lo como potencialmente dotado de feição similar a um objeto museológico, deste modo, apontando-o como integrante de um acervo cultural urbano que seja dotado das mesmas características históricas e sociais, bem como de proteção patrimonial na perspectiva a ser desenhada ao modo de um Museu de Percurso.

<sup>21</sup> Diz de um “lugar de memória” (Nora, 1981), um local histórico, porque na sua sala de exibição (espaço mantido após a restauração, 2016), foi exibido em primeira audição um filme sonoro na cidade, Broadway Melody, no ano de 1929 (FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTES).

ambiente natural ou já construído. Pois, pensar em sustentabilidade é, também, cuidar do que está posto.

Para ilustrar o conceito de Museu de Percurso, a pesquisa de Lima e Castro (2019) é um ótimo exemplo. Elas apresentam um trabalho denso acerca do Cine Palácio<sup>22</sup>. E outro exemplo que pode ser usado é o Museu Casa Guimarães Rosa<sup>23</sup> que tem uma interessante relação museu/escola na sua proposta educativa.

A pesquisa do Cine Palácio indica uma relação afetiva, cultural, artística e econômica para com a cidade. Portanto, proporcionar uma experiência *in loco*, trabalhando a conceituação da linha do tempo do prédio, do cinema e da sua arquitetura, apresentando a evolução do espaço histórico e a própria relação com seu entorno, demonstra o quanto o museu e a escola, como espaços educativos diferenciados, não precisam ficar herméticos nos programas pré-estabelecidos e, sim, na vida. Isto também é o que Foucault (1987) evidencia em suas reflexões acerca da rigidez das rotinas de horários, das disciplinas e tensões nos ambientes escolares.

Para melhor explicitar essa ideia do Museu de Percurso, Lima e Castro (2019) apontam que essa categoria de museu é a musealização exercida *in situ* de uma “extensão territorial significativa” que “se apresente a céu aberto, podendo incluir espaços fechados por causa da constituição original geográfica e cultural, ou, também, pelas necessidades de sua readaptação” (Lima *apud* Lima e Castro, 2019, p. 6). Ou seja, trata-se de um museu que coloca em evidência a importância dada a um território específico, o sítio – usado como espaço expositivo – e que se apresenta como uma ‘coleção’ de lugares de memória. Assim, afirmam que

No conjunto selecionado e estudado cada item dialoga com o outro elemento que o compõe. Estrutura-se como uma coleção de obras que se expressa na face da cidade através de um discurso ao modo de uma exposição museológica, isto é, um Museu a céu aberto: Museu de Percurso (Lima e Castro, 2019, p. 14).

Um outro eixo da prática pedagógica da aula-passeio que pode ser explorado de diferentes formas pelo museu e pela escola é a afetividade (vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento). Assim, proporcionar às crianças e aos adolescentes a construção de um museu de percurso afetivo, partindo da sua casa/escola ou da sua escola/museu. É uma prática que pode levar a não simplesmente conhecer e respeitar

---

<sup>22</sup> Um cinema que foi projetado por Adolfo Morales de Los Rios ainda no final do século XIX. Hoje, ele representa um Patrimônio da Cultura da cidade do Rio de Janeiro.

<sup>23</sup> Inaugurado em 1974, o museu é uma instituição dedicada a preservação da memória biográfica e literária de Guimarães Rosa.

os diversos territórios, mas a ver nesses espaços o valor que sua cidade e outros territórios têm historicamente.

Por fim, Lima e Castro (2019) afirmam, em relação ao caso do Cine Palácio, o quanto ele é um reflexo e um acervo do Rio Antigo. Elas continuam a análise destacando que tal museu é um documento e, como tal, parte de uma 'coleção' a céu aberto, notadamente da Cinelândia e seu entorno. Lima (2013), analisando e relacionando as categorias de Museu de Percurso e Museu Industrial, argumenta que o Museu Industrial é um museu que representa a vida e/ou a revitalização de um lugar/território de memória, a partir dos remanescentes industriais, ou seja, um Patrimônio Industrial, e, também, os modelos técnicos e conceituais denominados como: Museu Clássico, Museu de Território, Ecomuseu e Museu Comunitário.

Assim, ao analisar as possíveis vivências de valorização territorial e do patrimônio cultural no museu ou na escola, pode-se compreender melhor a expressão "só se ama o que se conhece". Pois, estes espaços podem, através do seu papel educativo, trabalhar também para que o conhecimento e o respeito para com os acervos sejam ganhos na luta contra o tráfico ilícito de bens culturais (TIBC). Assim, inclusive, valorizando o patrimônio cultural das comunidades nacionais, tribais, autóctones ou outras, bem como para o patrimônio comum dos povos [...]. (BRASIL, 1999).

Lima (2012) destaca a expressão "educar o olhar" que é abordada por Helen Keller (1880-1968), em sua publicação "Três dias para ver", *Three Days to See*, veiculado na revista *The Atlantic Monthly*, em janeiro de 1933, no qual narra o que gostaria de conhecer pelo sentido da visão. "Como gostaria de ver o desfile do progresso do homem, visitaria os museus (...) Dizem os pintores que, para se apreciar a arte, real e profundamente, é preciso educar o olhar (...) Veria então o que conheci pelo tacto...". É importante destacar que a expressão "educar o olhar", no contexto da obra de Keller, adquire um sentido metafórico, já que ela não possuía o sentido da visão. A autora utiliza essa imagem para refletir sobre o aprendizado e a apreciação estética, mesmo que, em sua experiência, essas percepções fossem construídas predominantemente por outros sentidos, como o tato. Dessa forma, Keller valoriza a riqueza dos diferentes modos de perceber e compreender o mundo.

Nessa linha, a pedagogia Waldorf<sup>24</sup>, procura integrar de maneira holística o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico de alunas e alunos, educando

---

<sup>24</sup> A Pedagogia Waldorf é uma abordagem pedagógica baseada na filosofia da educação do filósofo austríaco Rudolf Steiner, fundador da antroposofia. Essa metodologia busca promover o desenvolvimento integral do ser humano, levando em consideração não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais, sociais e espirituais. A Pedagogia Waldorf enfatiza a importância do ambiente escolar, do

para o olhar, o belo e a vida. São modos de interpretar e usufruir melhor a vida. É possível, ainda, afirmar que essa formação integral, também, pode contribuir no combate ao TIBC. Pois, quanto mais autoconhecimento e educação, maior serão as possibilidades de contribuir no resgate de obras, conforme afirma Lima:

E a obra sendo exibida na rede é uma situação que amplifica identificar e localizar o item de coleção objeto de crime, pois qualquer pessoa que a tenha visto fora do museu poderá denunciar o fato às autoridades para as providências devidas, por conseguinte, é recurso que ajuda a habilitar a instituição proprietária a tomar o caminho para a restituição (Lima, 2021, p. 14).

De forma complementar, na formação para a cidadania e, em alguma medida, para o mundo do trabalho, outra categoria de museu para se proporcionar visitas e maior proximidade entre museu e escola são as aulas-passeio aos patrimônios industriais (musealizados). Eles podem enriquecer a vivência das crianças e dos adolescentes na sua cidade e a população como um todo.

O resultado da pesquisa de Brasil (2022) sobre os patrimônios industriais musealizados da cidade do Rio de Janeiro não foram felizes, apesar dos mesmos manterem acervos pertinentes às suas antigas funções. A autora identificou três museus que têm o conceito de musealização: o Museu-Sítio Arqueológico Casa dos Pilões (patrimônio cultural do Jardim Botânico do Rio de Janeiro); o Museu do Bonde (bairro de Santa Teresa); e o Museu do Trem (Engenho de Dentro)<sup>25</sup>.

Entretanto, a análise final e conclusão de Brasil (2022) é que esses três museus não possuem as condições para estarem na categoria de museu industrial, são museus. Ela afirma que

Investigamos como se configura o patrimônio industrial e trouxemos à definição algumas contribuições; analisamos os critérios de salvaguarda do patrimônio industrial pelas agências responsáveis pela sua preservação; verificamos as legislações pertinentes à preservação do patrimônio cultural, nas três esferas do poder executivo, e concluímos que elas atendem ao patrimônio industrial; e, por fim, investigamos os museus instalados em patrimônios industriais e percebemos que eles não podem ser classificados, pelas suas narrativas, como museus industriais (Brasil, 2022, p. 243).

Apesar disso, é possível visitar esses espaços enquanto museu. Afinal, eles e muitos outros patrimônios industriais (não museus) são utilizados no dia a dia pela

---

ensino por meio das artes e da conexão entre a natureza e o aprendizado, visando formar indivíduos críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade.

<sup>25</sup> Aparentemente, o Museu do Trem encontra-se fechado desde janeiro de 2021.

população sem que se dê valor a eles enquanto patrimônio industrial da cidade onde vivemos.

Lima (2012) afirma que o espaço que se conhece hoje como museu é o resultado do processo de musealização. Ele oferece condições para compartilhar a(s) memória(s), constituídas no imaginário social. Além disso, ele propicia oportuna situação de participação pela via especializada da implantação de um local de teor referencial e de uso público para fins de estudo e de visitação prazerosa. Dessa forma, cria-se uma “comunicação de narrativa respeitosa” e palatável sobre os ambientes industriais, tanto quanto as vivências das pessoas em relação as questões positivas e negativas trazidas pelo trabalho cotidiano industrial. Isso traz riqueza para a construção do imaginário social.

Sua análise continua ao afirmar que, “enquanto há os que são compromissados com a vida pregressa do sítio industrial” (Lima, 2012, p. 20-21), fazendo disseminação dessa informação que, inclusive,

é fonte de consulta e contribuição especializada para os que pesquisam as questões do Patrimônio Industrial, há outros que não se enquadram nessa postura. Pois, são museus que não mantêm relação temática de abordagem com o panorama da indústria, mas se estruturaram como o motivo para a preservação dos espaços que, no passado, serviram de instalações industriais (Lima, 2012, p. 21).

E, tanto um quanto o outro, podem contribuir para o aprendizado histórico e cultural através da aula-passeio, incluindo refletir criticamente sobre o que levou um e outro a ter um tipo de revitalização no contexto do patrimônio. Assim, a intervenção que fica a cargo do campo da museologia, num processo de musealização, é um dos procedimentos para a “preservação e para a dinâmica de instalação de um movimento de vida nos locais”, atendendo ao princípio de servir à sociedade, conforme a definição de museu.

Essa perspectiva é análoga a avaliação de Kojio (2012) ao afirmar que a participação da população nos assuntos que dizem respeito à defesa do patrimônio cultural é, de certo modo, uma forma de integração da coletividade. Trata-se o patrimônio cultural de direito difuso, inalienável e intergeracional e a participação popular no processo político para a sua legitimação é imprescindível (Kojio, *et. al.*, 2012).

Em resumo, o museu, como espaço de memória e aprendizado, desempenha um papel crucial na valorização do patrimônio e na formação do imaginário social. A musealização, ao transformar espaços em museus, permite que esses locais cumpram sua função educativa e cultural. A museologia, por sua vez, oferece as bases teóricas e

práticas necessárias para garantir que esses espaços atendam de maneira eficaz às suas funções de preservação e ensino. No próximo tópico, exploraremos como a museologia contribui para a criação e gestão desses espaços.

### *1.3.2 Museologia*

O termo museologia, atualmente, apresenta cinco acepções distintas. Isto, por ser uma disciplina em formação e, dependente de uma tradução adequada, ou seja, encontrar o sentido dos termos em diferentes sociedades. Mas, etimologicamente, significa “o estudo do museu” (Desvallées e Mairesse, 2013).

Das cinco acepções, duas são aqui abordadas, a “primeira acepção, e a mais disseminada, visa a aplicar, muito amplamente, o termo ‘museologia’ a tudo aquilo que toca ao museu e que remete, geralmente, no dicionário, ao termo “museal.” (Desvallées e Mairesse, 2013, p. 61).

Nesse sentido, apesar da complexidade de um conceito, o que se pode avaliar é uma das principais razões de um museu manter suas portas abertas: o público visitante. Assim, pensar se quem visita um museu estará, em alguma medida, construindo seu conhecimento e de que forma. Seja pela contemplação e entretenimento ou pelo desejo em conhecer um tema, uma cultura e outras manifestações do real (Scheiner, 2015). Essa relação é um processo que depende da interação entre observador e objeto, ou seja, como se dará a mediação. Este conceito está desenvolvido na seção seguinte.

### *1.3.3 Mediação: o coração do museu, como isso afeta seu público?*

Para que a pessoa que visita o museu se adentre e se aproprie da vivência museológica, ela poderá fazê-lo tendo ou não intimidade com a exposição. Em geral, o museu na contemporaneidade tem procurado oferecer condições para que a mediação aconteça de forma livre e autônoma de tal maneira que seu público se sinta à vontade no museu. Através de atividades mediativas, como visitas guiadas, recursos interativos e até mesmo orientações personalizadas, ele permite que qualquer pessoa, independentemente de seu conhecimento prévio, se aproprie das exposições de maneira significativa.

Então, quando necessário, haverá disponibilidade de recursos materiais (textos, áudios, vídeos, imagens, interações) e/ou humanos (através de conversações) para que qualquer visitante não saia do museu sem dele desfrutar da riqueza desse ambiente.

Para isso, os museus mais estruturados oferecem a mediação humana livre ou agendada, como o próprio Museu da Vida o faz (Bonatto, Seibel e Mendes, 2007).

No caso do Museu Vida, a mediação faz um rodízio com diferentes tipos de mediadores, sejam profissionais, estagiários ou monitores que, em geral, são formados pela própria equipe do museu. Entretanto, na museologia, tanto quanto na educação e nas outras áreas, a formação do mediador, dos profissionais em geral, se realiza no processo da mediação, como afirmam Bonatto, Seibel e Mendes (2007, p. 54). Embora o Museu da Vida tenha um processo de formação de mediadores e mediadoras estruturado, este acaba sendo comprometido, dentre outras coisas, pela dificuldade de acompanhar com maior cuidado a qualidade dos cursos.

Uma outra questão de grande relevância no tema da museologia é a renda do museólogo e, menor ainda, é a do mediador ou mediadora profissional. Em geral, os museus formam estagiários e monitores para a tarefa da mediação. Entretanto, a rotatividade acaba por fragilizar essa função tão importante no museu.

(...) sustentamos que atividades interativas em museus de ciências tornam-se muito mais ricas e socialmente estimulantes quando contam com o apoio da mediação humana, embora esta opção esteja vinculada a um maior custo de manutenção da exposição e do museu como um todo (Bonatto, Seibel e Mendes, 2007, p. 49).

Ainda neste tema, Desvallées e Mairesse (2013) contribuem com as citações a seguir:

Assim como os meios de mediação, a interpretação materializa-se com as intervenções humanas (o interpessoal) e nos suportes acrescentados à simples disposição (display) dos objetos expostos para sugerir suas significações e sua importância (p. 53).

Com efeito, pela mediação dá-se o encontro com as obras produzidas por outros humanos, o que permite que se tenha uma subjetividade tal que promova autoconhecimento e a compreensão da própria aventura humana que cada um vive. Tal abordagem faz do museu detentor de testemunhos e signos da humanidade, um dos lugares por excelência dessa mediação inevitável que, ao oferecer um contato com o mundo das obras da cultura, conduz cada um pelo caminho de uma maior compreensão de si e da realidade por inteiro (p. 54).

Enquanto Desvallées e Mairesse (2013) reforçam a importância da mediação humana, a citação abaixo com referência a Schouten (1987 *apud* Desvallées e Mairesse, 2013) coloca a escola em desvantagem se comparada aos museus, no que diz respeito à concepção de escola conservadora, provavelmente.

‘Eu te ensino.’, diz um professor; ‘Eu te faço aprender.’, diz o mediador (Caillet e Lehalle, 1995) (...). Essa distinção reflete a diferença entre um ato de formação e uma tentativa de sensibilização, levando o indivíduo a terminar o trabalho pela apropriação que fará dos conteúdos propostos. O primeiro subentende uma coação e uma obrigação, enquanto que o contexto museal supõe a liberdade (Schouten, 1987 *apud* Desvallées e Mairesse, 2013, p. 39).

Na concepção da educação libertária de Célestin Freinet, Paulo Freire, bell holks e Rubem Alves, não é possível concordar com o pensamento de Schouten (1987), pois, tanto quanto a escola, o museu tem origem estritamente conservadora, elitista e burguesa. Dessa forma, esta pesquisa se fundamenta no pensamento de Foucault (1987), pois museu e escola, apesar de possuírem diferentes propostas quanto a função formal ou não da educação, na sua maioria, são conservadores, reproduzindo o engessamento da atividade fim de cada uma dessas instituições. Ou seja, o museu e a escola que se pretendem emancipatórios promovem, sim, o “Eu te faço aprender.”

Portanto, o museu, que promove a mediação humana com olhar emancipatório, pode representar o modo como o público que chega ao museu será afetado. Assim, falar de afeto é falar de cuidado, de amor. Isso indica que ir a um museu e, conseqüentemente, o que é oferecido por ele ao público pode e precisa fazer sentido.

Afinal, se o museu é um fenômeno e um lugar de memória, segundo Scheiner (2015). Sua função social, para a autora, é levar seu público a se emocionar, encantar e aprender através da vivência museológica.

A emoção é um tema presente na maior parte dos teóricos da museologia e da educação com os quais a pesquisa dialoga. Portanto, há uma razão para que os museus tenham a mediação como ponto chave no contexto da relação com o público que recebe. Ou seja, mediar é proporcionar o elo entre o que o museu oferta e a visita que ele recebe. Isso implica uma interação pessoal, ou não. Pois, em alguns tipos de museu e a forma como se trabalha neles, não há a necessidade da presença física de um mediador, mediador humano (UFMG, s/d).

A educação crítico-transformadora vai de encontro com o intuito, ao menos teórico, da mediação museológica nos tempos atuais. Segundo Desvallées e Mairesse (2013), “O termo em inglês *New Museology* (...) se apresenta como um discurso crítico sobre o papel social e político dos museus (...)”. Essa é a quarta acepção de museologia apresentada por esses dois teóricos, aplicável especialmente aos museus que adotam o diálogo como estratégia para ampliar, construir e reconstruir compreensões, conceitos e vivências para todos os participantes de uma visita. Nesse contexto, a mediação

desempenha um papel essencial, pois o processo de construção de conhecimento ocorre, em grande parte, por meio da escuta ativa de um mediador (UFMG, s/d).

Sobre o tema, Marandino (2008) avalia que

Contudo, nem só de falas se faz uma mediação; há que se prestar atenção no outro, se instigar a curiosidade, se estabelecer o contato e facilitar a democratização do conhecimento produzido nos museus, seja por meio de conversas, seja através de atividades utilizadas para atingir o coração e a mente de quem entra em um museu por um dia (Marandino, 2008, p. 23).

Assim, ao proporcionar momentos de prazer que levam à descoberta e à paixão pelo conhecimento de quem o visita, o museu consegue fazer o seu coração pulsar. Isso pode ser promovido a partir de uma mediação que, também, se encante com o olhar de quem visita o museu.

“É função da mediação estimular a consciência crítica sobre a realidade que nos cerca através da materialidade, da sensorialidade e, também, do confronto de ideias.” (UFMG, s/d). Entretanto, tanto quanto na educação, a formação inicial ou continuada não garante que mediadores, professores e educadores tenham esse posicionamento. A questão da formação profissional é um aspecto bem complexo na sociedade humana.

Dentre a diversidade de museus, o intuito do Espaço do Conhecimento da UFMG é um exemplo de instituição museológica que espera “garantir um acesso democrático à ciência e à cultura, de forma ampla, procurando adaptar nossa linguagem a públicos de diferentes faixas etárias, origens, culturas e interesses.”.

Em relação ao profissional que faz a mediação, é importante dizer que sua presença na recepção de uma escola que faz uma aula-passeio ao museu é fundamental. Ele ou ela será, durante algum tempo, a figura central junto às crianças e aos adolescentes. Assim, o referencial adulto dentro do museu além da professora ou do professor.

Em geral, os museus recebem estudantes da graduação para exercerem a mediação. Portanto, são os responsáveis por receber os grupos escolares que fazem seus agendamentos e, também, ao público em geral. Assim, a mediação humana é o ponto essencial, o coração do museu, uma vez que toda relação requer algum tipo de interação, boa ou não.

Por isso, há uma preocupação na maioria dos museus que possuem o espaço educativo no que se refere a oferecerem formação ao seu grupo de mediadores. E é possível afirmar que, por serem estudantes fazendo estágio, a consolidação da sua formação fica, em alguns casos, comprometida. Pois, o tempo de permanência no

museu é pequena, o salário é pouco estimulante para que surja o desejo em permanecer na instituição. Então, como motivar sua atuação para uma prática emancipatória junto ao visitante?

Nesse sentido, apesar das dificuldades encontradas no educativo dos museus, o Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS tem conseguido um retorno positivo, pois as vivências e as aprendizagens que ocorrem através da proposta de interatividade, têm atingido o visitante de maneira “cada vez mais gratificantes” (Moraes et al, p. 56). Esta percepção “está intimamente relacionada com os modos de mediação propiciados pelos museus aos seus visitantes.” (Moraes et al, p. 56).

Na publicação de Massarani (2007), há um ótimo exemplo da orientação dada pela equipe de formação aos mediadores sobre não “interferir na interação do visitante” e, sim, somente “quando solicitado, deve agir de maneira a instigar o visitante a encontrar suas respostas por si mesmo, através de dicas, de comparações ou desafios.” (Massarani, 2007, p. 65). Complementando esse exemplo, Nardi (2011) compreende que a comunicação não-verbal do mediador pode influenciar diretamente na curiosidade e ou interesse do visitante. Uma postura que pode contribuir para a autonomia e formação de quem adentra ao museu.

#### *1.3.4 Patrimônio*

Da mesma forma que museologia, o termo patrimônio possui diferentes acepções. Selecionar a reflexão proposta por Françoise Choay (2006) sobre patrimônio pareceu pertinente com esta pesquisa. A autora afirma que o termo está intrinsecamente atrelado a algum bem legado para gerações futuras.

Assim, inicialmente, ligado às estruturas familiares das sociedades patriarcais, o conceito de patrimônio foi ressignificado na atualidade, indicando que determinado bem possui valores intrínsecos e extrínsecos, atribuídos por determinada coletividade e que, por isso, merece ser preservado à posteridade (Choay, 2006, p. 11).

Para melhor compreender as diferenças que há nas denominações de patrimônio, é importante saber que a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural, que foi elaborada e adotada a partir de 1972, em Paris (França), pela Conferência Geral da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e ratificada pelo Decreto Nº 80.978, de 12/12/1977, apresenta e distingue dois conceitos: a composição de patrimônio cultural e a formação do patrimônio natural.

Tempos depois, a Carta Magna do Brasil, de 1988, estabelece em seu Art. 215, inciso I a “defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro”. E, na sequência, em seu Art. 216, estabelece que “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988).

- *Patrimônio Cultural e Natural*

O patrimônio cultural é composto por monumentos, conjuntos de construções e sítios arqueológicos, de fundamental importância para a memória, a identidade e a criatividade dos povos e a riqueza das culturas (ONU/UNESCO, 1972).

O patrimônio natural é formado por monumentos naturais constituídos por formações físicas e biológicas, formações geológicas e fisiográficas, além de sítios naturais. Nele, a proteção ao ambiente, do patrimônio arqueológico, o respeito à diversidade cultural e às populações tradicionais são objeto de atenção especial. (ONU/UNESCO, 1972)

- *Educação Patrimonial*

A Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC), em 2014, defende que a educação patrimonial é constituída por:

(...) todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão socio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (IPHAN, 2014, p. 19).

Diante de tantos documentos que abordam as questões dos bens patrimoniais que envolvem a relação museu e escola, ou seja, a educação, é preciso que essas duas instituições consigam promover a formação continuada de maneira que a ponta dessa relação, visitantes e discentes, usufrua desse binômio da melhor forma possível com mediadores (as) e professores (as).

Assim, acreditar que a ação e inter-relação do museu e da escola nas suas funções sociais em educar para a cidadania podem contribuir para que a C.F. seja

conhecida e respeitada, a exemplo do que está expresso no seu Art. 216, que “o Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro (...)”.

Então, é responsabilidade do Estado e da comunidade como um todo desenvolver mecanismos garantidores da defesa e manutenção do patrimônio cultural brasileiro. Conseqüentemente, ações que fomentem o conhecimento, a fruição e cuidado do nosso patrimônio cultural. E, para isso ser possível, é necessário fazer da aula-passeio nos museus uma prática pedagógica mais efetiva, promovendo a construção de sentidos históricos e urbanos junto a este tipo de patrimônio da cidade e não longe deles.

#### **1.4 O museu na sua função social**

A nova definição de museu do ICOM afirma que ele está à serviço da sociedade. Conseqüentemente, ele deve ser acessível e inclusivo, promovendo a diversidade e a sustentabilidade, através de “experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos” (ICOM, 2022). Grosso modo, essa definição procura englobar as demandas e as questões contemporâneas.

No entanto, sabemos que todo processo humano incorpora aos poucos os seus sonhos, as suas leis e as mudanças que são necessárias. Morin (1996) deixa isso claro quando reflete sobre a mudança do pensamento, que é lenta.

Apesar da definição afirmar que o museu está aberto ao público, isso não é o suficiente para que a visita escolar, que está, em grande medida, como um dos principais grupos de visitação nesses espaços (Pereira e Valle, 2017), tenha facilidade de acesso. Esse ir e vir bem fluido ocorre em diferentes países como os museus que têm um apelo turístico imenso: Museu do Louvre, em Paris, Museu Frida Kahlo, no México, British Museum, em Londres, e muitos outros mundo afora.

Entretanto, essa não é a realidade de tantos outros museus que dependem, quase que exclusivamente, do universo das escolas, em especial a pública, para que haja visitação. Segundo Marandino (2008), “um dos públicos mais significativos nas visitas aos museus, em todo o mundo, é o escolar, seja pela quantidade, seja pelas ações organizadas para atendê-lo.” (Marandino, 2008, p. 24). Afinal, existem grandes e pequenos museus. E, apesar disso, a maior parte da população brasileira não se vê representada e/ou com direito de entrar num museu. Ou, sequer tem tempo para tal curiosidade ou “lazer”.

Essa não representação é fruto de uma concepção de museu eurocêntrico, conservador, criado num ambiente elitista. Uma concepção que vem mudando através das novas concepções de museu, tanto quanto das suas práticas comunitárias. Nesse sentido, Brulon (2020) apresenta o início dessa reflexão.

Na 9ª Conferência Geral do ICOM, que ocorreu na França, em 1971, ao reconhecer o museu como “teoricamente e praticamente ligado a um mundo (o mundo europeu), a uma classe (a classe burguesa cultivada)” e “a uma certa visão da cultura”, o intelectual africano Stanislas Adotevi, do Benin, marcou um momento de reflexões que iriam dar início a um processo de transformação das bases – teóricas e políticas – a partir das quais a definição de museu vinha sendo pensada (Brulon, 2020, n.p.).

Paralelamente, já em 1970, precursores publicaram textos inovadores, num movimento ideológico que, segundo Desvallées e Mairesse (2013), “enfatizou a vocação social dos museus e seu caráter interdisciplinar, ao mesmo tempo que chamou a atenção para modos de expressão e de comunicação renovados.” (p. 63). Assim, a ‘*nova museologia*’ influenciou a museologia dos anos 1980.

Desde então, novos conceitos e categorias de museu surgiram, promovendo uma real inserção de algumas comunidades no seu processo de criação, gestão e manutenção. Assim como na educação, é possível dizer que há duas grandes categorias de museus. Essas macrocategorias são: conservadores (histórico, arte, nacional, ciência) e progressistas (transgressor, comunitário, à céu aberto, de percurso), ou seja, museus que atendem aos diversos grupos sociais e culturais sem que se feche suas portas para qualquer público. Entretanto, elas não são definidoras porque há museus que podem se encontrar tanto numa como na outra. Um exemplo são os museus de ciência e arte.

Portanto, os pesquisadores avaliam que “os diferentes contextos culturais em que as pessoas vivem são, também, contextos educativos que formam e moldam os jeitos de ser e estar no mundo” (IPHAN, 2014, p. 22). Essa avaliação vai de encontro com os teóricos com os quais a pesquisa dialoga, reforçando a riqueza em se fazer uma aula-passeio a diferentes museus. Dessa forma, desconstruir a ideia conservadora de museu que ainda está presente no imaginário da maior parte da população.

Assim, os equipamentos culturais, lugar/espço de convivência e memória, podem e devem ser parte integrante das aulas-passeio. Sejam elas proporcionadas pela iniciativa da escola ou do próprio museu aos seus visitantes, fazendo uma aula-passeio em seu próprio espaço, promovendo a construção de sentidos históricos e urbanos, ao ir além das exposições.

Esta aula-passeio é defendida por ser a educação uma das funções do museu. Este, em geral, possui um ambiente propício para que seu prédio, sua história atual ou original, seu acervo e tudo o que o constitui possam ser trabalhados sob a perspectiva do todo para a parte ou da parte para o todo. O que pode motivar seus visitantes a retornarem para novas vivências<sup>26</sup>.

Afinal, para Nardi (2011), o valor de um museu artístico, por exemplo, é informado pela coleção que abriga, pela história do prédio e pelo ensino da educação artística. E que sem essas três dimensões o visitante não será capaz de enxergar o real valor da instituição.

Como exposto anteriormente, a prática da aula-passeio pode ser melhor aproveitada pelo museu e/ou pela escola num processo educacional comunitário e na conseqüente formação cidadã. Mesmo que os objetivos de cada uma dessas instituições sejam diferentes.

Em se tratando da escola, a BNCC orienta o desenvolvimento da habilidade EF03HI04 que consiste em: “Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados”. O que não impede que o museu se aproprie de habilidades da BNCC para a sua prática educativa e que a educação se aproprie de elementos do Programa Nacional de Educação Museal (PNEM). A vocação social dos museus e seu caráter interdisciplinar permitem esse diálogo sem engessar o museu ao sistema educacional e vice-versa.

Além de atender ao previsto na BNCC na habilidade EF03HI04, pensando na educação, temos, também, a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural supracitada, que “tem como objetivo incentivar a preservação de bens culturais e naturais considerados significativos para a humanidade”. Dessa forma, museu e escola interagem para a realização da prática pedagógica da aula-passeio a fim de atender esse objetivo da convenção. Ou seja, o museu pode trabalhar com seu público visitante diário e/ou através da recepção das escolas.

Nesse sentido, a pesquisa parte da premissa da função social e cultural do museu tal qual a da escola, guardando as diferenças entre o papel educativo dessas duas instituições. E, no caso do primeiro, seu papel educativo vai além dos programas educativos, apesar do enfrentamento entre setores educativos e curatorial, segundo Setton e Oliveira (2017). Esse ambiente, existente em diversos museus mundo afora, é

---

<sup>26</sup> Apesar da nova definição de museu usar o termo “experiência”, a pesquisa opta por caminhar com Walter Benjamin usando o termo “vivência”.

dedicado a receber grupos e escolas para visitas guiadas e atividades pedagógicas. Uma prática voltada, em muitos casos, para a infância e a adolescência, ou seja, estudantes do Ensino Básico.

É importante destacar que a premissa da função social do museu, está em consonância com os direitos que qualquer ser humano de qualquer comunidade detém e que estão evidenciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios (Art. 27 Item 1) (ONU, 1948).

Em um segundo momento, tanto o Estatuto quanto o Código de Ética para Museus no *International Council of Museums* (ICOM, 2006), respectivamente, se dedicam a esmiuçar o tema.

Museus são instituições permanentes, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, abertas ao público, que adquirem, conservam, pesquisam, comunicam e expõem, para fins de estudo, educação e lazer, os testemunhos materiais e imateriais dos povos e seus ambientes (ICOM, 2006).

A missão do Museu: “1. Os museus preservam, interpretam e promovem o patrimônio natural e cultural da humanidade”. 1.4. Acesso: “a autoridade de tutela deve assegurar que o museu e seu acervo [patrimônio] sejam acessíveis a todos durante horários aceitáveis e períodos regulares. Atenção diferenciada deve ser dada aos portadores de necessidades especiais (ICOM, 2006).

Por outro lado, para Scheiner (2015), do ponto de vista teórico, é possível perceber o museu como um fenômeno com as seguintes características: liberdade, pluralidade e a sua potencialidade como instância de produção de conhecimento constante. Nesse sentido, da perspectiva social, o museu pode apresentar-se como uma instituição (tal qual a família, a igreja, o Estado, o teatro) que apreende, ressignifica e reapresenta as manifestações percebidas e/ou valorizadas como patrimônio.

Dito isso, é importante considerar que não existe um modelo único de museu, uma vez que ele “não é uma coisa única, mas o nome genérico dado a um conjunto de manifestações do indivíduo e das diferentes coletividades, em diferentes tempos e espaços” (Scheiner, 1998, p. 162). A autora destaca que a museologia, por sua vez, corresponde a um campo de caráter transdisciplinar, amalgamado ou transpassado por outras ciências, dedicada ao estudo da relação específica entre o homem e o real, tendo como objeto de estudo o fenômeno museu.

Complementarmente, Souza (2022) destaca a relação intrínseca que existe entre museu e educação. Ela aponta que é fundamental que se investigue e defina o papel dos museus como mediadores em um processo educativo. “Mediatizar uma exposição através de uma metodologia conscientizadora, levando sempre em consideração a história, as especificidades de cada tipo de público que se deseja atingir, sua localidade (o mundo ao qual pertence e a cultura na qual se identifica), realidade e anseios daquelas pessoas.” (Souza, 2022, p. 46).

Todas essas informações são extremamente relevantes, uma vez que o museólogo não pode desenvolver o seu trabalho de forma desvinculada de cada realidade. Valente; Cazelli; Alves (2005, p. 197, *apud* Souza, 2022, p. 46) destacam, ainda, que

A intencionalidade da comunicação, nos Museus, aparece em suas exposições, suas atividades e em seus materiais de divulgação. Já as mensagens não intencionais originam-se na relação que o público estabelece com o Museu e são marcadas por uma dose de imprevisibilidade (Valente; Cazelli; Alves 2005, p. 197, *apud* Souza, 2022, p. 46).

“O museu adquire, portanto, o papel de comunicador, uma vez que coloca em discussão a necessidade de estabelecer outras formas de negociação com o público que considerem esses aspectos” (Souza, 2022, p. 46). Essa interação/articulação entre “pensamento” e “ação” é elaborada por Paulo Freire através da seguinte afirmação: “Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros.” (Freire, 2005, p. 117).

Souza (2022) destaca que durante a Mesa Redonda de Santiago do Chile<sup>27</sup> foi, dentre outras recomendações, assinalado que deveria se estabelecer uma parceria entre a museologia e a educação na formação permanente dos professores da rede básica de ensino. Nele ficou determinado que nos museus “deverão ser estabelecidos programas de formação para professores<sup>28</sup> dos diferentes níveis de ensino (primário, secundário, técnico e universitário)” (Primo, 1999, p. 97).

Assim, por não se tratar de um espaço formal (tendo em vista o contexto escolar) de educação, o museu possibilita maior integração entre o educador e o educando,

---

<sup>27</sup> Mesa Redonda de Santiago do Chile aconteceu durante o período de 20 a 31 de maio de 1972. Foi organizada pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para discutir a situação dos museus na América Latina. Durante o evento se legitimou a “naturalização de conceitos como ‘integral’ e ‘ação comunitária’” (Scheiner, 2012, p. 19).

<sup>28</sup> Em 2023, duas professoras da escola, núcleo comum e Ciências, participaram de diferentes propostas de formação proporcionadas pelo Museu da Vida Fiocruz.

considerando o seu papel transformador/impulsor do processo responsável pelo “descortinar” da sua própria realidade (Souza, 2022). De maneira geral, a prática educativa observada nos espaços museológicos é percebida através da apropriação de diferentes níveis cognitivos, aqueles responsáveis pelo desenvolvimento dos nossos sentidos, bem como pelo “despertar” da curiosidade e atenção.

Desta forma, o patrimônio cultural pode ser usado como pedagogia social inclusiva. Assim,

pode representar uma âncora fundamental para que os indivíduos se relacionem com sua identidade e se insiram como atores sociais na sociedade em que vivem, promovendo a mediação cultural necessária para que a existência ganhe sentido (Arpin apud Costa, 2015, p. 9).

Para Silva (2012, p. 5) “Quando uma criança, adolescente ou adulto visita um museu e participa de qualquer atividade em seu espaço, ele desfruta de seu ambiente por inteiro, ele não deixa parte de seu ser do lado de fora”. Essa totalidade da experiência humana também é objeto de investigação de bell hooks (2017).

Diante do exposto, é importante destacar que as ações educacionais desenvolvidas nos espaços museológicos institucionais ou comunitários precisam ir muito além da perspectiva de se reduzir as questões disciplinares a meras visitas culturais para determinados e restritos grupos escolares (Souza, 2022).

Tal percepção é corroborada na abordagem de Scheiner (2012) ao considerar que

faz-se necessário enfatizar a importância, para a museologia, de melhor compreender o campo da educação como um campo teórico, dedicado ao estudo do indivíduo e da sua capacidade de apreensão e leitura de mundo. Para tanto, seria preciso deixar em segundo plano a visão redutora, que limita a percepção da educação à prática educativa, e restringe essa ideia ao extremo de consignar a relação museologia x educação sob a forma de ‘ação educativa e cultural nos museus’ - para grupos escolares (p. 2).

Assim, o museu se posiciona como um espaço dinâmico e transformador, que ultrapassa a simples preservação de objetos e histórias para se tornar um agente ativo no diálogo social. Ele não apenas reflete a diversidade cultural, mas também tem o potencial de promover mudanças estruturais, questionando narrativas hegemônicas e criando novas possibilidades de representação e pertencimento. Dessa forma, o museu assume um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente de sua pluralidade.

Na próxima seção, exploraremos a ACD como ferramenta para compreender e interpretar as produções das crianças e dos adolescentes sobre as percepções prévias à ida ao museu e ao que foi vivenciado durante e após essa visita. Por meio da ACD, será possível revelar como os discursos desse público dialogam com as práticas sociais, culturais e educacionais promovidas pelo museu, evidenciando seu papel como espaço transformador e inclusivo na formação de novas perspectivas e significados.

### **1.5 Análise Crítica do Discurso**

Dentro da proposta pedagógica da aula-passeio ao Museu da Vida Fiocruz, uma das etapas do processo esteve voltada para a expressão visual dos estudantes, através do registro de palavras e/ou desenhos que expressassem suas impressões sobre a aula-passeio ocorrida ao Museu da Vida. Essa atividade não procurava a reprodução fiel de objetos ou cenas, mas visava, sobretudo, proporcionar um espaço para que os alunos e as alunas expressassem suas percepções, sentimentos e interpretações do que encontraram no ambiente museológico. O desenho será entendido como uma forma de materializar o conhecimento de maneira subjetiva e criativa, permitindo que as construções dos estudantes revelem significados a partir das observações vividas.

A ACD, quando aplicada às produções educacionais das crianças e dos adolescentes sobre a aula-passeio ao Museu da Vida Fiocruz, permite uma compreensão profunda dos processos de significação que ocorrem dentro do contexto educacional. Falar sobre isso é essencial para perceber como os estudantes se apropriam dos conhecimentos e como suas interações no museu se entrelaçam com suas identidades e visões de mundo. Com base em Fairclough (2016), que entende a ACD como uma abordagem que vai além do que está escrito ou falado, esta análise busca explorar não só as palavras e frases, mas também os elementos não verbais, como tom de voz, postura corporal, olhar e emoção, que formam uma rede de significados no ambiente educacional.

Quando Fairclough propõe que a ACD deve considerar também os aspectos estruturais e sociais do indivíduo, ele nos convida a refletir sobre como os fatores culturais e históricos moldam as produções discursivas. No caso da aula-passeio ao Museu da Vida Fiocruz, as crianças e os adolescentes não apenas registram suas observações sobre o ambiente e os objetos que encontram, mas também projetam suas percepções de forma que refletem as relações de poder e os contextos socioculturais que as envolvem. Essas produções não são apenas relatos de uma visita, mas manifestações de um olhar que carrega influências de seu entorno social e cultural,

revelando o que é valorizado, o que é marginalizado e como esses estudantes se posicionam em relação ao conhecimento.

Além disso, a ACD propõe que devemos considerar o contexto em que o discurso é produzido. No caso das produções das crianças e dos adolescentes, o ambiente do museu se torna um ponto crucial na formação de sentidos. O Museu da Vida Fiocruz, com suas coleções e exposições, não é apenas um local de aprendizagem, mas um espaço que oferece práticas sensoriais, afetivas e cognitivas. A análise do discurso produzido pelas crianças e pelos adolescentes a partir dessa aula-passeio revela como esses estudantes percebem e se apropriam do conhecimento histórico, científico e cultural que ali é exposto, assim como as interações que surgem entre elas e eles, os educadores e o próprio ambiente do museu.

O discurso das crianças e dos adolescentes também pode ser entendido como um reflexo das relações sociais e de poder presentes na sala de aula e no contexto mais amplo da sociedade. Ao analisarmos suas produções, podemos perceber como a criança constrói e expressa sua subjetividade em diálogo com a cultura escolar, com a participação no museu e com as representações sociais que circulam em sua comunidade. A maneira como se organizam e relatam suas ideias é influenciada, portanto, pelo ambiente educacional e pelos processos sociais que moldam sua visão de mundo.

Por fim, a análise das produções educacionais dos estudantes sobre a aula-passeio ao Museu da Vida Fiocruz, à luz da Análise Crítica do Discurso, nos proporciona uma leitura mais rica e complexa dos processos de aprendizagem. Ela nos permite compreender não apenas o conteúdo das produções, mas também os significados sociais e culturais que nelas estão implícitos. A ACD, ao se debruçar sobre o discurso, proporciona uma lente que revela as dinâmicas de poder, as construções identitárias e as relações de conhecimento presentes nas práticas educacionais, contribuindo assim para uma compreensão mais holística da formação das crianças e dos adolescentes e de seu engajamento com o mundo ao seu redor.

No próximo capítulo, apresentaremos os atores envolvidos nesse processo, incluindo os estudantes, educadores e demais participantes, além de detalharmos a metodologia adotada para investigar as interações e os significados construídos ao longo dessa prática educativa.

**CAPÍTULO 2**  
**ESTUDO DE CASO:**  
**AULA-PASSEIO DE UMA ESCOLA**  
**DA REDE PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO**  
**AO MUSEU DA VIDA FIOCRUZ**

## **2 CAPÍTULO 2 – ESTUDO DE CASO: AULA-PASSEIO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO AO MUSEU DA VIDA FIOCRUZ**

O presente capítulo visa focar o estudo de caso realizado para identificar o potencial emancipatório de uma aula-passeio ao Museu da Vida Fiocruz, considerando o valor dessa prática pedagógica freinetiana em espaços museológicos. Serão apresentados os atores envolvidos na experiência de visita ao museu, destacando o papel das crianças e dos adolescentes, educadores e mediadores nesse processo. Além disso, detalharemos a metodologia adotada para a realização deste estudo, abordando os instrumentos de coleta de dados, os critérios de análise e as etapas que orientaram a investigação. Ou seja, pensar na formação das crianças e dos adolescentes dos anos iniciais do EF da rede pública na construção de sentidos históricos e urbanos através de uma aula-passeio. Uma vivência que pode incorporar um conjunto de atividades pré e pós visita ao museu, para além da bagagem individual de cada estudante, pois a riqueza da interpretação de exposições e das interações propostas pelo educativo do museu poderá ser compreendida por cada pessoa que adentra um museu de diversas maneiras.

Dessa forma, a pesquisadora se viu envolvida pelo desafio em oferecer oportunidades da vida histórica e cultural da cidade a este grupo de estudantes, pois, suas vivências e experiências acadêmicas e profissionais proporcionaram o conhecer, apreciar e apreender com os museus. E, sempre que possível, levava seus discentes por diferentes ambientes, incluindo museus, observando na realização da aula-passeio uma prática pedagógica na qual se observa o prazer por caminhar para além do espaço cotidiano do ensino, seja a escola ou a universidade, como Freinet (1976) defende.

Estas incursões não têm a intenção de destacar um ou outro museu. Aliás, quando se fala de educação museológica tudo serve ou tudo pode ser usado. O destaque é para que e como usá-los. Neste sentido, a compreensão de que a aula-passeio, em especial nos museus, é uma possibilidade pedagógica potente, passou a ser utilizada na prática de sala de aula da pesquisadora, seja em função das disciplinas ou dos temas a serem trabalhados.

Neste sentido, as reflexões dessa trajetória contribuíram para a realização da aula-passeio ao Museu da Vida Fiocruz como objeto de pesquisa deste estudo. Logo, entende-se que a opção dessa prática se deu porque ir ao museu é uma atividade que reúne diferentes elementos que envolvem o visitante (o espaço, patrimônio e acervo, através da sua história, da imagem, do áudio, dos filmes, das interações), aguçando os diferentes sentidos (visão, audição e ação), proporcionando uma (re) leitura do

conhecido, o cotidiano; do desconhecido, a diversidade cultural e seus conflitos; trazendo diferentes possibilidades de análise e compreensão do mundo; promovendo o envolvimento emocional de acordo com as diversas vivências possíveis; atendendo à dificuldade ou à disponibilidade de se estar no campo<sup>29</sup> real.

A pesquisa se apoiou em Freinet, Freire e bell hooks por serem defensores do poder da vivência *in loco* no processo de formação cidadã. Assim, crer na possibilidade de levar o visitante à reflexão, à ação e à transformação da sua realidade é apostar no uso da aula-passeio tanto como entretenimento quanto como prática pedagógica.

Procurou-se perceber e detectar nesta visita a riqueza dos temas e das mensagens que podem desencadear processos internos de revisão de conceitos e valores que atendem a algumas das características da concepção de uma educação na perspectiva emancipatória.

A seguir, temos a apresentação dos atores institucionais envolvidos, da escola, do museu, das crianças, dos educadores e dos mediadores, para, em seguida, apresentarmos a metodologia adotada para a pesquisa, evidenciando como cada um desses elementos contribui para a construção de sentidos e a análise das interações que ocorreram durante a aula-passeio.

## **2.1 Apresentação dos Atores Institucionais Envolvidos**

### **2.1.1 Escola**

Optamos por não identificar nem a escola nem o grupo escolar, assim, garantido a anonimização tanto por razões legais quanto metodológicas. A decisão não gera prejuízos à análise. Todos alunos e alunas analisados, porém, têm em comum, independente de seus dados privados e sigilosos nos termos da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), o fato de estarem em defasagem escolar.

Esta escola faz parte da rede pública da cidade do Rio de Janeiro e possui três segmentos no momento. Ela já foi e, em alguma medida ainda o é, referência no bairro no qual está inserida. E o que se pode discernir é que a escola possui um Projeto de Apoio voluntário para contribuir no processo de alfabetização de estudantes que estão fora da idade certa.

---

<sup>29</sup> A ida a um museu, através da escola ou da universidade, é compreendida genericamente como uma aula-passeio ou estudo de campo. Assim, ela pode acontecer de diversas maneiras, não com a intenção de substituir outras atividades, mas de facilitar o acesso a vivências que muitas vezes são difíceis de serem proporcionadas por causa de custo, de deslocamento, de riscos, de acesso e inclusive a questão temporal. Ou seja, vivenciar histórias passadas que são reconstruídas no museu.

Antes da pandemia da Covid-19, no início de 2020, o projeto recebeu 13 (treze) crianças do terceiro e quarto ano do EF. No pós-pandemia, esse número atingiu um índice de 45 (quarenta e cinco) estudantes. Isso ocorreu somente em 2022, pois, o retorno em 2021 teve uma baixa frequência. Em função do quadro encontrado, em 2022 e 2023, o projeto manteve o grupo que estava sendo atendido antes da pandemia e novos grupos se formaram oriundos do quinto e sexto ano em 2022 e, conseqüentemente, incorporou o quinto, sexto e sétimo em 2023. Neste ano, algumas crianças já entrando na adolescência ou adolescentes.

Assim, a escola se configura como o ponto de partida para a vivência no museu, mediando o acesso e proporcionando as bases para uma reflexão crítica sobre o ambiente museológico. Através dessa articulação, as crianças e os adolescentes têm a oportunidade de expandir seus horizontes e consolidar aprendizagens significativas. A seguir, no próximo capítulo, exploraremos o papel do museu enquanto espaço de formação e reflexão, destacando como contribui para o desenvolvimento dos estudantes e promove a construção de novas perspectivas sobre a realidade.

### *2.1.2 Museu da Vida Fiocruz*

O Museu da Vida Fiocruz tem objetivos claros desde sua implementação. É possível afirmar que sensibilizar, instigar, provocar, informar são verbos que mostram o valor da educação museológica com fins emancipatórios, pois podem promover reflexões e (possíveis) ações na formação e na transformação social de visitantes que por ele circulam. Mesmo considerando que boa parte do público está mais voltada para o entretenimento, isso não tira da pessoa o potencial de formação através de uma visita ao museu. Ou seja, toda vivência resulta na constituição humana, conforme diálogo com os teóricos e as teóricas da pesquisa, em particular, o pensamento benjaminiano e de Damásio.

O complexo no qual o museu está inserido possui uma área imensa, e a proposta do museu é atizar sua curiosidade natural, conforme o pensamento freinetiano e freiriano que estimula a observar o entorno onde se vive e circula. Neste sentido, o Museu da Vida Fiocruz pretende que as pessoas enxerguem a ciência: “em pequenos detalhes do dia a dia, pensar a saúde como algo bem mais amplo do que estar ou não doente, trocar ideias, dar uma relaxada nos nossos jardins (...)”<sup>30</sup>. Para a equipe do

---

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www.museudavida.fiocruz.br/index.php/sobre-o-museu/o-que-e-o-museu-da-vida-fiocruz>. Acesso em: out. 2024.

museu, a saúde, ciência, cultura, diversão e educação são superimportantes e andam juntas.

Essa ideia deu origem, em 1999, ao Museu da Vida Fiocruz, como parte da Casa de Oswaldo Cruz | Fiocruz (COC/Fiocruz). A COC é um centro dedicado à preservação da memória da Fiocruz e às atividades de divulgação científica, pesquisa, ensino e documentação da história da saúde pública e das ciências biomédicas no Brasil.

O Museu da Vida Fiocruz está localizado no campus Fiocruz Manguinhos<sup>31</sup> (Figura 1). Ele é composto por diferentes equipamentos dentro do complexo do campus da COC/Fiocruz. São eles: o Centro de Recepção (Estação de Trenzinho), o Parque da Ciência, a Pirâmide, a Tenda da Ciência, a Cavalariça, o Castelo Mourisco e o Salão de Exposições Temporárias, além de laboratórios e trilhas histórico-ecológicas.

Figura 1. Fotografia aérea do campus Fiocruz Manguinhos.



Fonte: Fiocruz, 2024.

A própria equipe do educativo do museu diz: “É impossível fazer uma visita em um só dia.” Pelo encanto e histórico do campus Fiocruz Manguinhos, pode-se afirmar que vale uma inserção de aula-passeio pelo educativo do museu dentre as opções para o público visitante, seja um grupo escolar ou demais grupos. O local, além de seu acervo e instalações, possui uma área verde preservada e protegida, com rica fauna e flora, que proporciona uma experiência educativa única, permitindo a conexão entre os conhecimentos científicos e o ambiente natural, ampliando as possibilidades de aprendizagem e reflexão.

---

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www.fiocruzimagens.fiocruz.br/media.details.php?medialD=580>. Acesso em: out. 2024.

Diferente de outros museus, o museu foi um projeto criado com vários tipos de ambientes a serem explorados de forma permanente ou temporária: um parque ao ar livre. E sua equipe promove atividades que divulgam a ciência e suas produções acerca das novas descobertas da COC/Fiocruz, de forma que elas sejam vistas e conhecidas pelo público escolar e não só este.

A equipe pensa nas atividades de forma a atender todas as idades através dos seus mediadores e das suas mediadoras. O espaço é tão convidativo que as visitas correm o risco de se apaixonar, segundo a equipe. Sendo uma instituição bem-informada com o seu tempo, o Museu da Vida está aberto ao diálogo em suas redes sociais.

### **2.1.2.1 O Campus**

O complexo de Manguinhos, atual Fundação Oswaldo Cruz, teve uma longa história para que hoje seja uma instituição respeitada no Brasil e no Mundo em relação à pesquisa que ali se realizou e se realiza, desde sua origem, sobre a saúde, as doenças tropicais e as vacinas.

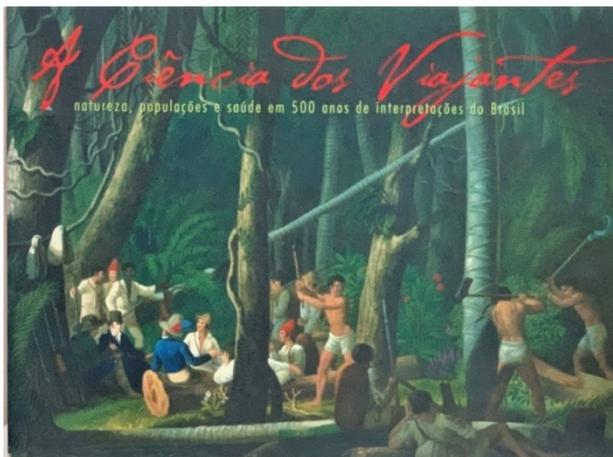
Parte dessa história inclui as chamadas expedições científicas, cujas práticas remontam ao período colonial e foram documentadas em relatos de viagens. Esses registros, embora reflitam os interesses e as contradições de seu tempo, tornaram-se importantes fontes para o estudo da história da ciência e da sociedade no Brasil. Hoje, é fundamental abordar criticamente esse legado, considerando os impactos históricos da exploração e da degradação ao longo de mais de 500 anos de história do país.

O museu montou uma exposição<sup>32</sup>, em 2000, sobre o tema por ocasião dos 500 anos do Brasil e, posteriormente, fez uma publicação, fruto dessa exposição e de mesmo nome: "A Ciência dos Viajantes - Natureza, populações e saúde em 500 anos de interpretações do Brasil". Um exemplar lindíssimo (Figura 2) foi distribuído no Encontro com Professores e usado pela escola. Este encontro e o uso na escola serão abordados à frente.

---

<sup>32</sup> A exposição "mostrou o trabalho realizado durante cinco séculos por cronistas, naturalistas, médicos e cientistas ao longo de suas descobertas no território brasileiro.". Disponível em: <https://www.museudavida.fiocruz.br/index.php/a-ciencia-dos-viajantes>. Acesso em: out. 2024.

Figura 2. Imagem de uma publicação do Museu da Vida: A Ciência dos Viajantes - Natureza, populações e saúde em 500 anos de interpretações do Brasil.



Fonte: acervo pessoal.

#### 2.1.2.2 O Castelo

O COC tem seu maior símbolo no Castelo, sendo, atualmente, um dos espaços que constituem o Museu da Vida. Ele é um Patrimônio da Ciência, construído entre 1905 e 1918. Ou seja, o Castelo da Fiocruz é um símbolo da ciência e da saúde nacional. Ele foi imaginado por Oswaldo Cruz, criado à imagem do Instituto Pasteur, de Paris, e reuniu a produção de vacinas e remédios, a pesquisa científica e demais atividades ligadas à saúde pública.

O Castelo fica localizado às margens da Avenida Brasil, possui uma construção conhecida como Pavilhão Mourisco ou Castelo Mourisco, por sua arquitetura em estilo neomourisco, adornada pela beleza dos azulejos portugueses e mosaicos inspirados em tapeçaria árabe. O Castelo foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1981.

E, hoje, o edifício integra o circuito de visitação oferecido pelo Museu da Vida. Por sua importância histórica, cultural e científica, o Castelo Fiocruz é candidato a Patrimônio Mundial Cultural da Humanidade. Desta forma, a aula-passeio, recorte desta pesquisa, se propôs a contribuir na construção de sentidos históricos e urbanos com um grupo de estudantes do EF da rede pública da cidade do Rio de Janeiro em defasagem escolar.

Por isso, seu maior símbolo, “o Castelinho” é aqui incorporado no tema da pesquisa e a sua importância como patrimônio urbano. No Portal Fiocruz<sup>33</sup> é possível

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/castelo-patrimonio-da-ciencia>. Acesso em: out. 2024.

realizar um passeio virtual pelas suas instalações e ter acesso a diversos conteúdos relacionados à edificação histórica.

Para esta pesquisa, foi imprescindível compreender o desejo, as razões e os desafios pelos quais passou a instituição para se constituir e, também, concretizar a ideia do Museu da Vida. Diferentemente das razões da escolha do local para sua instalação enquanto espaço de pesquisa e educação, o museu tem seu acesso dificultado, em alguma medida, nos tempos atuais, pois seu entorno é rodeado de comunidades que, às vezes, estão em conflitos. Ele possui três publicações<sup>34</sup> que abordam a questão da circulação de visitantes.

### 2.1.2.3 Alguns Projetos

Um dos projetos oferecidos pelo Museu da Vida é o “Expresso da Ciência”<sup>35</sup>. Ele disponibiliza um ônibus para o deslocamento de estudantes das escolas públicas e organizações sociais que se situam em territórios socioambientalmente vulnerabilizados. Isso garante uma visitação contínua das escolas em situação de risco ao Museu da Vida.

Por outro lado, os demais grupos escolares da rede pública ou privada e demais instituições de ensino dos mais diversos níveis podem fazer seu agendamento pelos canais de comunicação do museu.

Como uma forma de garantir o contato com o público escolar, há, também, um projeto que vai às escolas, para chegar a públicos variados de outras cidades do país. Assim, a instituição oferece o “Ciência Móvel - Arte e Ciência sobre Rodas” e “exposições itinerantes”. Momento no qual pesquisadores e pesquisadoras vão às escolas, levando materiais e atividades de inserção dos discentes na pesquisa na área da saúde.

Outro projeto, do qual a escola recorte desta pesquisa fez parte, com incentivo da professora de Ciências, em abril de 2023, é o curso de formação para professores de Ciências da Fiocruz<sup>36</sup> que se intitula: “As Coleções Biológicas como instrumento para a educação e o encantamento de alunos e professores das escolas do estado do Rio

---

<sup>34</sup> Há três publicações intituladas “Cadernos do Museu da Vida, Vol. 1, 2 e 3” sobre estatística de visitação, visitação do público escolar (com as estatísticas referentes à origem geográfica das escolas visitantes) e visitantes do fim de semana (com um comparativo entre os resultados das pesquisas do Observatório de Museus e Centros Culturais – OMCC). Os volumes compreendem diferentes períodos entre 1999 a 2009.

<sup>35</sup> Disponível em: <https://www.museudavida.fiocruz.br/index.php/expresso-da-ciencia>. Acesso em: out. 2024.

<sup>36</sup> Mais informações sobre o curso de formação para professores estão disponíveis no site. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/colecoes-biologicas-da-fiocruz-promovem-curso-para-professores-da-rede-publica> e <https://portal.fiocruz.br/colecoes-biologicas>. Acesso em: 3 dez. 2024.

de Janeiro”. Ele, mesmo não sendo uma atividade do Museu da Vida, é importante para destacar a preocupação e o desejo de instituições e profissionais da rede pública em promover ações para a melhoria da qualidade da escola pública da cidade e do estado do Rio de Janeiro.

Portanto, este projeto oferecido pela Fiocruz, e que contou com o fomento da Faperj de apoio à melhoria de escolas da rede pública sediadas no estado do Rio de Janeiro, resultou numa atividade da ida de vários pesquisadores da Fiocruz à escola em novembro deste mesmo ano, levando uma parte da coleção do Museu da Patologia da Fiocruz e parte da Coleção Entomológica do Instituto Oswaldo Cruz.

Foi em outro projeto que a professora/pesquisadora (PEF - Anos Iniciais) desta pesquisa e o diretor da escola participaram da atividade intitulada *Encontro com Professores* em 30 de setembro de 2023. Cabe ressaltar que os dois últimos projetos de formação resultaram em duas vivências muito ricas para a comunidade escolar desta pesquisa.

### 2.1.3 Os estudantes

Em sua coluna recente sobre educação, no site da Deutsche Welle (DW), Vinícius de Andrade<sup>37</sup> (2024) reflete que a classe popular, que está ou esteve na escola pública, na sua maior parte, não costuma usufruir dos bens culturais da cidade. Estes são espaços nos quais os museus estão inseridos e onde a possibilidade dessa vivência pode tornar os indivíduos mais críticos e empáticos.

Para isso, é importante haver a universalização do acesso à cultura para a escola pública e, no caso desta pesquisa, do acesso ao movimento museu-escola. Entretanto, é necessário investimento em políticas públicas para que aulas-passeio se desenvolvam como práticas pedagógicas mais acessíveis (Cazelli, 2005 *apud* Marandino, 2008, p. 24) afirma ainda que “no Brasil, pesquisas mostram que, na maioria das vezes, é somente por meio da escola que crianças e jovens das classes em desvantagens econômicas visitam as instituições culturais”.

Segue-se afirmando que, socialmente, a relevância da temática da construção dos sentidos históricos e urbanos da cidade recai sobre o fato de que crianças e adolescentes que recebem uma formação integral possuem mais condições de se

---

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/a-import%C3%A2ncia-da-universaliza%C3%A7%C3%A3o-do-acesso-%C3%A0-cultura/a-68738665>. Acesso em: 17 mai. 2024.

tornarem cidadãos e cidadãs participativos e cuidadosos para com o bem comum, ou seja, o espaço público, os bens culturais da sua cidade.

Afinal, a visita a um museu, patrimônio<sup>38</sup> histórico e cultural, quando mediada por educadores preparados (mediadores dos museus ou professores das escolas) e com uma proposta pedagógica alinhada às novas concepções de educação, que considera as concepções de interculturalidade<sup>39</sup>, da complexidade, da interdisciplinaridade, da cidadania e, mais recentemente, da sustentabilidade, pode ser uma atividade transformadora.

A provocação da crônica “Gaiola e asas”, publicada na Folha de São Paulo, em 2001, por Rubem Alves, é complementar a essa análise do parágrafo anterior e faz uma analogia com a escola, ao considerar que: “Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.” (05/12/2001). Este trecho nos remete à correlação da análise de Foucault (1987) sobre as prisões, logo, as escolas gaiolas.

#### *2.1.4 Os educadores*

Os educadores desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento durante a visita ao museu, e sua atuação pode ser compreendida a partir das ideias de Paulo Freire, que defende uma educação dialógica, crítica e emancipatória. A professora-pesquisadora reconheceu essa atividade como um meio de aproximar teoria e prática, proporcionando aos alunos e às alunas uma vivência concreta que os conecta com o mundo real e com as múltiplas narrativas que compõem a história. Os colegas de profissão atuam em parceria e aproveitam o momento da visita ao museu também como uma oportunidade de conhecer e se familiarizar com o espaço. Já os mediadores do museu atuam como elo entre o museu e o público, interpretando o acervo e os espaços, guiando os visitantes de forma a tornar a vivência mais significativa e instigante, adaptando o discurso às diferentes faixas etárias e contextos. Juntos, esses profissionais colaboram para que surja uma experiência educativa rica e transformadora através da vivência no museu.

---

<sup>38</sup> O termo é abordado na seção 1.3.4.

<sup>39</sup> Para mais sobre Interculturalidade ver, Ricardo Vieira, *Histórias de Vida e Identidades*, 1999.

#### 2.1.4.1 Pesquisadora-professora

Não bastassem as justificativas anteriores, acredita-se que a perspectiva pessoal, em alguma medida, contribuiu com a pesquisa. O olhar da autora como professora-pesquisadora foi moldado ao longo de uma trajetória que abrange aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais, formando uma lente única através da qual é possível perceber a importância de investigar o impacto das aulas-passeio em museus na formação das pessoas, especialmente de crianças e adolescentes. Para contextualizar essa trajetória e o percurso seguido, um breve relato desse caminho é apresentado a seguir.

Inicialmente, a origem e o período vivido no interior do Espírito Santo influenciaram a formação para ser professora<sup>40</sup>. E foi na pequena cidade de Cachoeiro de Itapemirim, na década de 1960, quando ainda não havia TV em casa, que, ao ser levada, pela escola, ao cinema, pela primeira vez, para assistir a *Branca de Neve e os Sete Anões*, vivenciou sua primeira aula-passeio. Assistir, literalmente, essa história fora de casa, da escola e dos livros despertou seu interesse pela magia do cinema. Logo, aquela aula-passeio foi uma vivência instigante.

No fim da década de 1970, apesar de ser uma época de mudanças sociais e educacionais e da desvalorização da profissão (Setton; Sarti, 2019), é conquistada a formação como professora no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Em seguida ao Ensino Médio, foi iniciada a licenciatura em pedagogia (1979) e, neste mesmo ano, ocorre a convocação para o cargo de professora da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro - SME. Dessa forma, começa a se constituir a professora na prática.

Desde então, surge uma educadora inquieta com a realidade, as dificuldades e os desafios da educação. Reflexões que surgiram por conta do distanciamento entre teoria e prática, incluindo a falta de maturidade e qualificação profissional (leia-se sistema educacional brasileiro precário) para com a responsabilidade que a profissão exige.

Ao final da graduação em pedagogia (1982), já compreendia melhor a precariedade do sistema de ensino e o quanto ele ainda precisava avançar para além

---

<sup>40</sup> O universo familiar sinalizava a profissão, potencializado pelas brincadeiras infantis, as quais eram recheadas por esse imaginário.

da universalização<sup>41</sup> (que viria a acontecer alguns anos depois, na redemocratização do país), uma vez que o país ainda estava no regime da ditadura.

Durante esse processo de formação pessoal, o mundo continuava a viver a pressão que Freitas (2014) destaca sobre a influência dos “reformadores empresariais da educação” na reprodução de práticas norte-americanas com o objetivo de fabricar o “professor profissional”. Ou seja, um tempo no qual a educação vivia (e vive!) num crescente conflito entre a busca do mercado e a resistência dos grupos que se empenham na valorização da educação e no desenvolvimento humano integral.

Portanto, ao analisar a formação pessoal e das gerações anteriores, percebeu-se que os saberes, apreendidos também fora dos bancos escolares, deram condições para que cada familiar construísse sua história. Este olhar ancestral e a formação na educação ajudaram a compreender que o sistema educacional já era falho e excludente há muito tempo. Em outros termos, a família como um todo passou por uma escola, como a maior parte da população brasileira, sob a concepção do ensino bancário, segundo Paulo Freire (2007).

Percebe-se, nesse percurso, que a escola continuou não acolhendo as diferenças e não estimulando as potencialidades de cada educando. Esta realidade foi experimentada como discente e docente. No segundo caso, a impotência diante das cobranças do sistema contrastava com a real necessidade das crianças e dos adolescentes que passaram e passam, cotidianamente, pela sala de aula. A distância entre teoria e prática permanecia. Retomando a reflexão de Setton e Sarti (2019), nota-se que as mudanças sociais e educacionais iniciadas na década de 1970 ainda se fazem presentes.

Deste modo, paralelamente à faculdade, nos primeiros anos como docente do EFI, memórias da infância escolar eram reproduzidas no fazer profissional, conforme aponta Tardif (2002) em pesquisa realizada sobre a reprodução do ofício. Dessa forma, entre erros e acertos, atuou na SME, passando pela rede federal e particular de ensino, na área de Recursos Humanos (RH) e, também, em projetos de educação ambiental na rede particular de ensino e no licenciamento ambiental. Atualmente, está como professora da SME.

---

<sup>41</sup> A universalização da escola no Brasil aconteceu de fato num passado recente, ao final da última década do século XX, no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso, com a Lei de Diretrizes e Base da Educação, que propunha a universalização do Ensino Básico. Na época, uma em cada quatro crianças ainda estava fora da escola. Esse movimento deu início a uma redução gradual do analfabetismo no país, primeiramente pela ampliação do acesso escolar, tornando obrigatória a educação para crianças de 7 a 14 anos. No início do século XXI, essa obrigatoriedade foi estendida para 9 anos, incluindo crianças a partir dos 6 anos de idade.

Esta trajetória conduziu o tema da pesquisa, fruto da inquietação da experiência profissional da pesquisadora na área da educação como docente da Educação Básica<sup>42</sup>, hoje, na etapa denominada de Anos Iniciais do EF (1º ao 5º ano), das redes pública e privada. Foram diversas aulas-passeio realizadas a museus e a outros patrimônios culturais da cidade do Rio de Janeiro. Com o tempo, foram surgindo indagações a respeito das relações, inter-relações e interações da gestão dos museus com as escolas públicas, especialmente sobre suas práticas educativas museológicas.

#### 2.1.4.2 Professores

Neste contexto, a partir do diálogo com teóricos como Freinet, Freire, hooks e Morin foi possível compreender que a educação escolar, embora fundamental, não é suficiente para preparar os indivíduos para os desafios da vida contemporânea. Dessa forma, a frase atribuída a John Lennon, "A vida é o que acontece enquanto você está ocupado fazendo outros planos.", resume bem essa ideia, indicando que a aprendizagem vai além dos muros da escola.

É neste sentido que a concepção de "comunidades de aprendizagem", proposta por bell hooks (2003), oferece uma alternativa promissora para superar as limitações da educação escolar tradicional, pois, ao transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, colaboração e construção conjunta do conhecimento, a escola se aproxima da vida real e prepara os estudantes para os desafios da cidadania. Essa abordagem encontra eco nas ideias de Paulo Freire, que defendia uma educação libertadora, capaz de transformar a realidade social. Ao valorizar as vivências e os saberes dos alunos e das alunas, as comunidades de aprendizagem promovem a autonomia e o protagonismo, elementos essenciais para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Nesse processo, atuar com seus pares faz com que os docentes desempenhem um papel fundamental, pois, estimulam a interdisciplinaridade e fortalecem a construção coletiva do conhecimento. A colaboração entre profissionais de diferentes áreas enriquece o processo ensino-aprendizagem, pois cada educador traz consigo uma bagagem única de saberes e práticas que, ao se complementarem, ampliam as perspectivas dos alunos e das alunas. A troca entre educadores fortalece a ideia de que o conhecimento é plural e deve ser acessado de maneira integradora, refletindo a

---

<sup>42</sup> O sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

complexidade do mundo real e preparando os estudantes para pensar e agir de maneira crítica e criativa.

Além disso, a visita a museus oferece aos educadores e estudantes a oportunidade de perceberem a importância deste ambiente como um espaço de aprendizado e transformação social, pois, ao explorar as diversas culturas representadas nas coleções, os visitantes são convidados a refletir sobre a diversidade humana e a construir uma visão de mundo mais inclusiva.

A interdisciplinaridade presente nas atividades museológicas, seja nas exposições ou nos programas educativos, estimula a curiosidade e a busca por conhecimento em diferentes áreas, enquanto a abordagem crítica incentiva a questionar as informações e a construir suas próprias interpretações.

Desta forma, o referencial teórico, com foco nos trabalhos de Freinet, Freire, hooks e Foucault, permitiu identificar elementos teóricos fundamentais para a compreensão da aula-passeio como uma prática pedagógica que desafia os modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conhecimento e na disciplina. Isso se dá pois a análise foucaultiana sobre o poder disciplinar na educação revela como as práticas escolares, incluindo a organização do tempo e do espaço, podem contribuir para a submissão dos indivíduos. Portanto, a aula-passeio, ao propor uma vivência fora da rotina escolar, contribui para que surja uma aprendizagem mais livre e flexível, desafiando essa lógica disciplinar.

#### 2.1.4.3 Mediadores

Na contramão desse sistema opressor, Freinet (1976) já defendia e praticava o quarto eixo, a afetividade. Esse aspecto também foi abordado por Paulo Freire, bell hooks, Morin, dentre outros estudiosos antecessores e contemporâneos de Damásio<sup>43</sup> (2010). Damásio, por sua vez, evidencia como a ciência atual, por meio dos estudos das conexões neurais, comprova os efeitos da emoção e do sentimento para o desenvolvimento e o aprendizado do indivíduo.

Esses eixos defendidos por Freinet (1976) vão ao encontro da estrutura básica humana da vida em sociedade e da visão transgressora proposta por bell hooks. À medida em que precisamos uns dos outros, nossa interação ocorre por meio da

---

<sup>43</sup> António Damásio, neurocientista português, nos apresenta a educação dos sentimentos. Ou seja, um dos aspectos que diferencia os sentimentos do ser humano é poder ser educado.

linguagem, de nossa história, deixando marcas no espaço onde vivemos e circulamos, seja em artefatos, seja em nossos vínculos afetivos, tanto familiares quanto sociais.

Como um espaço educacional corresponsável para com uma educação crítica e a formação para a cidadania, os museus podem ser determinantes no incremento da dimensão transformadora da educação, indo além de uma dimensão conservadora. Isso implica em um diálogo imprescindível com Freinet e os quatro eixos que ele apresenta para a prática educacional, ao pensarmos numa proposta emancipatória para os educativos de museus.

A mediação vai além do simples papel de transmitir conhecimento; ela envolve o trabalho de interagir com os visitantes, desafiando-os a refletir sobre as questões presentes nas exposições e a fazer conexões com suas próprias vivências. O mediador atua como um facilitador do processo de aprendizagem, orientando os visitantes, estimulando perguntas, promovendo o diálogo e ajudando a interpretar o conteúdo de forma crítica e contextualizada.

No museu, a mediação também se alinha a uma proposta de educação mais dinâmica e participativa, característica de teorias educacionais como as de Paulo Freire e bell hooks, que valorizam o protagonismo do aluno e da aluna e a construção coletiva do saber. O mediador, então, não é apenas um transmissor de informações, mas um agente que provoca a curiosidade, conduz a reflexão e apoia a construção de conhecimentos a partir das interações do público com o acervo.

Nesse sentido, os profissionais que trabalham em museus devem ser apoiados, preparados e formados nos princípios de uma educação que ofereçam “asas”. Ou seja, (re) conhecer neles “museus asas”, conforme proposto por Reis (2021b). São “espaços-asas” (Reis, 2021b) que acolhem, especialmente, as crianças, os adolescentes e todas as pessoas que têm o desejo pelo conhecimento despertado, e não reprimido. Espaço para as perguntas e as dúvidas, as interações e as trocas. Em síntese, buscar a “escola asa” e demais espaços educativos “asas”, como eternizou Rubem Alves (2001) em sua crônica. “Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vô”.

A seguir, exploraremos um estudo de caso que ilustra essa abordagem, analisando como um museu pode, na prática, funcionar como um “espaço-asas”, estimulando a curiosidade, a reflexão crítica e a formação de cidadãos mais conscientes e engajados com a realidade social.

## 2.2 O Estudo de Caso

O estudo de caso realizado nesta pesquisa dialogou com referenciais teóricos da museologia, da educação e de outras áreas afins identificadas anteriormente, e teve a participação da pesquisadora no Encontro com Professores no Museu da Vida<sup>44</sup>, quando foi possível começar a conhecer a proposta pedagógica do museu que, segundo os responsáveis deste encontro, foi criado com o objetivo de divulgar e promover a linguagem científica. Houve, também, a realização de contatos com os responsáveis pelo educativo do Museu da Vida - Serviço de Educação do Museu da Vida Fiocruz, através de correspondência eletrônica (e-mails) e telefonemas, com o intuito de viabilizar a visita ao museu ainda no ano letivo de 2023, além de consultas e pesquisas realizadas no site oficial do Museu da Vida Fiocruz.

Diante deste percurso, fez-se o planejamento para que uma aula-passeio ao Museu da Vida Fiocruz se realizasse, com o intuito de compreender sua especificidade para com um grupo de estudantes da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, realizando, também, os momentos pré e pós visita na unidade escolar.

Assim, para fundamentar esta pesquisa e a escolha do Museu da Vida, a participação da professora/pesquisadora no Encontro com Professores realizado pelo museu foi fundamental. Da mesma forma, receber o apoio da direção da escola e da equipe do museu foi, sem dúvida, um fator imprescindível para que os contatos, a coleta de dados, a análise dos documentos e os resultados se fizessem nesta pesquisa, contribuindo para com reflexões e possíveis respostas para algumas questões levantadas durante o processo.

### 2.2.1 Na observação participante: a caminhada teórica

Esta pesquisa tratou de um recorte específico dentro das dimensões teórico-práticas da aula-passeio dedicada à exploração dos espaços interculturais a serem instituídos pelo educativo dos museus. Essas visitas são fundamentais para a compreensão da diversidade que envolve a sociedade. Muito embora, na prática, elas possam reforçar a discriminação e o silenciamento de grande parte da população

---

<sup>44</sup> Uma prática que visa a parceria entre museu e escola, conforme Marandino (2008) e a recomendação da Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972).

humana, em sua integralidade e complexidade, que não se vê representada nos museus e que, conseqüentemente, raramente os frequenta.

O que se esperou deste estudo foi um olhar para a construção de sentidos históricos e urbanos com um grupo de estudantes da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, em defasagem escolar, através da prática pedagógica da aula-passeio, como instrumento intensificador da formação cidadã, numa perspectiva de transformação social. Uma pergunta central é se a aula-passeio pode se constituir como proposta pedagógica no processo de educação museológica numa perspectiva emancipatória a partir de uma visita ao Museu da Vida.

Conseqüentemente, o olhar da pesquisa se deu sobre o Museu da Vida Fiocruz que tem uma estrutura bem específica e incomum de espaço educativo em relação à boa parte dos museus. Ele foi criado por um grupo de pesquisadores da Fiocruz. Dentre seus diversos projetos, há um que tem na prática social um programa para as escolas em situação de vulnerabilidade, o que facilita o transporte nesses casos. Diferentemente de outros museus que não possuem espaço educativo, não possuem acervo que atraia e que motive a visita espontânea dos mais diversos públicos.

E, apesar da sua localização no bairro de Manguinhos, uma das áreas de planejamento (APs) com menor número de equipamentos culturais da cidade do Rio de Janeiro<sup>45</sup>, o Museu da Vida é bem procurado. Isso ficou evidente ao tentar agendar a aula-passeio ao museu, a fim de fazer um estudo de caso<sup>46</sup>, e as conseqüentes dificuldades em conseguir uma data.

Desta forma, a apresentação e a descrição do caminho traçado e percorrido faz parte da construção de uma das perguntas que surgiram durante a pesquisa: será que o museu como ambiente de lazer, entretenimento, cultura, conhecimento, aprendizado colabora com a formação cidadã? E se faz, qual o seu papel?

É importante afirmar que a delimitação com a escolha do Museu da Vida se deu por diferentes razões: (i) a dificuldade de acesso aos diversos espaços museológicos da cidade em função do custo que uma mobilidade desse tipo demanda para circular com o público do EF; (ii) no ano de 2023 não houve verba da prefeitura para esse tipo de proposta e, sim, visitas à equipamentos/patrimônios da cidade previamente

---

<sup>45</sup> Dados do Data Rio de 2023 demonstram a distribuição de equipamentos culturais pelas Áreas de Planejamento da Cidade. Disponível em: <https://www.data.rio/documents/b702b9969dcf4f9eb4290b09068db4dd/about>. Acesso em: out. 2024.

<sup>46</sup> A origem do termo "estudo de caso" vem da pesquisa médica. O método supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno adequadamente a partir da exploração intensa de um único caso. Ele foi adaptado da tradição médica, tornando-se uma das modalidades de análise das ciências sociais (Becker, 1999).

estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e para as escolas sorteadas para tal; (iii) a pesquisa sofreu atraso considerável, também, por conta de intercorrências pessoais e acadêmicas.

Apesar das intercorrências, uma aula-passeio foi realizada ao Museu da Vida Fiocruz, em 12 de dezembro de 2023, com um grupo de estudantes dos 10 aos 15 anos, em defasagem escolar, do EF de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro.

Desta forma, o estudo de caso se desdobra numa observação participante que será clarificada na próxima seção.

### *2.2.2 Fundamentação teórica: bibliográfica, documental, etnográfica*

O diálogo com Moreira e Caleffe (2006) aponta que a pesquisa bibliográfica é realizada com livros e artigos científicos sobre os quais o pesquisador e a pesquisadora poderão produzir uma reflexão crítica. E, de acordo com Demo (2002), documento é todo dado, obra, artefato escrito ou gravado, que possa ser utilizado como base de estudo. Ele também afirma que documento científico é aquele que deve ser reconhecido academicamente por sua forma adequada (teórica e metodológica).

Com base nesses teóricos, a pesquisa bibliográfica, documental e etnográfica aqui apresentada procurou se fundamentar e se estruturar no diálogo com diferentes teóricos da museologia e da educação, os quais aparecem citados em diferentes momentos deste trabalho. É possível afirmar que essa troca contribuiu com o tema da pesquisa e na análise da prática pedagógica da aula-passeio ao Museu da Vida, para com o acolhimento da escola pública.

A bibliografia - livros, pesquisas e web sites - e os documentos - filmes, publicações e web sites - são materiais que dão respaldo ao presente estudo. Eles fazem parte do acervo pessoal, do acervo do Museu da Vida, de acessos na Web, além de algumas publicações que dialogam com o objeto da pesquisa.

Já a pesquisa documental se deu através da técnica de coleta de dados das produções dos estudantes sobre a ida ao Museu da Vida, da aula-passeio neste museu e das atividades realizadas com o grupo de estudantes da escola que participaram da visita ao museu. A coleta de dados proporcionou o encontro com algumas particularidades do museu e do grupo de estudantes, ou seja, os primeiros passos na vida cultural da sua cidade para a maioria do grupo.

Em relação à opção por trabalhar com um estudo de caso, a pesquisa está ancorada na perspectiva apresentada por Fonseca (1998) sobre a relação entre pesquisa etnográfica e educação. Nas palavras dela, a abordagem se dá a partir da observação da professora para com seus alunos e alunas no seu dia a dia, o que demanda “um olhar atento às circunstâncias particulares de cada aluno (...)” (p. 58).

Para a teórica, o método etnográfico é calcado na ciência do concreto e seu ponto de partida é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, com ênfase no cotidiano e no subjetivo. Uma técnica investigativa que se contrapõe à quantificação, por ser um modelo do qualitativo.

No entanto, Fonseca (1998) destaca que “(...) a filosofia de *‘cada caso é um caso’* e o método etnográfico não são equivalentes.” (p. 59). Para tanto, Fonseca (1998) mostra num primeiro momento “os equívocos de um método etnográfico que se fecha em técnicas e orientações teóricas que realçam o indivíduo às custas da análise social” e, num segundo momento, “chega do particular ao geral”. “Enfim, o método etnográfico é visto como o encontro tenso entre o individualismo metodológico e a perspectiva sociológica.” (p. 59).

Quanto ao universo da pesquisa etnográfica, é importante acrescentar que, nessa pesquisa, está a observação participante e a análise de documentos (Ezpeleta; Rockwell, 1986; André, 2000). As técnicas foram inseridas no contexto da visita realizada ao Museu da Vida com o objetivo de oferecer mais elementos para se chegar às respostas possíveis, pois, “Na observação participante, o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de dados e tem uma constante interação com a situação estudada, tocando-a e sendo tocado por ela.”, segundo Neves (2008).

Assim, as observações participativas são aplicadas como método etnográfico, com um recorte específico para a educação. Para Fonseca (1998), a metodologia proporciona ao educador “um instrumento importante para a compreensão intelectual de nosso mundo” (p. 59), destacando que a etnografia é a ciência do concreto, da interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, com ênfase no cotidiano e no subjetivo. Ou seja, uma técnica investigativa qualitativa. Ela foi aqui tomada como um exercício de observação participante com o intuito de dialogar melhor com Fairclough (2016).

De modo análogo a Fairclough (2016), Fonseca (1998) destaca que a pesquisa etnográfica nas ciências sociais exige um enquadramento social (político, histórico) do comportamento humano. Fonseca (1998) afirma, ainda, que a máxima “‘Cada caso é um caso’ só faz sentido nessa perspectiva aberta (...) a partir da observação de caso

após caso.” (1998, p. 76). Ou seja, quando o educador ou agente social “criar ele mesmo novas hipóteses”.

Dessa forma, ao colocar a ênfase na metodologia, o método etnográfico serve como uma maneira para o educador pensar sua interação com o material empírico de seu dia a dia. Ele não poderá cumprir o método etnográfico literalmente, mas poderá tomar de empréstimo algumas das etapas descritas aqui – o estranhamento, a esquematização, a desconstrução de estereótipos e a comparação sistemática entre casos para chegar a novas maneiras de compreender seus “clientes” e “interagir de forma criativa com eles.” (Fonseca, 1998, p. 76).

Assim, para melhor compreensão da técnica e as etapas descritas da observação participante, e completando a linha de orientação de estudo, a pesquisa apresenta o pensamento de Geertz, para quem:

*o locus do estudo não é o objeto do estudo. Os antropólogos não estudam as aldeias (tribos, cidades, vizinhanças...), eles estudam nas aldeias. Você pode estudar coisas em diferentes locais, e algumas coisas (...) podem ser melhor estudadas em localidades isoladas. Isso não faz do lugar o que você está estudando (Geertz, 1978, p. 16).*

Complementarmente, e conforme indicado na parte sobre educadores, a presente pesquisa aborda a vivência da professora/pesquisadora em alguns patrimônios históricos e culturais da cidade, incluindo museus. Isto porque, na percepção da pesquisadora, isto ilustra algumas reflexões no diálogo com os teóricos da museologia e da educação, num reforço de que a aula-passeio, especialmente aos museus, pode ser um ótimo recurso pedagógico para e na formação cidadã.

Para isso, a pesquisa se utilizou de um estudo de caso ao Museu da Vida Fiocruz através de uma aula-passeio com um grupo de estudantes de uma escola da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, em defasagem escolar, apesar da limitação de tempo que se impôs àquela altura da pesquisa.

### *2.3.3 Na observação participante: a caminhada prática*

A partir das trocas pedagógicas na escola e no interesse comum em uma melhor formação para a escola pública, o Museu da Vida ofereceu uma nova rodada do Encontro com Professores, já citado, que reativou a possibilidade da concretização da pesquisa. Dessa forma, a participação nesse encontro foi realizada, e a chance de conseguir um agendamento ainda para o ano letivo de 2023 também. Desde então, os

contatos com o museu foram realizados e o agendamento feito. É importante destacar o cuidado do Museu da Vida no momento do agendamento da visita ao incluir as questões: “Há alunos ou alunas incluídos?” e “Qual é a necessidade especial da criança?”. O que vai de encontro com a nova definição de museu que inseriu, dentre outros aspectos, a inclusão e a sustentabilidade.

Confirmado o agendamento, foi realizada uma engenharia financeira a partir de doações para garantir a realização da aula-passeio. Quando, finalmente, o montante necessário para a viabilidade da atividade foi atingido, realizou-se o primeiro encontro, denominado, a partir de agora, como Passo 1, com o grupo de estudantes em defasagem escolar, que participam do Projeto de Apoio da escola, o qual foi o foco desta pesquisa.

O Passo 1 e os demais, Passo 2, Passo 3 e Passo 4, estão detalhados à frente e fazem parte do encaminhamento da pesquisa de campo. Todos os quatro passos foram realizados com o intuito de desenvolver a ACD de Fairclough (2016), que inova nas metodologias, até então consolidadas, ao incorporar a crítica social como método de análise do discurso, que é texto, prática discursiva e social. Isso porque, para ele o discurso constrói, constitui e é constituído pelas práticas sociais (Fairclough, 2016).

Paralelamente, foram feitas trocas interdisciplinares com colegas da escola, o planejamento e desenvolvimento do tema com as crianças e os adolescentes e a sondagem de quem poderia e/ou gostaria de fazer parceria como responsável da escola no dia da aula-passeio. Então, desde a direção, a coordenação, os professores e as professoras e outros profissionais gostariam de participar. Seja por não conhecer o Museu da Vida Fiocruz, pela experiência da aula-passeio (algumas pessoas são novas na educação), também pela quebra da rotina (uma necessidade reconhecida na educação.), além da maioria ter vivenciado em novembro o outro grupo de pesquisadores da Fiocruz que foi à escola e fez sucesso, inclusive, entre os adultos da escola.

O sucesso da visita dos pesquisadores da Fiocruz à escola pode ser atribuído a diversos fatores, mas especialmente ao impacto que causou nos adultos da comunidade escolar. Essa iniciativa não só quebrou a rotina educacional, mas também despertou um novo interesse pelo aprendizado, destacando a importância de tornar a ciência acessível e envolvente para todos. A visita do museu à escola fortaleceu a ideia de que o conhecimento científico pode ser compartilhado de maneiras práticas e acessíveis, ampliando o alcance da educação e estimulando a curiosidade de toda a comunidade escolar.

É importante lembrar que tal qual esse projeto realizado em novembro na escola, nem todo projeto de divulgação e formação da Fiocruz é vinculado à Política Educacional do Museu da Vida (PEMV)<sup>47</sup>. Entretanto, todos reforçam o valor da função social da pesquisa da Fiocruz sendo levada às escolas.

### 2.3.3.1 Caminhada: Passo 1

No Passo 1, primeiro dia da pesquisa/trabalho de campo antes da aula-passeio, foi feito um levantamento, perguntas, com o intuito de obter um registro prévio das respostas sobre a representação que cada criança e adolescente tinha de museu. Nesse registro escrito, houve cópia, quando necessário, e resposta em relação ao que foi pedido. Antes, foi esclarecido que a atividade era uma pesquisa e que poderiam escrever o que quisessem. Assim, foram realizadas questões como: “O que é um museu?”, “O que você imagina ter em um Museu da Vida?”, “Você já foi a um museu, qual?”, “Você gostaria de ir a um museu?” e “Vamos ao Museu da Vida?”.

O resultado final desse levantamento trouxe curiosidades e perguntas, quando foi possível perceber o entusiasmo da maior parte do grupo. Isso foi ainda mais perceptível na última pergunta, quando entenderam que haveria a possibilidade em sair da escola, pegar um ônibus de viagem, falar dos bairros pelos quais passariam. Especialmente o ônibus trouxe muita expectativa. Neste momento, foi possível observar que a maioria não conhecia o trajeto a ser feito. Somente uma criança mencionou um bairro porque morou nele. Um dado que impressiona: a rara circulação e o conseqüente desconhecimento da cidade, do território.

Ao final desse dia, as crianças e os adolescentes entenderam que a pesquisa se tratava de uma atividade que iriam fazer pela escola. Ou seja, era o primeiro passo para a realização da aula-passeio. Então, foram feitos os combinados sobre o comportamento, o cuidado para com o nome do grupo e da escola pública, o transporte, o lanche, o que esperavam encontrar no Museu da Vida e a entrega das autorizações para que cada responsável tomasse ciência, apoiando e autorizando o trabalho.

Esses registros antes da aula-passeio compõem o material da pesquisa enquanto documento, pois o relato tem força de expressão. Essa possibilidade é

---

<sup>47</sup> Política Educacional do Museu da Vida: “O Museu da Vida (MV), desde seus primórdios, orienta suas atividades educativas a partir de um conjunto de documentos (...). O acúmulo de experiências mostrou a necessidade e a importância de consolidar as reflexões em uma política educacional, dando origem a um documento norteador para todo o trabalho educativo.”. Disponível em:

<https://www.museudavida.fiocruz.br/index.php/publicacoes/livros?start=10>. Acesso em: out. 2024.

reconhecida para a consolidação da metodologia da ACD. Neste sentido, Fairclough (2016) avalia que existem três elementos principais para ACD: os dados, a análise e os resultados. Esse método é parte fundamental de uma análise que contempla a prática social da qual o discurso emerge, seja ele falado, escrito ou registrado através de desenhos ou fotos (Fairclough, 2016).

As análises dos documentos e dados, os registros e as falas, produtos do Passo 1, estão analisadas no capítulo 3.

### 2.3.3.2 Caminhada: Passo 2

No segundo dia da pesquisa/trabalho de campo (Figura 3), a atividade com o grupo foi conhecer, analisar e trabalhar com os materiais recebidos no Encontro com Professores (Figura 2). Ou seja, o jornalzinho explicando a imagem da equipe de pesquisadores de Carlos Chagas recebendo a visita do cientista Albert Einstein em 1925, A publicação "A Ciência dos Viajantes - Natureza, populações e saúde em 500 anos de interpretações do Brasil", o mapa do Museu da Vida (Figuras 4 e 5), o mapa da cidade do Rio de Janeiro<sup>48</sup> (Figura 6) e uma cópia dele com zoom (Figura 7) para que se localizassem e tivessem ideia dos bairros próximos à escola e ao museu, procurando saber quais conheciam em relação ao que foi conversado no Passo 1.

As análises dos documentos e dados, as falas e os materiais pedagógicos, produtos do Passo 2, estão analisadas no capítulo 3.

---

<sup>48</sup> Disponível em:  
[https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa\\_de\\_Bairros\\_e\\_Regi%C3%B5es\\_Administrativas\\_da\\_cidade\\_do\\_Rio\\_de\\_Janeiro\\_-\\_imagem.jpg](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa_de_Bairros_e_Regi%C3%B5es_Administrativas_da_cidade_do_Rio_de_Janeiro_-_imagem.jpg). Acesso em: out. 2024.

Figura 3. Registro do Passo 2 em sala de aula.



Fonte: acervo pessoal, com imagem desfocada.

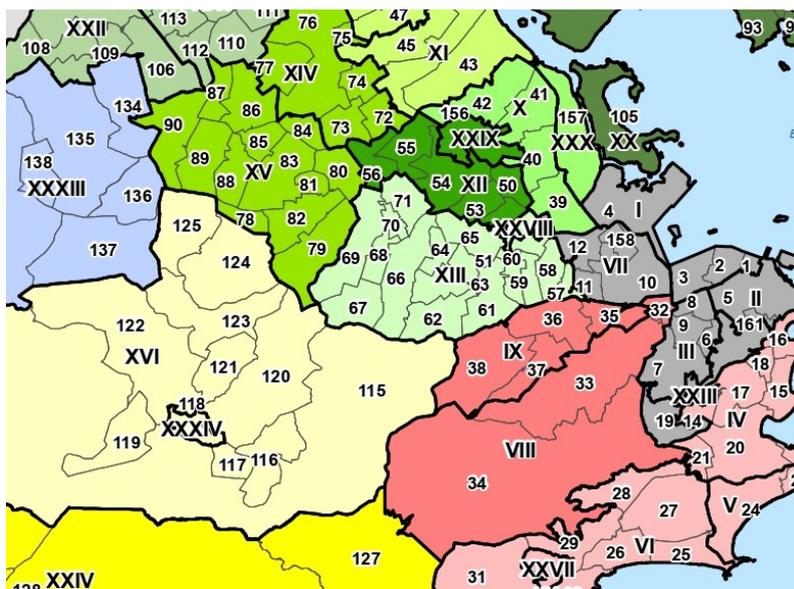
Figura 4. Mapa do Museu da Vida. Acessos ao campus Manguinhos Fiocruz.



Fonte: acervo pessoal.



Figura 7. Mapa de bairros e Regiões Administrativas da cidade do Rio de Janeiro.



Fonte: Recorte com zoom in da autora.

### 2.3.3.3 Caminhada: Passo 3, o encontro

O estudo de caso teve o seu clímax na pesquisa/trabalho de campo do terceiro dia, ou seja, no desenvolvimento da aula-passeio. Assim, segue o relato/registro etnográfico dessa vivência ocorrida dia 12 de dezembro de 2023, numa terça-feira. Foi quando um grupo de trinta<sup>49</sup> alunos e alunas, quatro profissionais e uma voluntária, responsável por fazer o registro de imagens, de uma escola da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, recorte desta pesquisa, visitaram o Museu da Vida Fiocruz em uma aula-passeio com o objetivo de contribuir para com a construção de sentidos históricos e urbanos desse grupo de estudantes do EF em defasagem escolar.

Neste registro de um exercício de observação participante, é apresentado, através de uma vivência etnográfica, o que foi vivido com o grupo de estudantes, os responsáveis da escola e com mediadores e mediadoras do Museu da Vida.

Neste sentido, nos dias anteriores e neste dia, a equipe da escola cuidou para que a aula-passeio transcorresse com todos os cuidados necessários. Então, com “um olhar atento às circunstâncias” e a “interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo”, conforme Fonseca (1998, p. 58), muitas descobertas foram feitas durante esse percurso. Pois, houve um empenho na busca para conhecer e não apenas olhar para esse espaço de observação. Assim, promovendo questionamentos diante da motivação

<sup>49</sup> O grupo de apoio era composto por 42 (quarenta e dois) estudantes. Mas, somente 26 (vinte e seis) entregaram autorização para participarem da aula-passeio. Diante do alto índice de faltas, ainda foi possível incluir 4 (quatro) irmãs e irmãos que estudam na escola.

de ir para o campo escolhido. Por fim, as hipóteses aqui levantadas podem ser representativas para outras situações semelhantes.

Esta caminhada da observação participante, começou com a saída da escola. No dia agendado, havia uma euforia de alunos e alunas na porta e dentro da escola para além do grupo a ser levado ao Museu da Vida, ao verem o ônibus na porta (Figura 8). Assim, a chegada à escola já foi diferente para toda a comunidade, como se espera. Por isso, algumas crianças e adolescentes que, por acaso, ainda não sabiam o que iria acontecer, demonstraram interesse em participar: “Porque você não leva a gente, professora?”. E o grupo que iria estava bem apresentado nos seus uniformes, cabelos e demonstrando muita alegria, expectativa e descontração. Motivação e interesse, segundo Freinet (1976), e liberdade, segundo Paulo Freire e bell hooks.

Figura 8. Saída da escola.



Fonte: acervo pessoal.

O grupo recorte desta pesquisa e autorizado pelas famílias foi acolhido, houve o café que a escola oferece, uma breve reunião para os lembretes finais e a ida ao banheiro. Assim, de maneira bem espontânea, se encaminharam para o ônibus, sentaram-se livremente, tendo somente a restrição do uso do cinto de segurança. Durante todo o percurso, desde o acesso ao ônibus, permanência e chegada ao museu, todo o grupo conversou, cantou, brincou e observou o trajeto através das interações com a pesquisadora e demais responsáveis.

Este primeiro momento fez contraponto ao contrário da rigidez e repressão ponderados por Foucault (1987) quando fala do ensino escolar e seu papel de disciplinar os corpos, torná-los submissos, subservientes e dóceis. Ou seja, dominados, engessados, moldados, utilitários, obedientes, controlados. Um cenário que se vê na maior parte do sistema educacional público ou privado e que sabemos acontecer na maior parte das escolas ainda hoje: a dura “rotina da sala de aula”. É importante destacar que combinados são necessários e que o convívio em sociedade assim o pede. Mas, quando sua construção é feita com a participação dos envolvidos no processo ou esclarecido o porquê de algumas regras de convivência serem as já estabelecidas, as pessoas tendem a compreender melhor a importância dessas normas, o que aumenta o compromisso com o seu cumprimento. Isso promove um ambiente mais harmônico, baseado no respeito mútuo, na colaboração e no senso de pertencimento, fortalecendo as relações sociais e a convivência saudável.

Cabe dizer aqui que esta seria a primeira etapa, conforme Fonseca (1998), deste exercício, ou seja: a *‘motivação’* em conhecer esse público em outros ambientes: no transporte e no museu e, não somente no ambiente escolar. Afinal, são alunos e alunas atendidos diariamente e colegas de trabalho que estão desfrutando de uma companhia diferenciada.

Desta forma, enquanto professora/pesquisadora, o papel era de vivenciar e observar tudo, ao mesmo tempo, ficar atenta às trocas e aos movimentos do grupo. Assim, em função de não ter ocorrido outra prática pedagógica semelhante com o grupo e a escola, pareceu tranquilo tomar quase tudo como “novo”, ou seja, nova compreensão da realidade deste grupo, segundo André (2000).

Neste sentido, ao afirmar tratar-se de um estudo de campo, foi possível ficar bem à vontade e perceber com maior atenção alguns comportamentos bem diferentes dos que ocorrem dentro da escola. Então, foi identificado aqui uma problematização: “Quem são esses alunos e essas alunas com os quais trabalho?”.

Este ambiente externo tornou-se importante para a pesquisa, identificando, logo de início, o momento da observação participante como a segunda etapa: o *‘estranhamento’* porque o comportamento do grupo na escola é diferente, quando alguns são mais “rebeldes”.

Quando o ônibus chegou à portaria do Museu da Vida, ficamos<sup>50</sup> sabendo que ele nos levaria até ao Centro de Recepção/Estação do Trenzinho<sup>51</sup>. E, apesar de conhecer parte do complexo em outras oportunidades, não fazia ideia do tamanho dele. Durante o percurso de ônibus lá dentro, as crianças e os adolescentes diziam: "Ainda demora?", "Aqui é muito grande mesmo!" – enquanto observavam a circulação de pessoas/profissionais pelo campus.

A saída do ônibus se deu na Estação do Trenzinho, onde o grupo foi recebido pelos mediadores e mediadoras, quando houve a orientação sobre o banheiro e a água. Enquanto isso, ocorria com o contato da escola, a orientação sobre como se daria a escolha dos dois equipamentos possíveis e a visitação dos mesmos.

Em seguida, foi realizada a primeira mediação junto à maquete do complexo do campus Fiocruz Manguinhos. Neste primeiro ambiente de exposição, há os esqueletos representativos de alguns animais pré-históricos e contemporâneos (Figura 9). Aqui, foi possível observar as interações dos mediadores e das mediadoras com o grupo que esteve atento às falas e com participações interessantes sobre o campus e a representação dos animais.

---

<sup>50</sup> O uso da primeira pessoa do plural se mostra pertinente em alguns momentos da pesquisa.

<sup>51</sup> "As instalações do Centro de Recepção, inspiradas nas antigas estações de trem inglesas e assinadas pelos arquitetos Benedito Tadeu de Oliveira e Renato da Gama-Rosa Costa, do Departamento de Patrimônio Histórico da Casa de Oswaldo Cruz, estão localizadas em área de preservação ambiental. A construção (...) e a ausência de paredes faz com que o visitante tenha contato direto com a natureza." E, nas suas instalações há um "anfiteatro e um painel de mosaicos do artista Glauco Rodrigues com ilustrações sobre as expedições científicas da Fundação Oswaldo Cruz". Ele é lindíssimo! Disponível em: <https://www.museudavida.fiocruz.br/index.php/area-de-visitacao/centro-de-recepcao>. Acesso em: out. 2024.

Figura 9. Estação do Trenzinho – maquete do campus Fiocruz Manguinhos.



Fonte: acervo pessoal.

Após a recepção com mediadores e mediadoras, percorremos o caminho até ao primeiro local a ser visitado, dentre as opções dos equipamentos disponíveis ao chegarmos: a Cavalariça<sup>52</sup> (Figura 10). Este espaço apresenta uma exposição permanente intitulada: “Vida e Saúde: relações (in)visíveis”. Seu tema é a saúde em sua complexidade. Assim, conhecer o conceito de saúde em suas diferentes escalas, da microbiologia à saúde como fenômeno social. Ou seja, uma mostra que considera o conceito ampliado de saúde, segundo o qual, está para além do campo biológico. A saúde é resultado de relações históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas.<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> “A Cavalariça é um dos prédios históricos que compõem o Núcleo Arquitetônico Histórico de Manguinhos (NAHM), do início do século 20, concebido por Oswaldo Cruz e projetado em estilo eclético pelo engenheiro português Luiz Moraes Jr. O edifício foi construído (...) para acolher os cavalos que eram utilizados para a produção de soros contra a peste bubônica, as inspeções e tratamentos veterinários, bem como o procedimento da extração de sangue que dava origem ao soro.” Ele passou por uma grande reforma em 2017. Disponível em: <https://www.museudavida.fiocruz.br/index.php/area-de-visitacao/cavalariça>. Acesso em: out. 2024.

<sup>53</sup> Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/museu-da-vida-lanca-exposicao-vida-e-saude-relacoes-invisiveis> Acesso em: out. 2024.

Figura 10. Entrada da Cavaleriça.



Fonte: acervo pessoal.

Neste ambiente, houve interações com algumas propostas da exposição que ali permanece. Foi um momento de muita liberdade e alguma mediação da equipe do museu e da equipe da escola. Entretanto, mais complexo para que se pudesse fazer o registro do relato, sendo possível observar o interesse e a curiosidade nos olhos do grupo que transitava com alegria por este ambiente, observando, experimentando.

Neste espaço, há diversos tipos de acervo e seus respectivos suportes. Alguns deles são interativos, ou seja, sem a necessidade da mediação humana. Foi o caso do cavalo em tamanho natural, que gerou muita brincadeira; os sons do corpo, que foi muito procurado por despertar a curiosidade e as sensações, principalmente pelo uso do fone de ouvido; do microscópio, dentre diversas imagens e objetos museológicos expostos. Outro acervo que chamou muita atenção e que dependia da mediação do museu foi o Jogo da Vacina.

Em seguida, foi feito o deslocamento para o segundo equipamento. No caminho, paramos no bosque para um breve lanche, aproveitando a pausa para descansar e compartilhar momentos de descontração. Foi nesse momento que a solidariedade se destacou: aqueles que não haviam trazido nada para comer foram prontamente acolhidos pelos outros, que dividiram o que tinham sem hesitação. Essa atitude reforçou o espírito de união do grupo e mostrou o quanto pequenas ações podem fortalecer os laços entre as pessoas. Além disso, todos demonstraram grande cuidado com o ambiente, certificando-se de recolher qualquer resíduo e deixar o bosque exatamente como o encontramos, preservando sua beleza e integridade para outros visitantes que viessem depois.

Assim, apesar de não entrarmos no Castelinho, passamos por ele sem tempo para conversarmos e conhecermos sua história. Mas, paramos e fizemos a tradicional foto do local (Figura 11), pois, foi uma das opções escolhida pela escola que chegou antes da nossa.

Figura 11. Grupo de estudantes e responsáveis na frente do Castelo Mourisco.



Fonte: acervo pessoal.

Nesta hora, houve questionamentos: “Não vamos entrar?”, “Eu queria ver como é lá dentro...”, “Porque a gente não pode entrar?” e “Ele é muito grande!”.

Então, nos deslocamos para o outro equipamento, o Salão de Exposições Temporárias com a exposição: “Rios em Movimento”. Esta exposição está disponível como exposição virtual. Os rios fazem parte da vida e incluem a complexidade da mesma. Ou seja, a mostra fala do uso sustentável dos recursos hídricos e sobre o modo de vida do ser humano que pode levar à morte dos rios. Para além dos problemas socioambientais, a exposição amplia o olhar para outras nascentes, fontes inesgotáveis de significados culturais e religiosos, a partir de artefatos e obras artísticas. Ela tem como objetivo conscientizar sobre a importância da preservação dos rios e suas nascentes para a manutenção da vida na Terra.

Neste ambiente, o grupo foi dividido em três. Então, a observação participante recaiu sobre um deles, pois cada adulto da escola ficou com um terço da turma. Assim, foi uma escolha pessoal acompanhar os mais velhos. No geral, houve muita atenção sobre as falas e, também, participação quando surgiram intervenções da mediadora.

Seja para com os fósseis de animais de rios, a coleção de animais de rios, os insetos bioindicadores, o vídeo e a maquete tátil do rompimento das barragens em Brumadinho - MG e diversas obras de arte em telas, cerâmicas e poesias sobre o tema, além de outros materiais representativos dos rios do Brasil.

Ao término deste equipamento, retornamos para a Estação do Trenzinho, quando houve um “Que pena!”, “Vamos ficar um pouco mais!”. Então, o argumento da hora do almoço na escola acalmou o grupo. Assim, fizemos o caminho do banheiro, da água e das últimas fotos para ingressarmos no ônibus. Foi com a alegria e o cansaço que voltamos para a escola para almoçar e irmos para nossas casas, pois, com o horário avançado, não foi possível avaliar a aula-passeio neste momento.

Enfim, não só me fiz “estrangeira”<sup>54</sup> como me sinto assim nestes momentos. Não pela aula-passeio em si, mas pela compreensão e pelo envolvimento que antecede e culminam no encantamento do grupo que sai da escola através da prática pedagógica da aula-passeio. Ou seja, pela oportunidade de acesso a um ambiente totalmente diferente do cotidiano escolar e, no qual o aprendizado também ocorre, segundo Damásio (2010; 2015) e outros teóricos desta pesquisa. Afinal, o museu é o espaço do lazer, da observação e da apreensão. Não dá para se fazer neutra nesta hora. Pois, o exótico (Velho, 2004) para a rotina escolar, a aula-passeio, se fazendo familiar, no convívio e na construção do conhecimento mútuo.

As análises dos documentos e dados, as fotos e as falas, produtos do Passo 3, estão analisadas no capítulo 3.

#### 2.3.3.4 Caminhada: Passo 4

Nesta última parte da pesquisa/trabalho de campo com o grupo de estudantes da rede pública do Rio, Passo 4, foi feito outro levantamento através de perguntas para se ter o comparativo com o registro prévio do Passo 1. Este registro escrito e/ou desenhado foi orientado através de questões como: “O que você mais gostou na ida ao Museu da Vida?”, “O que você quis ver e não conseguiu?” e “O que chamou sua atenção no ônibus e/ou no trajeto?”

Dessa forma, com muito prazer e desenvoltura, os registros foram feitos. Cada criança ou adolescente fazia perguntas que ajudavam na (re)construção das suas memórias em relação à vivência que tiveram e ao que os afetou direta ou indiretamente.

---

<sup>54</sup> O uso da primeira pessoa do singular se mostra pertinente em alguns momentos da pesquisa.

Neste momento, houve espaço para que as vivências e as impressões subjetivas de cada estudante, agora, se transformassem em experiências ao serem narradas, segundo o pensamento benjaminiano, quando se passa a relembrar e a contar sobre o vivido. Uma possibilidade de construção e reconstrução para o sentido de apreender.

Em função da data possível para se fazer a pesquisa/trabalho de campo, o tempo posterior ao Passo 4 foi ínfimo para os desdobramentos possíveis diante dessa vivência pedagógica e cultural. Entretanto, ainda assim, foi possível promover a interdisciplinaridade (Fazenda, 2001 e Lima, 2012) do museu com a escola, com habilidades das áreas de Geografia, História e Ciências, além da escrita. Enfim, é fundamental acreditar nessa prática como instrumento intensificador da formação cidadã, numa perspectiva de transformação social, sob o ponto de vista de um processo da educação escolar e da educação museológica emancipatórias, segundo Paulo Freire (2007).

Da mesma forma, poder analisar, discutir e avaliar o potencial emancipatório da prática da aula-passeio ao Museu da Vida. Tanto quanto o valor dessa prática pedagógica freinetiana em espaços museológicos que, preferencialmente, dialoguem com as escolas, visando a construção do conhecimento e a emancipação de estudantes do EF da rede pública da Cidade do Rio de Janeiro, além de contribuir para com o capital cultural<sup>55</sup> de todas as pessoas participantes deste processo: docentes e discentes.

As análises dos documentos e dados, os registros e as falas, produtos do Passo 4, estão analisadas no capítulo 3.

#### *2.3.4 Na coleta de dados: mãos na massa*

Para fins de análise no escopo desta pesquisa, optou-se por um recorte quantitativo. Ou seja, dos 30 (trinta) estudantes que participaram da aula-passeio, foram destacados 9 (nove) por se tratar do contingente de crianças e adolescentes que participaram da totalidade da proposta metodológica, que consistiu nos quatro passos caracterizados anteriormente. Cabe destacar que este recorte é influenciado diretamente pelo alto índice de faltas escolares. A tabela 1, a seguir, demonstra o contingente de alunos e alunas que participou de cada etapa, com exceção do Passo 2 onde, por um lado, a frequência não foi monitorada e, por outro, os estudantes não realizaram nenhum registro sobre o qual seria possível computar a presença. O estudo

---

<sup>55</sup> “Para Bourdieu (2004), o capital cultural, que pode variar em volume e estrutura, encontra-se em três estados, a saber: incorporado na pessoa (inculcado e assimilado como um bronzeado no corpo); objetivado em suportes materiais (como escritos, pinturas, monumentos etc.); ainda, institucionalizado em diplomas.” (Neves, 2008).

e a pesquisa se estruturaram ao longo dos anos de 2022 e 2023. Entretanto, somente no último trimestre do segundo ano foi possível realizar o trabalho de campo para dar prosseguimento às etapas seguintes.

Tabela 1: Contingente de estudantes que participou de cada um dos passos.

<b>Passo 1 Foram à escola</b>	<b>Passo 3 Foram ao museu</b>	<b>Passo 4 Foram à escola</b>
28	30	17

Fonte: elaboração própria.

Como resultado dos Passos 1 e 4, houve a produção de registros por parte dos estudantes, contemplando suas impressões sobre cada um desses momentos. O registro do Passo 1 consiste nas respostas dadas pelo grupo a partir de um roteiro de perguntas (Anexo 1) propostas anteriormente à aula-passeio. Enquanto o segundo registro, referente ao Passo 4, trata-se das respostas dadas pelo grupo, a partir de um roteiro de perguntas (Anexo 2). Neste caso, registro de palavras e/ou desenhos que expressassem suas impressões sobre a aula-passeio ocorrida ao Museu da Vida.

Para a análise, os registros produzidos pelo *grupo* foram codificados, seguindo o seguinte critério: “X” de 1 a 9 para identificação do aluno ou da aluna; “Y” para definir o momento em que foi realizado o registro, sendo 1 atribuído ao Passo 1, enquanto que 4 foi atribuído ao Passo 4; “W” para definir o ano escolar da criança ou do adolescente e “Z” para definir a defasagem escolar em anos, conforme sintetiza a tabela 2 a seguir:

Tabela 2: Método de Codificação.

<b>Ordem dos Algarismos do código</b>	<b>Critério</b>	<b>Classificação</b>
Primeiro	Identificação do aluno/aluna	1 a 9
Segundo	Passo	1 ou 4
Terceiro	Ano escolar	5º ao 7º ano
Quarto	Anos da defasagem escolar	3 a 5

Fonte: elaboração própria.

Por exemplo, uma criança que realizou um registro prévio da ida ao Museu da Vida, que está no quinto ano, com uma defasagem escolar de três anos, tem o seguinte código atribuído ao seu registro: 1.1.5.3.

Com o objetivo de analisar comparativamente os registros do *grupo recortado* – isto é, o grupo de 9 (nove) estudantes – a pesquisa estabeleceu eixos de análises a partir do que se denomina aqui “Indicadores de discurso”. Conceito autoral este desenvolvido com base na acepção realizada por Fairclough (2016) sobre o que é “Discurso”.

Assim, seguem os Indicadores de Discurso (tabela 3) empregados pela pesquisa e que serão utilizados nas análises comparativas.

- **Visita Anterior** = se o ou a estudante foi a um museu anteriormente;
- **Referência à Atividade Interativa** = se descreve atividade interativa no Museu da Vida;
- **Aspecto Emocional** = se houve aspectos emocionais e afetivos;
- **Referência ao Trajeto** = se fez referência ao trajeto até o museu e de retorno à escola, o que inclui menções ao ônibus.

Tabela 3: Síntese das análises dos Indicadores de Discurso.

Indicadores de Discurso								
Crianças e Adolescentes	Visita Anterior		Referência à Atividade Interativa		Aspecto Emocional		Referência ao Trajeto	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1		X	X		X		X	
2		X			X			
3		X			X			
4		X	X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7		X	X		X		X	
8		X			X		X	
9		X	X		X		X	

Fonte: elaboração própria.

Sobre os documentos produzidos pelo *grupo recortado*, é importante reforçar que eles poderiam ser realizados tanto a partir de uma resposta direta com registro escrito, quanto a partir de desenhos. Estes são entendidos aqui como uma importante forma de expressão e, conseqüentemente, de análise. Sobre o tema, Garcia Junior e Barbosa (2020) reforçam que a comunicação por desenhos é um tipo de linguagem que vem desde os homens primitivos. E que

Através do desenho uma criança consegue se expressar evidenciando seus sentimentos, suas vivências e também sua visão de mundo. Dessa forma, percebemos o desenho como um ato que faz parte do dia-a-dia da criança (Garcia Junior e Barbosa, 2020, p. 55).

**CAPÍTULO 3**  
**O DISCURSO QUE CONSTRÓI, CONSTITUI**  
**E É CONSTITUÍDO PELAS PRÁTICAS**  
**SOCIAIS: UMA ANÁLISE QUE PERPASSA**  
**O OLHAR, A POSTURA CORPORAL,**  
**A EMOÇÃO E O AMBIENTE**

## **CAPÍTULO 3 – DISCURSO QUE CONSTRÓI, CONSTITUI E É CONSTITUÍDO PELAS PRÁTICAS SOCIAIS: UMA ANÁLISE QUE PERPASSA O OLHAR, A POSTURA CORPORAL, A EMOÇÃO E O AMBIENTE**

A aula-passeio fruto desta pesquisa foi um recorte no cotidiano escolar. Nesta vivência foi possível perceber as etapas do exercício de observação participante, dentre elas: a *'desconstrução'* dos conceitos/preconceitos da cultura escolar dos estudantes da rede pública. Ou seja, o pré-concebido em relação ao comportamento desses grupos.

Neste sentido, surge uma problematização: é o ambiente ou a forma como todo esse momento se desenvolve que faz a diferença para com esse grupo de estudantes? Afinal, havia muito mais curiosidade, liberdade e questionamentos. Entre alguns olhares, houve comentários entre o grupo de profissionais da escola que acompanharam a aula-passeio: “Como a maioria está atenta as mediadoras!”, “E o interesse e as perguntas bem colocadas.”.

### **3.1 Na análise de dados: a vez do discurso**

Com base em Fairclough (2016), que entende a Análise Crítica do Discurso (ACD) por uma lente além do que está escrito ou falado, ou seja, uma análise que perpassa o tom da voz, a postura corporal, o olhar, o ambiente, a emoção. Neste sentido, envolve, também, os aspectos estruturais e sociais do indivíduo e da cultura na qual vive.

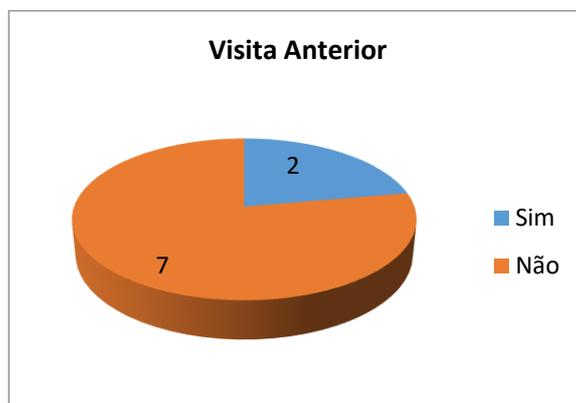
Assim, para o processo da pesquisa, a ACD foi feita a partir dos registros do Passo 1 e 4; das fotos do Passo 2 e 3; além do exercício de observação participante no Passo 3.

A seguir, será apresentada uma análise do que a presente pesquisa denomina “Indicadores de Discurso” (tabela 3), que engloba registros escritos ou desenhados e as fotos (referencial documental) dos integrantes do *grupo recortado*.

Dentre os quatro indicadores criados pela pesquisa, o primeiro, “Visita Anterior”, chama atenção pelo fato de a maior parte do *grupo recortado* não ter ido a um museu ou sequer ter uma noção do conceito de museu e da sua diversidade de temas (Figura

12). Este eixo ficou claro diante das respostas em relação às perguntas: “Você já foi a um museu, qual?” e “O que você imagina ter em um Museu da Vida?” (Anexo 1).

Figura 12. Relação de estudantes que já havia ido ao museu.



Fonte: elaboração própria.

Quanto ao segundo indicador, “Referência à Atividade Interativa”<sup>56</sup>, foi possível observar que a maioria do *grupo recortado* fez referência às atividades interativas na Cavalariça quando responderam à pergunta: *o que você mais gostou na ida ao Museu da Vida?* (Figura 13). Assim, o retorno foi: “Escute os sons do corpo.” (Figura 14) e “Jogo da vacina” (Figura 15), tanto quanto o prazer para com a observação da representação de um cavalo<sup>57</sup> em tamanho real e a possibilidade de ver bactérias ao microscópio (Anexos 10 e 11).

Figura 13. Relação de quem fez referência à atividade interativa.



Fonte: elaboração própria.

<sup>56</sup> Este último foi relatado em aulas posteriores por estudantes que fizeram menção ao microscópio, resgatando o valor da ida ao Museu da Vida. Ou seja, reforçando o sentido do que é vivenciado nos dois ambientes, museu e escola, de maneira interdisciplinar (Fazenda, 2001).

<sup>57</sup> Os cavalos eram acolhidos neste local para a produção de soros contra a peste bubônica, razão pela qual o espaço leva este nome.

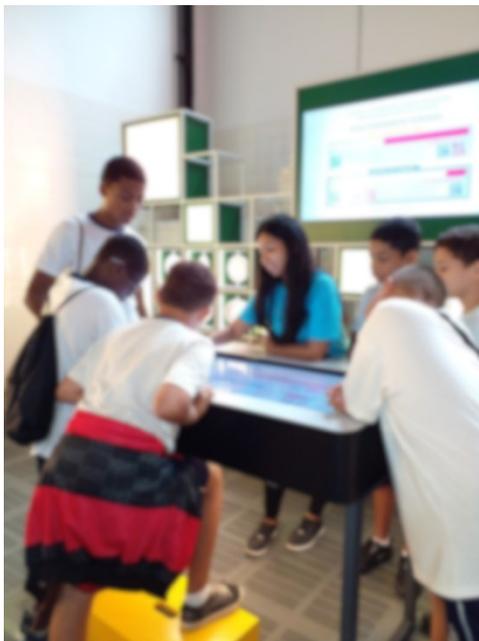
As Figuras 14 e 15, a seguir, apesar de mostrar apenas as costas dos estudantes ou desfocada, são representativas do envolvimento do grupo nas atividades interativas do Museu da Vida. Tal interação fez, como professora observante, perceber o envolvimento e a curiosidade dos estudantes durante as atividades interativas no Museu da Vida. Essas imagens capturam momentos significativos da visita, nos quais o grupo demonstra interesse ao participar de atividades como "Escute os Sons do Corpo" e o "Jogo da Vacina". Mesmo sem detalhes nítidos, os registros refletem a interação ativa dos alunos e das alunas, evidenciando o impacto positivo dessa prática pedagógica na construção de conhecimentos de forma lúdica e significativa.

Figura 14. Escute os Sons do Corpo.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 15. Jogo da Vacina.



Fonte: acervo pessoal, com imagem desfocada.

Quanto aos aspectos emocionais e afetivos, no terceiro indicador desta análise, “Aspecto Emocional”, ponto essencial no diálogo com os teóricos da pesquisa, foi possível observar a espontaneidade e interação ocorridas com muita tranquilidade durante todo o percurso. Já na expressão escrita, as perguntas acabaram por induzir o uso dos termos: “gostei”, “queria”, “legal”. E, tanto quanto nas expressões corporais, ficou evidente a satisfação e o prazer nas atividades. Alguns registros fotográficos mostram essas expressões.

Assim, o quarto indicador, “Referência ao Trajeto”, revela uma satisfação com relação ao trajeto escola/museu/escola, quando responderam à pergunta: *o que você mais gostou no trajeto?* Segundo relatos, vivenciar um percurso em um ônibus especial foi excepcional. A maioria não havia feito qualquer trajeto que precisasse/pudesse utilizar um ônibus de viagem. Isso reforça o fato de esse grupo não ser geralmente escolhido para as saídas da escola. Em geral, as escolas “escolhem” os melhores alunos e alunas que têm bom desempenho e bom comportamento para os “passeios”. Esse ponto é crítico até porque acaba por não atender a uma proposta pedagógica de uma turma ou grupo. É como se fosse um prêmio. Diante de poucas oportunidades nas escolas públicas, esse tem sido um dos critérios para quem pode participar de uma aula-passeio em algumas escolas.

Diante das exposições realizadas sobre os quatro indicadores de discurso, é possível realizar as seguintes análises críticas do discurso, segundo Fairclough (2016).

### 3.1.1 Análise do indicador “Visita Anterior”

No indicador “Visita Anterior”, uma informação que merece ser mencionada é o fato do universo de passeio familiar e escolar do *grupo recortado* demonstrar ser bem limitado quanto às vivências possíveis. Isso se revela nas respostas às perguntas realizadas durante o Passo 1.

Neste sentido, observa-se a grande diferença ao comparar os registros do Passo 1 e do Passo 4 em relação à proposta de organização do uso do papel, ao universo semântico e sua densidade na expressão escrita. Um exemplo é o registro realizado pela criança 6 e evidenciado nas Figuras 16 e 17, pois, na produção escrita inicial, não havia quase vivência para relatar, logo, desconhecimento do que é um museu. Isso tudo dentro de um contexto de apropriação do processo de aquisição da leitura e escrita da língua materna. Em consonância a esta constatação, a maioria do grupo teve sua produção escrita no Passo 4 muito mais rica do que no Passo 1, considerando a vivência e, conseqüentemente, o estímulo, porque, agora, tinham sobre o que falar.

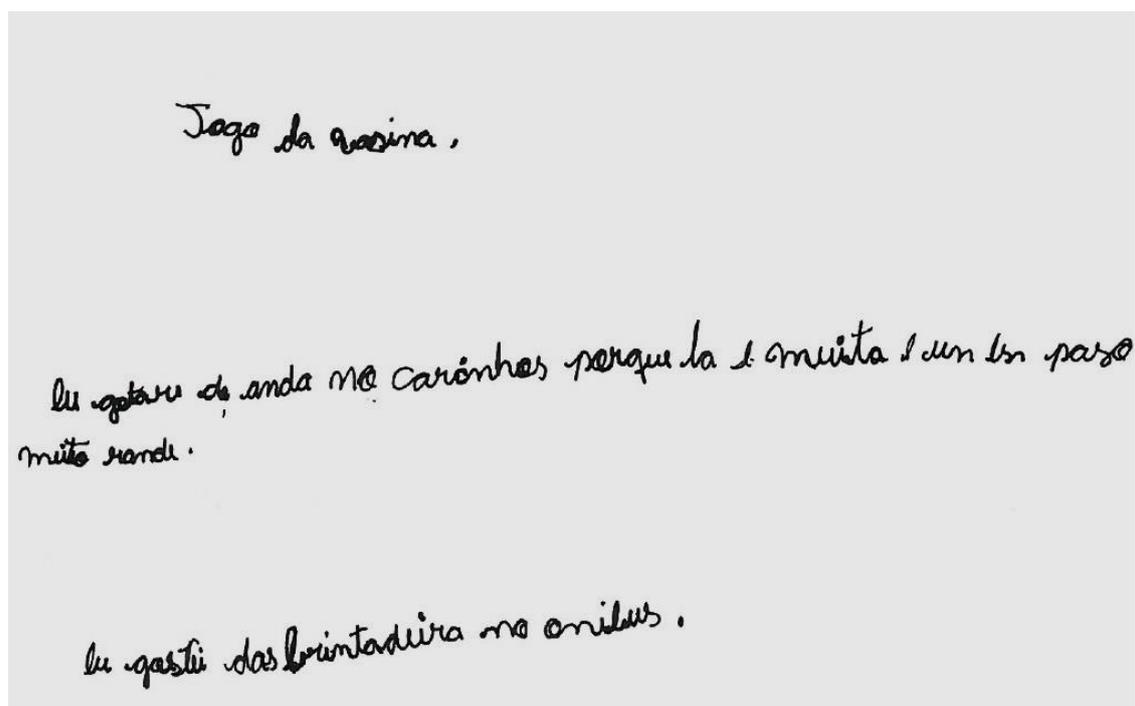
Desta forma, a concepção de museu (Passo 1) e a riqueza da escrita (Passo 4) estão presentes nos registros a seguir (Figuras 16 e 17) feitos pela mesma criança 6 antes e depois, respectivamente, da aula-passeio:

Figura 16. Registro 6.1.5.3.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 17. Registro 6.4.5.3.



Fonte: acervo pessoal.

Perceba como a produção se amplia na segunda escrita da criança 6, evidenciada na Figura 17, em comparação com a primeira, mostrada na Figura 16. Enquanto no Passo 1 a produção escrita é escassa, refletindo um desconhecimento sobre o que é um museu e uma vivência limitada, no Passo 4, a escrita da criança se torna mais rica e detalhada. Isso demonstra como os momentos vividos no museu, com suas atividades interativas e a imersão no ambiente, estimulou a criança a expandir seu vocabulário, aumentar sua compreensão sobre o universo dos museus e, conseqüentemente, do mundo ao seu redor e aprimorar suas habilidades de expressão escrita. O impacto de uma aula-passeio no processo de aquisição de conhecimento fica claro ao observar a transformação no conteúdo e na profundidade das respostas, revelando a importância dessa vivência que contribui para o desenvolvimento cognitivo e educacional.

Observação semelhante pode ser realizada a partir dos registros antes e depois da aula-passeio, respectivamente, realizados pela criança 8 (Figuras 18 e 19).

Figura 18. Registro 8.1.7.5.

A photograph of a handwritten note on a light-colored background. The text is written in a cursive, slightly slanted script. It reads: "mas eu é guardador de objetos antigos,". The word "mas" is at the beginning, followed by "eu", then "é", and "guardador" with a small accent over the 'a'. The phrase "de objetos antigos," follows, with a comma at the end.

Fonte: acervo pessoal.

Figura 19. Registro 8.4.7.5.

A photograph of three lines of handwritten text on a light-colored background. The text is written in a cursive script. The first line reads: "Eu gostei de ir para a exposição aquas dos rios", with "rios" written on a separate line below "dos". The second line reads: "Eu queria ter andado de cavinho porque era muito long.", with "muito long." written on a separate line below "era". The third line reads: "Eu gostei de ter brincado no ônibus.".

Fonte: acervo pessoal.

Da mesma forma, a criança 8 demonstra apresentar mais riqueza em sua produção escrita no Passo 4 em comparação ao Passo 1. No início, a escrita da criança reflete a falta de vivência e de familiaridade com o contexto de um museu, mostrando limitações no vocabulário e na capacidade de expressão. No entanto, após a atividade vivida durante a aula-passeio, sua produção no Passo 4 se torna mais elaborada e detalhada, evidenciando o impacto da vivência no aprimoramento da escrita. Tal qual a criança 6, a criança 8 mostra, por meio de suas respostas, como a atividade no museu

contribui para o enriquecimento da compreensão e da expressão escrita, ampliando sua capacidade de descrever e refletir sobre o que vivenciou.

São destaques, também, o documento 8.1.7.5 (Figura 18) que evidencia uma percepção de museu como local de guarda do antigo (tanto quanto outros documentos o revelam) e que um “museu da vida” deve ter árvores e pessoas. Uma visão composta por um imaginário de estudante que nunca frequentou um museu e que, durante a visita, manifestou deslumbramento pelo Museu da Vida, através do sorriso e da intensa participação que teve sendo elogiado pelas mediadoras.

Já o documento 7.1.5.3 (Anexo 18) apresenta uma noção de que museu é arte e tem pintura, apesar dessa criança nunca ter ido a um museu.

Alguns registros indicam o que há em um museu e em qual já foi, como o documento 6.1.5.3 (Anexo 15): a criança imagina que museu tem arte e foi ao Museu do Amanhã.

Estes registros mostram que, quando são desafiadas a escrever sobre algo que têm conhecimento e propriedade, a atividade se torna muito mais prazerosa, como defendida por Freinet (1976). Tanto quanto pela alegria e prazer demonstrados com a possibilidade de sair da sala de aula e da escola, quanto a atividade da aula-passeio em si, dando valor ao registro que vira um documento.

Foi possível inferir aqui dois dos quatro eixos da prática pedagógica de Freinet (1976) sobre a aula-passeio: afetividade e documentação. A afetividade se manifesta no envolvimento emocional dos estudantes com as atividades e no vínculo criado entre eles e o ambiente de aprendizagem, como visto no interesse e na empolgação durante a aula-passeio. Esse vínculo afetivo facilita a aprendizagem, pois as atividades vividas com prazer tendem a ser mais significativas e duradouras. Já a documentação, como evidenciado nas produções escritas das crianças, é uma ferramenta essencial para registrar e refletir sobre o processo de aprendizagem. As respostas escritas no Passo 4 demonstram como a vivência no museu permitiu que os estudantes expressassem de forma mais rica e aprofundada suas descobertas, evidenciando a importância do registro. Assim, a aula-passeio se configura como uma prática pedagógica eficaz, que utiliza tanto a afetividade quanto a documentação para promover o desenvolvimento integral dos alunos.

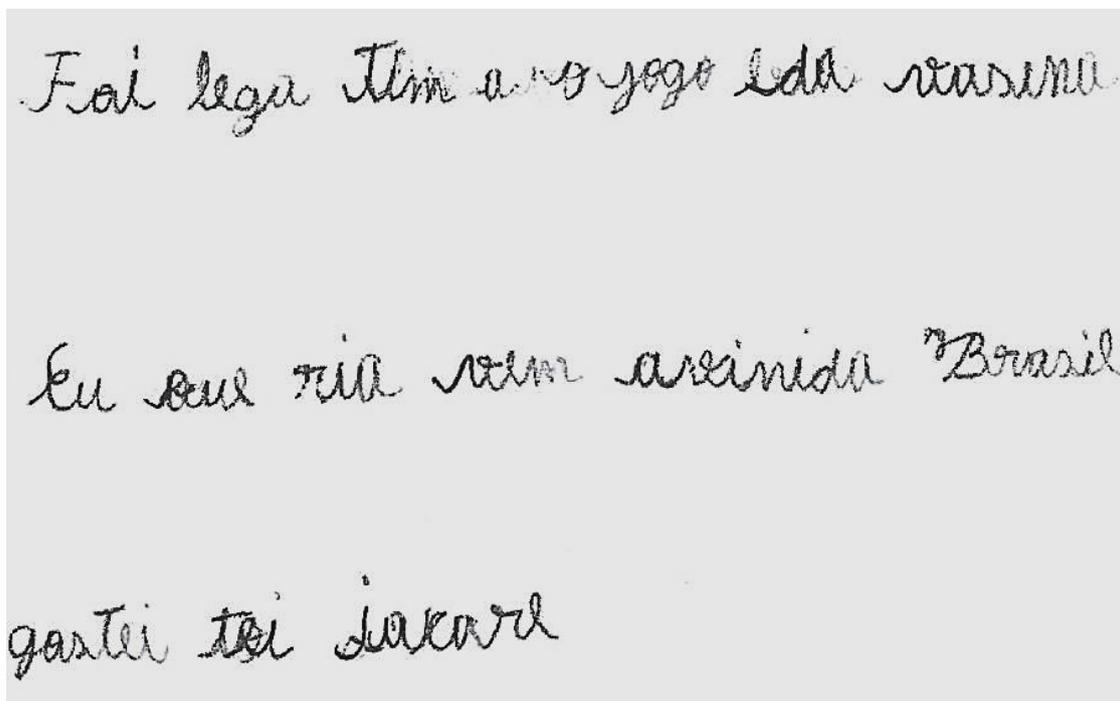
O registro/documento (escrito ou desenhado) é um tipo de atividade que poderia ser realizada pelo educativo dos museus como proposta integradora entre museu e escola e/ou como forma avaliativa e indicativa para a própria evolução da dinâmica a ser desenvolvida para com as futuras mediações em museus.

### 3.1.2 Análise do indicador “Referência à Atividade Interativa”

Neste eixo, Referência à Atividade Interativa, foi possível observar diversos pequenos grupos se detendo mais nas atividades interativas e com mediação (das mediadoras do Museu da Vida ou das responsáveis da escola) enquanto que, onde havia exposição, com registros escritos e sem mediação, o tempo de permanência era bem reduzido, ou seja, com uma passagem rápida por alguns suportes museológicos. Essa observação foi possível em função do layout amplo e integrado do salão principal da Cavalaria.

Esta análise é importante por se tratar de um grupo escolar em defasagem escolar para com seu processo de aquisição da leitura e escrita. Essas observações estão presentes nos documentos dos Anexos 3, 4, 5, 12, 13, 16, 19 e 22, como consta no registro (Figura 20), do estudante 7, a seguir.

Figura 20. Registro 7.4.5.3.



Fonte: acervo pessoal.

Podemos perceber como a parte interativa e a mediação agradaram este estudante. Através das respostas e dos registros, fica evidente que ele se sentiu estimulado pela atividade proporcionada pelos elementos interativos, como o "Jogo da

Vacina”. Além disso, a mediação da mediadora foi crucial para potencializar esse aprendizado, orientando, esclarecendo dúvidas e proporcionando uma compreensão mais profunda das atividades. A mediação, ao conectar a vivência com o conhecimento teórico, ajudou o estudante a refletir e a se engajar ainda mais nas atividades, ampliando sua compreensão e tornando a vivência mais significativa e prazerosa.

Cabe ressaltar que, apesar de não ser uma atividade interativa, a observação da representação de um cavalo em tamanho original e se esconder atrás da cortina desse ambiente fizeram sucesso. Espaço no qual o prazer e a brincadeira apareceram livremente.

Neste eixo, é importante destacar que houve limitação em acompanhar os diversos pequenos grupos/estudantes. Afinal, é um ambiente no qual a circulação é livre, permitindo que o deslocamento ocorra pelo que chama atenção e/ou interesse pessoal. Um misto de vantagem e desvantagem. Pois, é possível afirmar que só com uma atividade posterior com o objetivo de avaliar este espaço, seria possível obter mais dados do valor deste ambiente e as reações do grupo de uma maneira ampla. Momento no qual cada criança e adolescente pudesse relatar/registrar o que viveu, dando a dimensão da intensidade do que foi vivenciado.

Aqui cabe, também, a análise de que a mediação feita antes de entrar neste espaço poderia ser breve, quando aborda a história da Cavalaria. A escuta pareceu não ser suficiente para corresponder com o que encontrariam no interior deste equipamento, a nova exposição permanente citada no subitem 2.1.2. Da mesma forma, o que foi dito sobre a história da Cavalaria e seu entorno, incluindo o Pavilhão do Relógio (em restauração no momento.) e o Castelo Mourisco.

Enfim, atividades com este formato podem não atrair o público como um todo. Logo, a compreensão e apreensão dessa parte do Museu da Vida, em seu contexto histórico, poderia ser desdobrada numa autêntica aula-passeio pelo campus Manguinhos, o que, provavelmente, despertaria mais atenção do público escolar.

Outra possibilidade interessante, ventilada a partir da observação e prática da pesquisadora como professora, seria a breve contação da história ilustrada desses três equipamentos, inseridos no complexo da Fiocruz e este no bairro de mesmo nome, além da riqueza em vivenciar a aula-passeio por boa parte do campus. É certo que não é possível fazer a visita por todos os espaços do museu, e do campus, em um só dia.

Desta forma, a história contada através de uma aula-passeio interna reforçaria o que se introduz no início da visita através da maquete do campus. O que poderia

motivar a quem visita o museu a retornar e a apreender mais sobre a grandiosidade do Museu da Vida, o seu valor histórico e para a saúde do povo brasileiro.

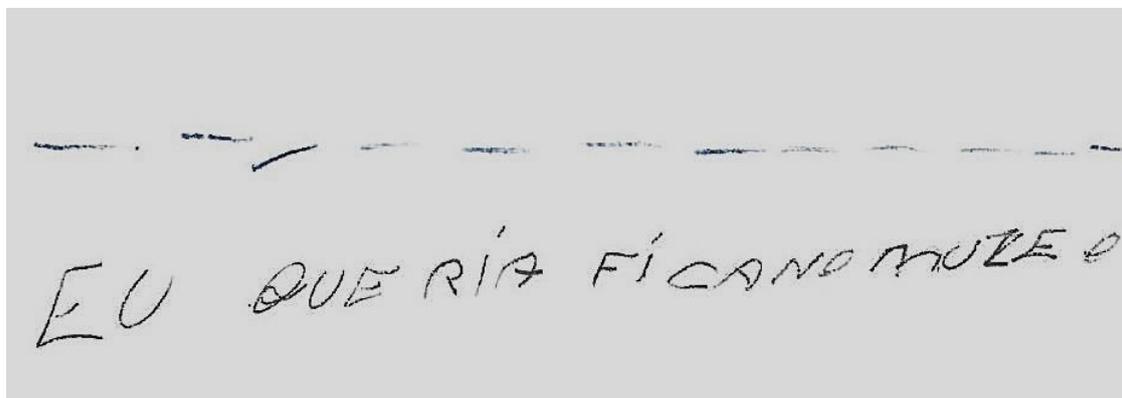
### 3.1.3 Análise do indicador “Aspecto Emocional”

O indicador Aspecto Emocional tem base na coleta de dados durante o exercício de observação participante, Passo 3, além do que foi encontrado nos registros do Passo1 e do Passo 4.

Neste sentido, o que não se pode evidenciar aqui através das fotos, por questão de proteção (LGPD) e segurança, mas que é possível observar a partir de algumas dessas fotos-registros do estudo de campo, embora, não constem na presente pesquisa, pelas razões evidenciadas anteriormente. O acervo, no entanto, está repleto de corpos que se apresentam com sorrisos, abraços, descontração e liberdade. Desta forma, o oposto dos corpos controlados em boa parte do tempo dentro da escola, conforme Foucault (1987) nos alerta.

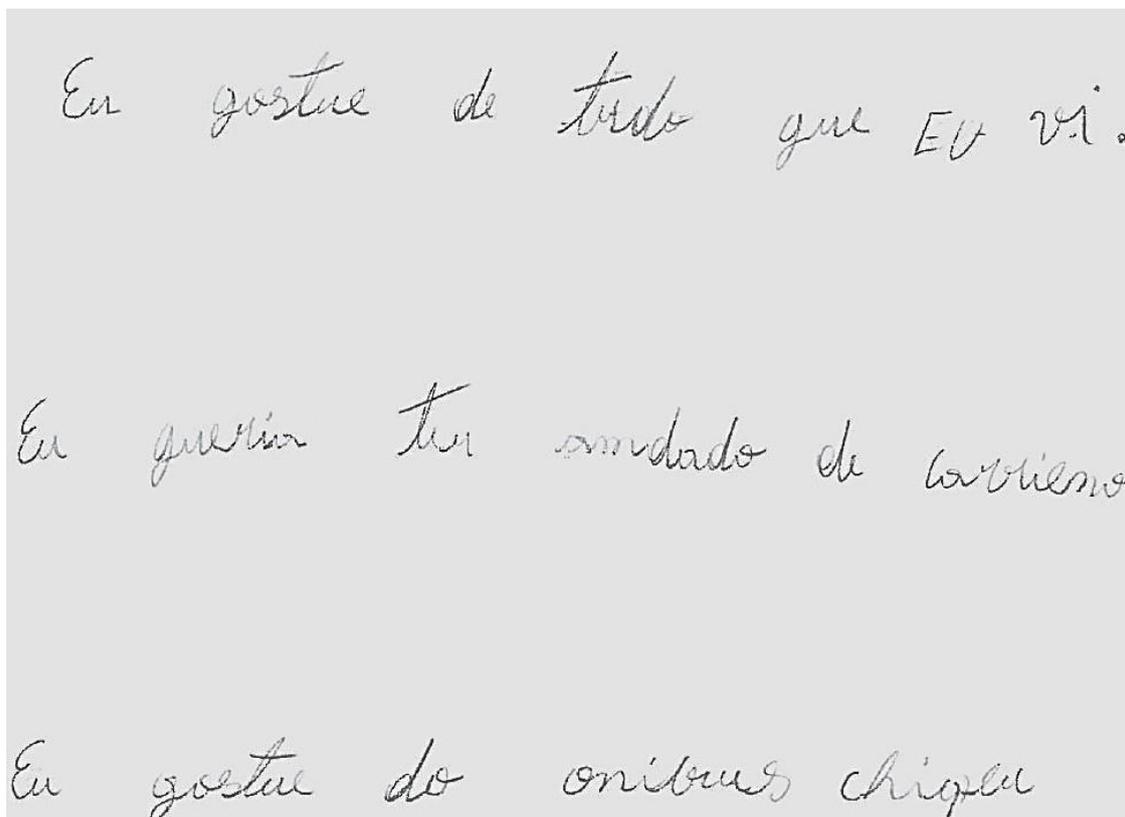
Por assim dizer, poder exercitar a teoria da práxis: ação, reflexão e ação, através da comunhão, concretização e diálogo com o pensamento de teóricos como Célestin Freinet (1976), Paulo Freire (2007) e bell hooks (2017), quando abordam o prazer e a liberdade na construção integral do educando. Uma análise que pode, também, ser observada em alguns registros: um prazer vivido e evidenciado como o desejo em ficar mais tempo nos espaços do museu, tal qual nas Figuras 21 e 22, estudantes 2 e 9.

Figura 21. Registro 2.4.6.4.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 22. Registro 9.4.7.5.



Fonte: acervo pessoal.

#### 3.1.4 Análise do indicador “Referência ao Trajeto”

No último indicador, Referência ao trajeto, Passo 2 e Passo 3, quando souberam que haveria uma aula-passeio e que ela seria feita por ônibus, algumas crianças chegaram a dizer que não poderiam participar porque não poderiam pagar. Afinal, ouvem diariamente que não têm dinheiro para o ônibus e que dependem do “Riocard” para seus deslocamentos.

Esta é outra observação do cotidiano escolar que evidencia uma das dificuldades da classe popular em participar dos espaços/patrimônios e produções culturais da sua cidade. No caso do Museu da Vida, conforme citado no subtítulo 2.2, há um projeto que atende com transporte escolas da rede pública da cidade em situação de vulnerabilidade. Ou seja, o museu tem na sua prática social um programa muito valioso para a inserção, ao menos, de alguma parte desses estudantes.

Assim, os documentos citados a seguir revelam esse eixo da seguinte maneira: 1.4.5.3 (Anexo 3), gostou da volta no ônibus; 4.4.5.3 (Anexo 12), gostou do trajeto do ônibus porque ficou confortável; 8.4.7.5 (Figura 19), gostou de brincar no ônibus; 5.4.5.3

(Anexo 13), gostou de brincar, do trajeto legal e ver a árvore de Natal; 9.4.7.5 (Figura 22), fez referência ao status do ônibus que considerou “chique”.

Conseguimos perceber nestes registros o quanto o ônibus ocupa um lugar importante na dinâmica da aula-passeio. O entusiasmo dos estudantes durante o trajeto reflete a expectativa crescente para o que virá, evidenciando como o deslocamento coletivo contribui para a preparação emocional e o engajamento inicial. O ônibus, nesse contexto, vai além de um simples meio de transporte, tornando-se um espaço de interação social, onde os alunos e as alunas compartilham suas impressões, se conectam entre si e criam suas expectativas para a atividade pedagógica a ser vivenciada. A energia e a animação presentes nesse momento indicam que o ônibus é, muitas vezes, o ponto de partida concreto para a construção de uma vivência coletiva significativa, que se desdobrará ao longo da visita.

Dentre outros registros interessantes e esporádicos apareceu: 5.4.5.3 (Anexo 13), a maquete que fica no Centro de Recepção (Estação de Trenzinho); nos Anexos 13, 16, 21 e 22, o desejo em andar no “carrinho” que transporta pessoas internamente porque o espaço do museu é grande apareceu diversas vezes; 7.4.5.3 (Anexo 19) o desejo em ver a avenida Brasil; 1.4.5.3B e 8.4.7.5 (Anexo 4 e 21, respectivamente.), “arte das águas”, “exposição águas dos rios”. O momento da exposição “Rios em Movimento” que gerou estes dois últimos documentos estão capturados nas Figuras 23 e 29.

Os registros apresentados refletem o engajamento dos estudantes com diferentes aspectos do museu, revelando suas curiosidades e interesses durante a visita. A maquete no Centro de Recepção (Estação de Trenzinho) e o desejo de andar no “carrinho” que transporta as pessoas dentro do museu evidenciam o impacto que a interação com o espaço tem sobre os alunos, gerando uma conexão afetiva e uma compreensão mais profunda sobre a dimensão e as possibilidades do ambiente. O desejo em ver a Avenida Brasil também demonstra como as expectativas dos alunos e das alunas foram ampliadas à medida que a visita se desenrolava, indicando uma relação crescente com o local e o que ele representava. Além disso, a exposição “Rios em Movimento” foi tema que despertou o interesse dos estudantes, como mostrado nas Figuras 23 e 29, refletindo a relevância do conteúdo abordado no museu para se constituir nos aprendizados dos alunos e das alunas.

O momento da exposição “Rios em Movimento” (Figuras 23 e 29) simboliza o ápice de uma vivência rica em descobertas e reflexões. Este registro, junto com outros, revela como a visita ao museu possibilitou uma prática sensorial e um estímulo

cognitivo, ampliando os horizontes dos estudantes e permitindo que eles se relacionassem com temas importantes, como o ambiente e os recursos naturais, de forma mais concreta e envolvente. O impacto dessas atividades, registrado nos documentos e nas imagens, destaca a importância do museu como espaço pedagógico capaz de promover aprendizagens significativas e estimular o pensamento crítico dos alunos e das alunas sobre questões atuais e pertinentes à sua realidade.

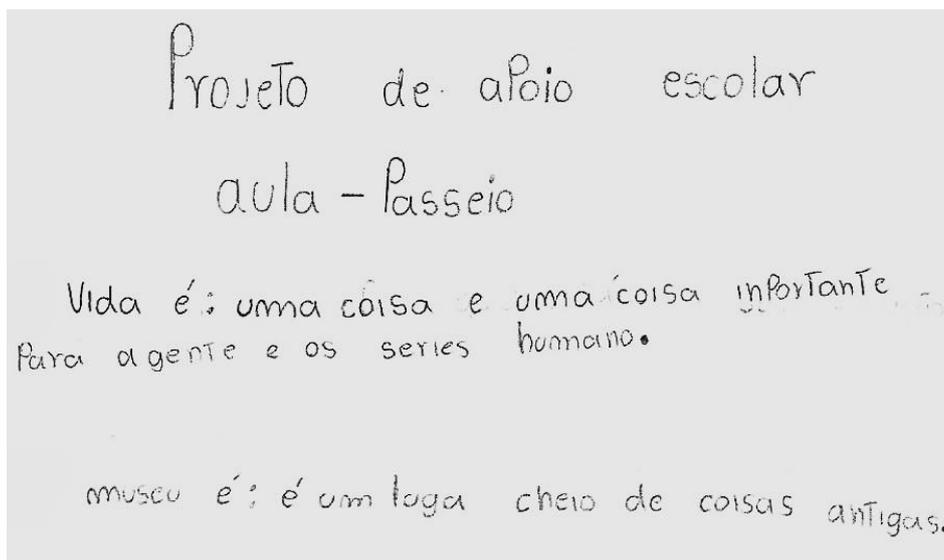
Figura 23. Salão de Exposições Temporárias: “Rios em Movimento”.



Fonte: acervo pessoal, com imagem desfocada.

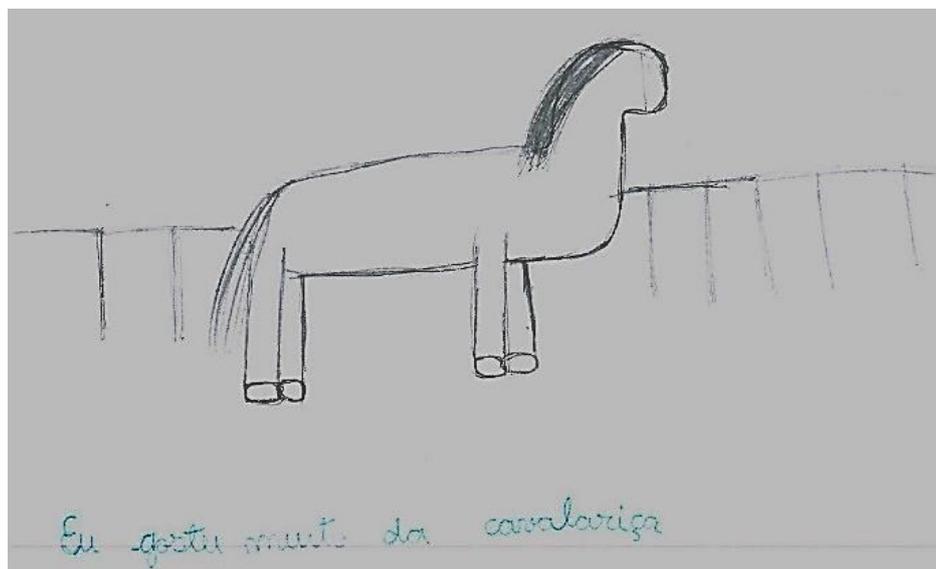
O documento 3.1.6.3 (Figura 24) é uma exceção ao grupo. Ele é o registro da criança 3, alfabetizada no quinto ano, indo ao Museu da Vida no sexto ano. A mesma apresenta uma organização, expressão escrita, curiosidade e desejo em aprender bem visível já no passo 1. Nunca foi a um museu e imagina que é um lugar cheio de coisas antigas. Gostaria de ver homens das cavernas no museu. Seu desenho remete à percepção de museu reduzida a estátuas e livros, reforçada pela fala dela. Sua concentração no Passo 3, na Cavalariça, era visível (Figura 27) e, no Passo 4, seu registro (Figura 25) reflete isso, tanto quanto sua análise ao ver de perto “animais microscópicos” (Figura 26) na representação de colônias de bactérias em placa, tal qual observado no Museu (Figura 28).

Figura 24. Registro 3.1.6.3.



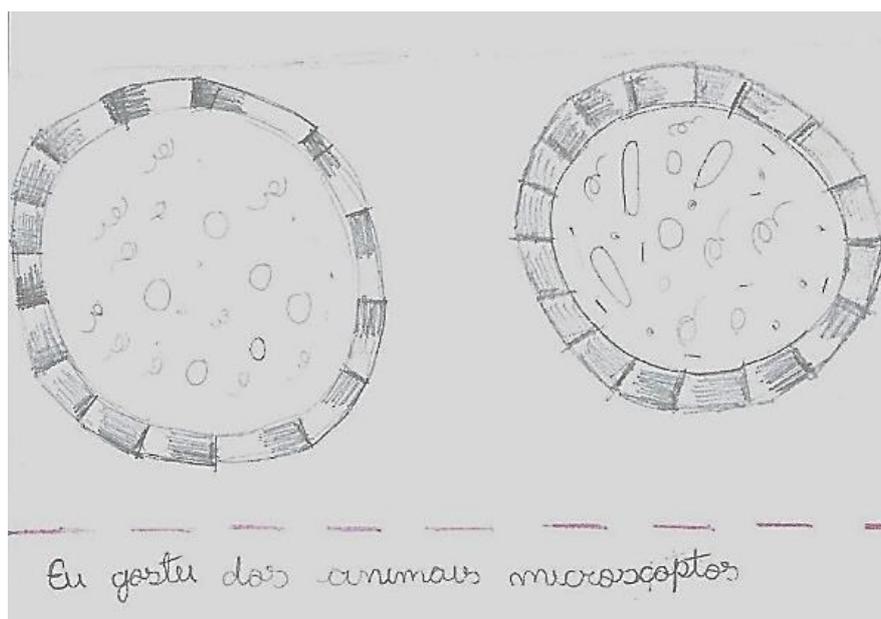
Fonte: acervo pessoal.

Figura 25. Registro 3.4.6.3.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 26. Registro 3.4.6.3B.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 27. Criança 3 na Cavalariça.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 28. Estudantes observam colônias de bactérias em placa.



Fonte: acervo pessoal.

A exceção na observação da criança 3 se deve ao fato de ter sido sua mediadora neste suporte museológico, mesa vitrine na qual estava muito atenta e perguntou: “É por isso que a professora usa álcool muitas vezes na sala?” Outros pequenos grupos se detiveram curiosamente neste espaço, demonstrando “arrepio” por saber de objetos do uso diário que estão cheios de bactérias (Figura 26).

Contudo, um dado relativamente frustrante que apareceu após a saída da Cavalariça e em seguida ao lanche, no caminho para o Salão de Exposições Temporárias (Figura 29), foi o de não ir ao “castelinho”, relatado anteriormente no exercício de observação participante, ou seja, se limitar a vê-lo por fora e registrar a foto na frente dele (Figura 11). Isso está presente nos documentos 1.4.5.3 e 4.4.5.3 (Anexos 3 e 12, respectivamente).

O grupo, como um todo, esteve muito atento, interativo e demonstrando bastante alegria e prazer durante toda a proposta da aula-passeio e do que pode ser vivenciado através dela como indica a Figura 15.

Figura 29. Salão de Exposições Temporárias: “Rios em Movimento”.



Fonte: acervo pessoal, com imagem desfocada.

Esta análise reforça que a aula-passeio ocorreu com um grupo marginalizado em função da sua defasagem escolar, na medida em que são crianças e adolescentes que dificilmente participam das atividades externas da escola. Uma vez que, quando ocorrem nas escolas, são utilizadas, frequentemente, como moeda de troca/prêmio aos alunos e às alunas no que diz respeito tanto à nota quanto ao comportamento.

### *3.2.5 Resultados e Compreensões Metodológicas*

Ao se fazer professora/pesquisadora através de um exercício de observação participante durante a aula-passeio, houve o desafio para tornar-se neutra, orientar, acompanhar e registrar, o que não foi uma tarefa fácil. Seja por não ter sido possível gravar para posterior análise e porque a própria configuração dos espaços e das mediações, por característica das propostas, também, não proporcionam a condição para tal. Pois, o fato de observar e registrar tirava do foco de ser professora em alguns momentos, o distanciamento necessário para ser pesquisadora. Entretanto, foi possível usufruir de diferentes maneiras desta vivência.

Contudo, durante o exercício de observação participante, que constou de uma visita ao Museu da Vida Fiocruz através de uma aula-passeio e alguns encontros pré e pós esta prática pedagógica, foi possível compreender a colocação de Velho (2004) em transformar “o exótico em familiar e o familiar em exótico”.

É importante ressaltar que houve uma pequena frustração na chegada por causas da forma pela qual o museu define que escola/grupo vai para qual equipamento.

Pois, quem chega antes escolhe dois espaços, ficando os outros dois para quem chegou depois. Por isso, para nossa escola, não foi possível visitar a pirâmide e o castelinho, ficando sem escolha com duas exposições: uma na Cavalariça e a outra no Salão de Exposições Temporárias.

Assim, na primeira exposição, a marca foi a interatividade, liberdade e descontração. Na segunda exposição visitada, o tema, a proposta e a mediação com as mediadoras do museu, apesar de ter sido muito interessante, se apresentou com formato expositivo, pareceu por reproduzir um pouco o que é realizado em sala de aula, quando meramente aula expositiva. A diferença foi o apelo visual/cenário bem diferente e estimulante em relação às salas de aula e a precariedade da escola pública.

Além disso, os objetos, as obras de arte e os artefatos, ou seja, tudo que envolve o acervo da exposição, rompeu, em alguma medida, com a visão escolarizada que, às vezes, se reproduz num ambiente museológico, como o nome diz: só de “exposição”. Neste ambiente, o grupo foi dividido em três, o que complexificou o acompanhamento etnográfico. A escolha recaiu sobre a faixa etária mais velha, os adolescentes. Nos dois espaços, ficou evidente um distanciamento em função do volume de informação e a adequação para com um público em defasagem escolar.

Apesar disso, a expectativa do grupo, a beleza do complexo do Museu da Vida e tudo que envolveu a aula-passeio fez com que cada instante tivesse sido extremamente aproveitado. Neste caso, durante a caminhada, surgiu a hipótese de que a frequência do campus pode ser explicada, também, pela área de preservação ambiental, um belo espaço por conta da vegetação e dos equipamentos construídos para diversos fins.

Em alguma medida, a caminhada e as duas exposições se entrelaçam ao oferecer, pela primeira, um ambiente que encanta e, pelas segundas, aos temas que apresentaram as relações, a ética, o consumismo, a poluição, a degradação humana e ambiental e a qualidade de vida. Questões da sustentabilidade vivenciadas de diferentes maneiras. Temas essenciais dos nossos tempos. Por isso, fazer aqui um parêntese e refletir sobre a conexão desses tempos com a responsabilidade socioambiental, para além da saúde, que envolve o Museu da Vida e seu papel/função social para com as escolas e, conseqüentemente, para com uma sociedade sustentável.

Os temas das exposições, em particular, mostram a transversalidade da educação ambiental (presente no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global) que, naturalmente, são trabalhados. Mas, é

um assunto delicado e ainda não parece ser abordado sem carregar o peso que as mudanças climáticas e o aquecimento global devem promover.

Assim, sem que as gerações mais novas tenham condições de assimilar a delicada situação na qual a humanidade se encontra diante do modelo de desenvolvimento econômico (MDE) estabelecido desde a Revolução Industrial no século XVIII e, em particular, após a segunda guerra Mundial. Um tema e vivências que poderiam ser mais explorados pelos museus. E o museu, como espaço educativo da saúde, ou não, deve cumprir seu papel, colocando ao acesso de todos o que está disposto na Lei nº 9.795, da Educação Ambiental, no seu capítulo I

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Neste momento, é possível afirmar o quanto o diálogo com os teóricos e as teóricas desta pesquisa se apresentaram na prática. Afinal, um pensamento comum de que uma leitura de mundo não acontece sem que esta não esteja promovendo uma troca com seu interlocutor, visitante ou espectador. Neste sentido, a caminhada pelo Museu da Vida indica que há um papel importante do museu no processo de (re)construção da relação do humano com outro humano e com toda a existência que pode ser explorado.

Pois, um dado interessante foi observado desde o início da caminhada: o espaço em relação à circulação de pessoas, uma vez que foram vistos diferentes grupos escolares e não escolares nesse dia, usufruindo de diversas maneiras do Centro de Recepção do Museu da Vida e, também, de outros espaços próximos pelos quais circulamos. Para fins analíticos, esses grupos foram subdivididos na pesquisa nas diferentes '*categorias*' observadas: são "discentes", "profissionais", "amigos", "grupos de idosos", "solitários", entre outras que foram sendo identificadas. A análise é de um público bem heterogêneo. A observação suscita o questionamento sobre a motivação dessas pessoas, para além dos profissionais que ali atuam, a estarem nesse espaço.

Assim, em diferentes momentos, através dos olhares e das reações das crianças e dos adolescentes, foi perceptível observar um encantamento, indo do familiar para o exótico (Velho, 2004) e, ao mesmo tempo, ver situações exóticas e transformá-las em familiares.

Neste sentido, a hipótese da alegria foi reforçada, tal qual defende Freinet sobre a prática pedagógica da aula-passeio. Pois, o grupo esteve tranquilo e prazeroso

durante toda a visita, surpreendendo a equipe do museu. E a equipe da escola não teve nenhum tipo de contratempo durante a aula-passeio. Assim, as questões e respostas foram surgindo e se resolvendo no decorrer desses encontros fora da rotina escolar, através do “diálogo estabelecido”, segundo Fonseca (1998, p. 59).

O resultado dessa aula-passeio pode ser visto nas atividades posteriores, quando das conversas, dos registros e no dia a dia da escola. Inclusive demonstrações, percepções e representações que surgiram com parte do grupo que continuou sendo atendido pelo projeto de reforço em 2024. O que sinaliza, também, o valor de uma atividade fora da rotina escolar, segundo Foucault (1987), realizada num novo contexto, e que resgata as emoções em relação ao vivido, ao indicar que apreendeu algo daquela vivência. Dois exemplos aparecem nas seguintes falas: uma informal, “Professora, eu queria voltar ao museu depois da reforma daquele prédio do relógio para ver como ele é.”. E a outra quando, ao ler uma tirinha, o aluno diz: “Ah, ele (a personagem) só pode ver os seres invisíveis no microscópio que nem aquele do museu que a gente foi.”.

Enfim, é possível dizer que observar e acompanhar essas crianças e esses adolescentes, que são atendidos em função da sua defasagem escolar, proporcionou um maior conhecimento sobre “Quem são esses alunos e essas alunas com os quais trabalho?”. Pessoas que se expostas a outros ambientes e interesses podem ter suas reações diferenciadas para com estímulos que despertem seus potenciais enquanto cidadãos e cidadãs que estão se constituindo. Afinal, foi possível observar o prazer, a curiosidade e o encantamento do grupo que participou da aula-passeio, tanto durante o Passo 3, clímax na aula-passeio, quanto nos momentos anteriores, Passos 1 e 2, e posteriores, no Passo 4. Assim como nas colocações surgidas naturalmente no primeiro semestre de 2024.

Desta maneira, foi possível perceber o quão motivados ficam as crianças e os adolescentes quando museu e escola interagem efetivamente, vivenciando o que foi ilustrado por Rubem Alves, em sua crônica “Gaiola e asas” citada anteriormente. Assim, poder proporcionar um salto maior na educação por meio da vivência nos museus e, em especial, a um “museu asas” (Reis, 2021b) como se pode identificar no Museu da Vida pelos diversos ambientes e condições oferecidas para além da beleza cênica. Essa observação fica clara em alguns registros escritos muito mais organizados e ricos no Passo 4 em relação aos do Passo 1.

O resultado final, obtido a partir dos dados e da análise desta pesquisa, corrobora com a reflexão proposta por Célestin Freinet (1976), ou seja, referenda o valor da prática pedagógica de uma aula-passeio que promova a inter-relação museu/escola.

Assim, essa parceria ímpar demonstra ser promotora de autonomia para estudantes por meio diferentes vivências possíveis, procurando fazê-las experiências de vida que se interlaçam na produção do conhecimento e na formação cidadã, com potencial para promover a construção de sentidos históricos e urbanos com estudantes da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, a partir dos patrimônios da cidade, particularmente os museus.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa investigou o potencial emancipador de uma aula-passeio em espaços museológicos – o Museu da Vida Fiocruz – como possibilidade de contribuição na construção de uma leitura cidadã de mundo com um grupo de estudantes do Ensino Fundamental da rede pública da cidade do Rio de Janeiro em situação de defasagem escolar. A mesma foi fundamentada com diversos referenciais da educação e da museologia. Dentre estes, destaca-se Freinet e o tema da aula-passeio, cuja prática demonstra ser essencial para que crianças e adolescentes da classe popular possam construir sentidos históricos e urbanos na cidade onde vivem. Ao longo da investigação foi possível observar que se por um lado, o referencial teórico consultado revela a importância da aula-passeio, por outro, o estudo de caso revela dificuldades para planejamento e execução desta atividade.

Assim, pode-se afirmar que uma contribuição teórica desta pesquisa é a compreensão da proposta de aula-passeio a partir da perspectiva de Célestin Freinet. Uma vez que dentro do arcabouço teórico da pesquisa, analisou-se um estudo de caso de uma aula-passeio ao Museu da Vida como estratégia educativa, potencialmente desenvolvida no espaço museológico.

Portanto, desenvolver um olhar crítico sobre o processo educativo desse museu e a sua potencialidade em proporcionar e contribuir com vivências que ampliem a leitura de mundo cidadã aos visitantes, neste caso, o alvo é a escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Neste sentido, esta pesquisa entendeu que as aulas-passeio podem proporcionar uma nova compreensão crítica e contextualizada do ambiente sociocultural, tanto pelo percurso que se faz pela cidade, quanto pelos espaços culturais, históricos e museológicos onde é possível levá-las. Isso inclui todo o envolvimento no planejamento necessário de como será o antes, o durante e o depois.

Relacionar o museu e a escola como objeto de pesquisa foi parte do entendimento do valor da prática pedagógica da aula-passeio, com finalidade de atingir diferentes objetivos e capaz de contribuir para a formação integral do ser humano, promovendo um melhor estreitamento da relação entre essas duas instituições, a fim de contribuir para a vivência mútua e a construção da subjetividade do educando da rede pública de ensino.

Outra contribuição da pesquisa é sobre a análise do quanto o grupo se mostrou motivado através das suas falas, corpos e registros. Para crianças e adolescentes com

defasagem escolar, o processo da construção do conhecimento por meio de uma aula-passeio pode ser melhor desenvolvido através de uma vivência diferenciada, a fim de contribuir na ampliação e construção da sua subjetividade.

Existe, ainda, mais um ponto de contribuição da pesquisa que seria fortalecer uma maior conexão do museu enquanto espaço de educação junto às escolas, sem que isso reflita numa intenção de escolarização do museu. Pelo contrário, seria a possibilidade de enriquecimento ao se utilizar o conceito da aula-passeio de uma maneira muito mais ampla pelo museu e pela escola, uma real prática interdisciplinar e verdadeiro acontecimento, transformando vivência em experiência. Neste sentido, contribuindo para que a interação museu/escola possa fazer a diferença na formação de estudantes das escolas da rede pública.

Por sua vez, o que a pesquisa almeja como mudança é um grande desafio. Entretanto, admite-se que a revolução do pensamento é lenta. Em contrapartida, a pressão do mercado é grande, o que gera conflitos enormes. Vimos e estamos vendo isso escancarado, respectivamente, durante e o pós pandemia da Covid-19. Um baixo investimento socioemocional nas instituições e muita cobrança burocrática para a adequação aos investimentos tecnicistas.

Dentre as limitações encontradas para a realização desta pesquisa, a primeira se deu porque, em 2023, ano da pesquisa/trabalho de campo, não foi possível que a mesma fosse realizada através da Secretaria Municipal de Educação (SME). Pois, não houve verba para que a escola fizesse uma aula-passeio. Até onde a direção pode sondar, somente as saídas oferecidas por intermédio das parcerias com a SME aconteceram na rede. Elas foram poucas e não atenderam todas as unidades escolares.

A pesquisa também não contou com bolsa de estudo. Logo, houve um grande atraso. No limite, surgiu a sugestão de se fazer uma vaquinha entre familiares, amigos e colegas da escola para que a pesquisa/trabalho de campo acontecesse.

Uma segunda limitação está relacionada ao Museu da Vida. Pois, dentre as quatro atividades/equipamentos oferecidos no dia da aula-passeio, a escola que chegou primeiro escolheu o Castelo e a Pirâmide. Assim, o que seria o marco histórico principal só pode ser observado por fora. Então, não foi possível trabalhar a sua história *in lócuo* com o objetivo de saber se o Museu da Vida pode ou não ter uma proposta numa perspectiva emancipatória. Pois, seria importante ter vivenciado este ambiente e/ou uma verdadeira aula-passeio pelo campus Fiocruz Manguinhos e com a mediação dos mediadores e mediadoras do museu.

O que, também, não foi possível em função da dinâmica adotada pelo educativo do museu para a escolha de dois dos quatro ambientes disponíveis. Então, foi necessário fazer um recorte sobre os espaços visitados: a Cavalariça - com a exposição permanente “Vida e Saúde: relações (in)visíveis” - e o Salão de Exposições Temporárias - “Rios em Movimento” - para que a viabilidade de análise fosse compatível com o tipo de pesquisa e que pudesse dar condições de responder à sua questão principal.

Deseja-se que as reflexões apresentadas nesta dissertação possam contribuir com políticas públicas que envolvam as três esferas de governo (cada uma em suas competências) e com instituições educativas e culturais num movimento interdisciplinar, em particular, com os museus, para que educação e cultura sejam mais e melhor geridas, visando uma sociedade plural, letrada e ativamente participativa.

Assim, fornecer subsídios para formulação de políticas públicas para a realização de mais aulas-passeio em museus por parte das escolas da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, promovendo estratégias efetivas através das comunidades de aprendizagem.

Pensar na formação da sociedade que queremos e na possibilidade de mobilidade social para estudantes da escola pública ao oferecer acesso à cultura, espaços culturais e da oportunidade em formar cidadãos e cidadãs próximo à realidade da cidade. Dessa forma, construindo sentidos históricos e urbanos e não dentro de uma sala de aula hermética. Em outras palavras, que valorizem a formação cultural por meio da prática pedagógica da aula-passeio.

É possível afirmar que vivências e experiências podem ser promovidas e realizadas a partir de uma aula-passeio ao Museu da Vida para que a construção de sentidos históricos e urbanos com estudantes do Ensino Fundamental da rede pública do Rio de Janeiro contribua para com a formação das suas subjetividades.

Assim, o museu, compreendido aqui como fenômeno e que tem, também, a função educativa, pode ser um elo essencial entre a escola, a casa e a sociedade, relações que promovem um movimento de melhor compreensão do mundo e de (re)conhecimento, e não somente como paisagem urbana e/ou espaço de visitação e/ou de entretenimento, ou seja, a interpretação da realidade.

## **REFERÊNCIAS**

## REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Sustentabilidade, espaço e tempo. In: HERCULANO, S. (Org.) **Meio ambiente: questões conceituais**. Niterói: UFF/PGCA, 2000.

ALVES, Rubem. Gaiolas e asas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 5 dez. 2001. Opinião. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0512200109.html>. Acesso em: 17 mai. 2024.

ANDRADE, Vinícius de. **A importância da universalização do acesso à cultura**. DW, 2024. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/a-import%C3%A2ncia-da-universaliza%C3%A7%C3%A3o-do-acesso-C3%A0-cultura/a-68738665>. Acesso em: 17 mai. 2024.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARROYO, Miguel. A humana docência. In: ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 28 dez. 2022.

BONATTO, Maria Paula de Oliveira; SEIBEL, Maria Iloni; MENDES, Isabel Aparecida. Ação mediada em museus de ciências: O caso do Museu da Vida. In: (Org) MASSARANI, Luisa; RODARI, Paola; MERZAGORA, Matteo. **Diálogos & ciência: mediação em museus e centros de Ciência**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. *Regulamenta a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 3 dez. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.904 de 14 de janeiro de 2009**. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 15 jan. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11904.htm). Acesso em: 29 dez. 2022.

BRASIL. **O que é a PNEM?** Disponível em: <https://www.gov.br/museus/pt-br/assuntos/politicas-do-setor-museal/politica-nacional-de-educacao-museal-pnem/conheca-a-pnem/o-que-e-a-pnem/o-que-e-a-pnem>. Acesso em: 29 dez. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Museal 2013 PNEM.** Disponível em: <https://www.gov.br/museus/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/relatorios-e-documentos/politica-nacional-de-educacao-museal-2013-pnem>. Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL, Zenilda Ferreira. **Patrimônio industrial na cidade do Rio de Janeiro: e a preservação dos espaços correlatos.** 2022. Tese de Doutorado. Orientador: Prof. Dr. Marcus Granato. Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST, Rio de Janeiro, 2022.

BRULON, Bruno. **Museus do século 21: um destaque para as políticas culturais.** INSTITUTO CIÊNCIA HOJE, 2020. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/Art./museus-do-seculo-21-um-desafio-para-as-politicas-culturais/>. Acesso em: 19 mai. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CARLOS, Janaina Ramos. **A Aula Passeio Freinetiana como estratégia de ensino da dança para crianças no contexto escolar formal.** Campinas, SP: [s.n.], 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio.** Trad. Por Luciano Vieira Machado. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, UNESP, 2006.

COSTA, Raquel Lima Silva. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZPmWbM6n7JN5vbfj8hfbyfK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: out. 2024.

DAMÁSIO, António. **O Livro da Consciência: A Construção do Cérebro Consciente.** Lisboa: Círculo de Leitores. 2010.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DEMO, Pedro. **Introdução à sociologia.** São Paulo: Atlas, 2002.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia.** Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury (tradução e comentários). São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus; Pinacoteca do Estado de São Paulo; Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas.** 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. UFRGS: Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998. Porto Alegre: UFRGS.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014. 63 p.: il.; 28 cm. Disponível em: <https://casadopatrimoniopa.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/02/01-14-educac3a7c3a3o-patrimonial-histc3b3rico-conceitos-e-processos.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREINET, Célestin. **A Pedagogia do Bom Senso**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Jornal Escolar**. Lisboa: Estampa, 1976.

\_\_\_\_\_. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Tradução: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 17º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 139, p. 1085-1114, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Dialética do amor paterno**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA JUNIOR, Pedro; BARBOSA, Manoel. O desenho como prática pedagógica de expressão e comunicação para alunos da Educação Infantil. **Revista kiri kere: Pesquisa em Ensino**. v. 1 n. 8 (2020).

HOOKS, bell. **Ensinar a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo**. Tradução de Maria José Silveira. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2007.

\_\_\_\_\_. **Revolução na educação: pedagogia do amor.** São Paulo: Cortez, 2017.

IBRAM. Instituto Brasileiro de Museus. **Educação Museal.** Disponível em: <https://www.gov.br/museus/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas-projetos-acoes-obras-e-atividades/programa-saber-museu/temas/educacao-museal>. Acesso em: 31 out. 2024.

ICOM Brasil. **Código de ética para museus.** 2006. Disponível em: [https://www.icom.org.br/?page\\_id=30](https://www.icom.org.br/?page_id=30). Acesso em: 19 nov. 2024.

ICOM. **Nova definição de museu.** Conselho Internacional de Museus. ICOM. Disponível em: [https://www.icom.org.br/?page\\_id=2776](https://www.icom.org.br/?page_id=2776). Acesso em: 31 out. 2024.

IPHAN. **Definição de Patrimônio Mundial.** Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/24>. Acesso em: 28 dez. 2022.

IPHAN. **Conceito de patrimônio cultural e natural.** Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/29>. Acesso em: 19 de mai. 2024.

IPM - INSTITUTO PORTUGUÊS DE MUSEUS. **Acessibilidade em museus: conceitos e práticas.** 2004. p. 17. Disponível em: <http://www.museus.gov.pt/>. Acesso em: 19 nov. 2024.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional [IPHAN]. **Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos,** Brasília-DF: 2014.

KRAMER, Sonia. *Leitura e Escrita como Experiência – Seu Papel na Formação de Sujeitos Sociais.* **Presença Pedagógica.** v.6 n.31. jan./fev. 2000.

KRAMER, Sonia. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental.* **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>. Acesso em: 18 mai. 2024.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. *A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou atividade – fim da educação ambiental?* In: REIGOTA, M. (Org.) **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LIMA, Diana Farjalla Correia. *“Tráfico ilícito de bens culturais”, documentação museológica, informação em arte: da prevenção à restituição.* In: **XXI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação.** XXI ENANCIB, 2021. Rio de Janeiro: IBICT, ANCIB, 2021.

LIMA, Diana Farjalla Correia. *Da face inativa da indústria ao contexto ativo do museu: aspectos da musealização do patrimônio industrial.* **XIV ENANCIB,** 2013.

LIMA, Diana Farjalla Correia. *Museu Inclusivo - Diálogo na diversidade: integrando a cultura do deficiente visual.* In: SCHEINER, T.; GRANATO, M.; REIS, M. A. S.; AMBROCY, G. B. (Org.). **ICOFOM LAN 2012 - Encontro Regional (21). Termos e Conceitos da Museologia: museu inclusivo, interculturalidade e patrimônio integral,** 2012, Rio de Janeiro. **Anais ICOFOM LAN 2012.** Rio de Janeiro: UNIRIO, MAST, 2012, p. 54-79.

LIMA, Diana Farjalla Correia; CASTRO, Gloria Gelmini de. Cine palácio: museu de percurso lugar de memória cinelândia/entorno. **Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação**, n. XX ENANCIB, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/122183>. Acesso em: 31 dez. 2022.

LOWY, Michel. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio: uma leitura das teses “sobre o conceito de história. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARANDINO, Martha (org.). **Educação em Museus**: a mediação em foco. São Paulo: FEUSP, 2008.

MATURANA, Humberto R., VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORAES, Roque; BERTOLETTI, Jeter Jorge; BERTOLETTI, Ana Clara; ALMEIDA, Lucas Sgorla. Mediação em museus e centros de ciências: O caso do Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS. In: (Org) MASSARANI, Luisa; RODARI, Paola; MERZAGORA, Matteo. **Diálogos & ciência**: mediação em museus e centros de Ciência. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2007.

MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro; REIS, Maria Amélia Souza. Museu e diversidade: ecos do pensamento de Paulo Freire. In: **ENCONTRO ICOFOMLAM**, 24, 2016, Ouro Preto. Avellaneda: UNDAV, 2018. p. 307-355. v. 1. Disponível em: [https://icofom.mini.icom.museum/wpcontent/uploads/sites/18/2018/12/MusealidadyPatrimonioenlaTeori\\_aMuseolo\\_gicaLati noamericanaydelCaribe.pdf](https://icofom.mini.icom.museum/wpcontent/uploads/sites/18/2018/12/MusealidadyPatrimonioenlaTeori_aMuseolo_gicaLati noamericanaydelCaribe.pdf). Acesso em: 25 nov. 2021.

MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro; REIS, Maria Amélia Souza. **Museo, tradiciones y construcciones colectivas en América Latina y El Caribe**: enfoques teóricos?. Paris: ICOFOM LAC, 2019. p. 175-199.

MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro; REIS, Maria Amélia Souza. O conceito de interculturalidade e a prática museológica: investigação sobre a percepção dos profissionais de museus sobre inclusão e acessibilidade. In: **ENCUENTRO REGIONAL DEI ICOFOM LAM**, 27, 2022, Guatemala. Anais. Guatemala: [s. n.], 2022.

MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro. **Inclusão em Museus**: conceitos, trajetórias e práticas. Tese de Doutorado em Museologia e Patrimônio. Orientadora Professora Doutora Maria Amélia Gomes de Souza Reis. UNIRIO/MAST - RJ, 2019.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**MUSEU DA VIDA FIOCRUZ**. Disponível em: <https://www.museudavida.fiocruz.br/>. Acesso em: 31 out. 2024.

MUSEU CASA DE GUIMARÃES ROSA. **Acervo Digital da Secretaria Estadual de Cultura de Minas Gerais**. Disponível em: <https://acervodigital.secult.mg.gov.br/>. Acesso em: 28 dez. 2022.

NARDI, Emma. Shapes and Messages of the Museum. IN: **RESEARCH IN EDUCATION**. Milano, Italy. By FrancoAngeli, 2011.

NEVES, Eloiza Dias. **Entre o “quintal”, a “casa” e a “rua”, o ofício docente em contexto rural**: um estudo de caso. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Orientadora: Isabel Lelis.

NIEHUES, Mariane Rocha; COSTA, Marli de Oliveira. Concepções de infância ao longo da história. 1º Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense – SICT-Sul. **Rev. Técnico Científica** (IFSC), v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.criciuma.ifsc.edu.br/sict-sul/images/Anais2012.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

NORA, Pierre. Entre a História e a Memória: A problemática dos lugares. **Revista Projeto História** n. 10. São Paulo: Educ/PUC-SP, 1981.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento**: Um Processo Sócio-Histórico. 5ª edição. São Paulo. Editora Scipione. 2010.

ONU. **Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural**. Paris: UNESCO, 1972.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Recomendação sobre a proteção dos bens culturais móveis**. UNESCO, Paris (França), 28 nov. 1978. Tradução de Flávio Lopes e Miguel Brito Correia. Disponível em: <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/24%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20bens%20culturais%20m%C3%B3veis%20%20UNESCO%201978.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo**. Nova York: ONU, 2006.

PEREIRA, Beatriz de Oliveira; DO VALLE, Mariana Guelero. O discurso museológico e suas tipologias em um museu de história natural. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 835-849, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvvhSxfj6hbnYPChmMfRP9q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

REIS, Maria Amélia Gomes Souza. Museus e os modos de educar para a liberdade asas ou gaiolas? **Revista Museologia & Interdisciplinaridade**, [S. l.], v. 10, p. 144-157, 2021b.

REIS, Maria Amélia Gomes Souza. **O corpo e o patrimônio cultural: o corpo fala, o corpo inventa, o corpo traduz: a construção discursiva da imagem sociocultural de si pelo(s) outro(s)**. [S. l.: s. n.], 2021a.

REIS, Maria Amélia Gomes Souza; ALVES, Vania Maria Siqueira. Tecendo relações entre as reflexões de Paulo Freire e a mesa-redonda de Santiago do Chile, 1972. **Museologia e Patrimônio**, [S. l.], v. 6, p. 113-134, 2013.

REIS, Maria Amélia Gomes Souza; MORAIS, Silvilene. As percepções dos profissionais dos museus sobre acessibilidade: concepções e práticas em confronto. **Museologia e interdisciplinariedade**, v. 10, p. 51-64, 2021.

REIS, Maria Amélia Gomes Souza; RABELO, Amanda Oliveira. A sexualidade no meio escolar: narrativas de superação. **Psicopedagogia On Line**, [S. l.], v. 1, p. 1, 2014.

REIS, Maria Amélia; MONTEIRO, Ana Maria; RABELO, Amanda Oliveira. **O programa de formação de professores iniciantes do projeto do CIEP/RJ como precursor dos programas de indução profissional docente no Brasil: memórias, histórias e práticas**. 2021. Apresentação de Trabalho/Congresso.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2 (77), p. 223-239, mai./ago. 2015. Belo Horizonte, MG, Brasil, 2015.

SCHEINER, Teresa Cristina Moletta. **Apolo e Dioniso no Templo das Musas: Museu: gênese, idéia e representações na cultura ocidental**. 1998. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SCHEINER, Teresa Cristina Moletta. **Museologia y educación: lectura de mundo y practica de la libertad**. [S. l.: s. n.], 2012. Apresentação de Trabalho/Conferência ou Palestra.

SCHEINER, Tereza Cristina. Repensando o Museu Integral: do conceito às práticas. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 7, n. 1, p. 15-30, jan.-abr. 2012.

SCHEINER, Teresa Cristina Moletta. Museu, Museologia e a 'Relação Específica': considerações sobre os fundamentos teóricos do campo museal. **Revista Ciência da Informação**: v. 42 n. 3 (2013): Museologia, 2015. Disponível em <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1368>. Acesso em: 31 out. 2024.

SETTON, Maria da Graça J.; OLIVEIRA, Mirtes Marins de. Os museus como espaços educativos. **Educação em Revista**. v. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ SfB5b6yVHgCjktwVdXJ6x7Q/?lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2022.

SETTON, Maria da Graça J.; SARTI, Flavia. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação e Pesquisa**, 45, e190003. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

SOUZA, Diana Paula de. **Museu e Educação: Um estudo sobre a Cátedra Paulo Freire no Centro de Educação da UFPE**. 2022. 144f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, Rio de Janeiro, 2022. Orientadora: Maria Amélia Gomes de Souza Reis.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, jul.-set. 2013. Disponível em:

[https://www.scielo.br/j/estpsi/a/F937bxTgC9GgpBJ8QhCKs6F/#:~:text=As%20Fun%C3%A7%C3%B5es%20Psicol%C3%B3gicas%20Superiores%20\(FPS,fun%C3%A7%C3%B5es%20se%20relacionam%20entre%20si](https://www.scielo.br/j/estpsi/a/F937bxTgC9GgpBJ8QhCKs6F/#:~:text=As%20Fun%C3%A7%C3%B5es%20Psicol%C3%B3gicas%20Superiores%20(FPS,fun%C3%A7%C3%B5es%20se%20relacionam%20entre%20si). Acesso em: 31 out. 2024.

STEINER, Rudolf. **A Arte da Educação – I**. O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UFMG. **Espaço Aberto a Educadores!**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/voce-sabe-o-que-e-mediacao-no-museu/#:~:text=Para%20come%C3%A7ar%2C%20temos%20uma%20pergunta,envolvidos%20no%20processo%20da%20visita>. Acesso em: 17 mai. 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Paris: UNESCO, 1990. Ratificada pelo Decreto nº 80.978, de 12 de dezembro de 1977.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de Vida e Identidades**. Porto: Afrontamento, 1999.

**ANEXOS**

## Anexo 1: Documento de orientação do Passo 1

### Projeto de Apoio Escolar

#### Aula-Passeio

Vamos ler e responder as perguntas abaixo?

1. O que é um museu?
  2. Você já foi a um museu, qual?
  3. Você gostaria de ir a um museu?
  4. O que você imagina ter em um Museu da Vida?
  5. Vamos ao Museu da Vida?
- 

## Anexo 2: Documento de orientação do Passo 4

### Projeto de Apoio Escolar

#### Aula-Passeio

Vamos ler e responder as perguntas abaixo?

1. O que você mais gostou na ida ao Museu da Vida?
2. O que você quis ver e não conseguiu?
3. O que chamou sua atenção no ônibus e/ou no trajeto?

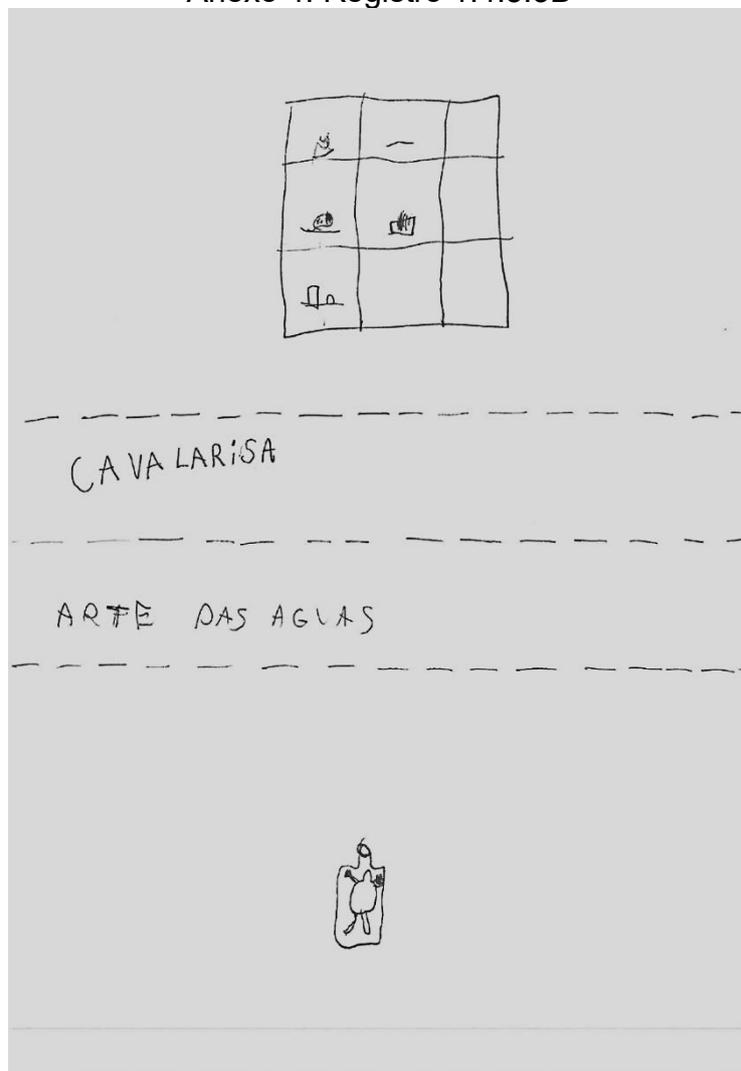
## Anexo 3: Registro 1.4.5.3

TOGO DA VACINA

EU QUERIA VER O CASTELO EU NÃO VI

EU GOTEI DA VOTANO O NI BUS

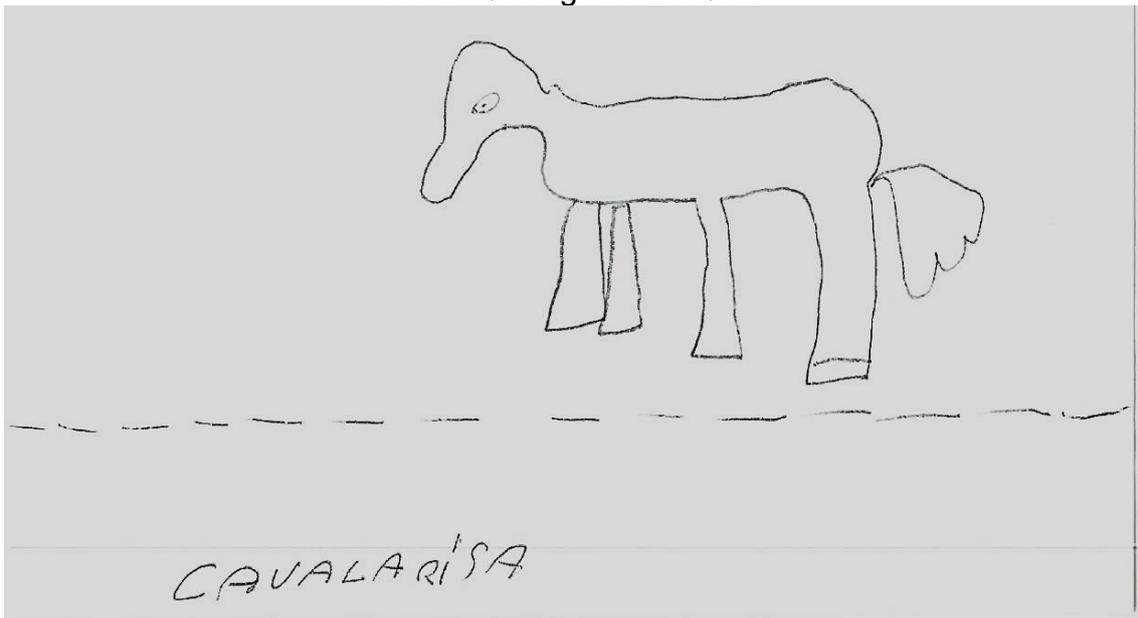
## Anexo 4: Registro 1.4.5.3B



Anexo 5: Registro 2.4.6.4

EU QUERIA FICAR NO MUSEU

Anexo 6: Registro 2.4.6.4B



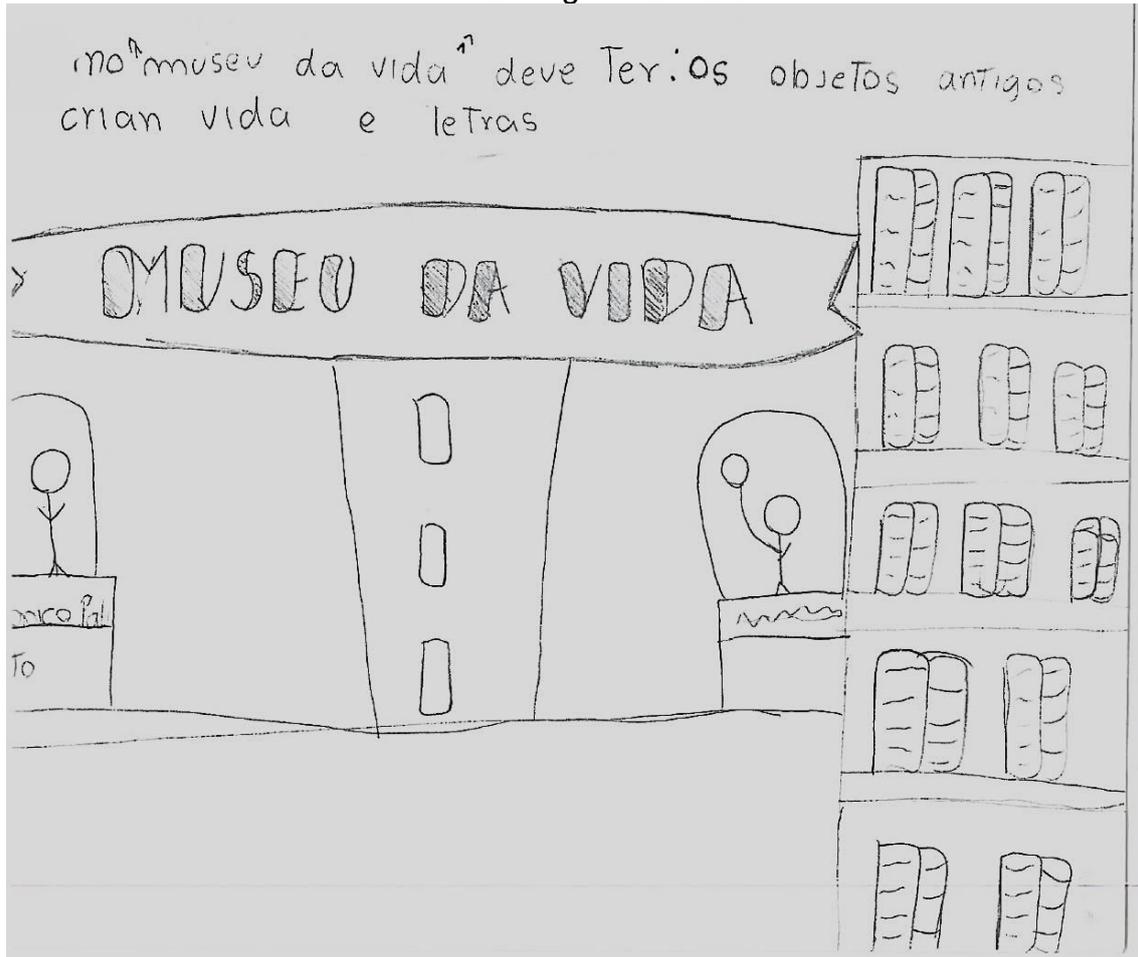
Anexo 7: Registro 3.1.6.3

Projeto de apoio escolar  
 aula - Passeio

Vida é: uma coisa e uma coisa importante  
 Para agente e os seres humano.

museu é: é um lugar cheio de coisas antigas.

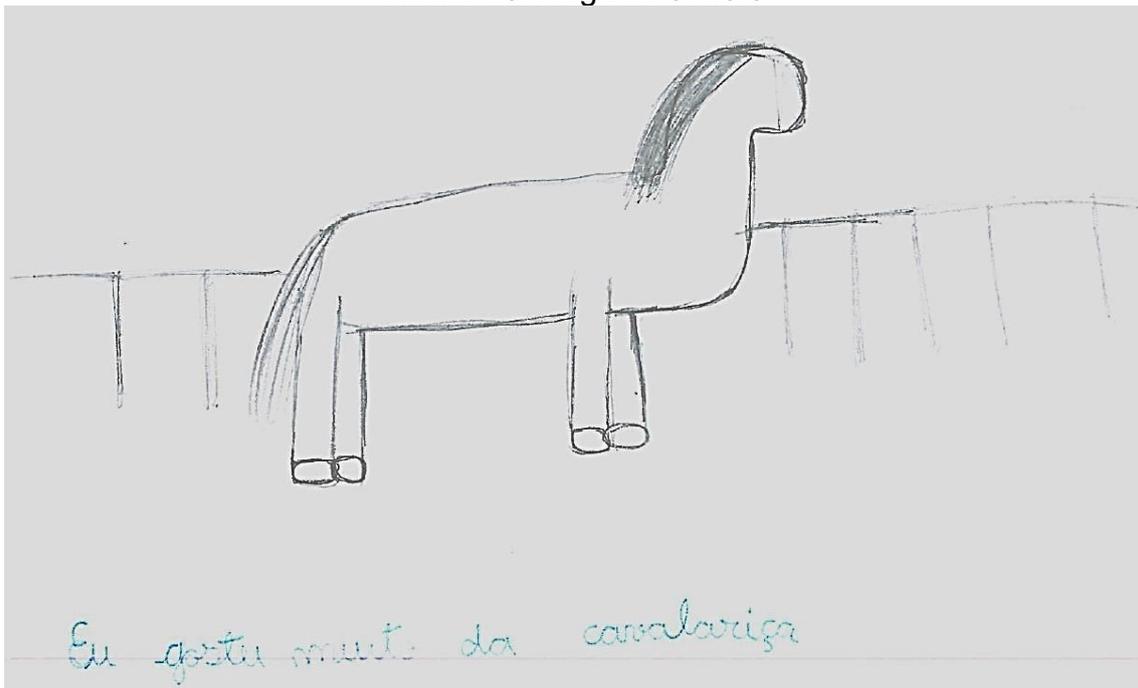
## Anexo 8: Registro 3.1.6.3B



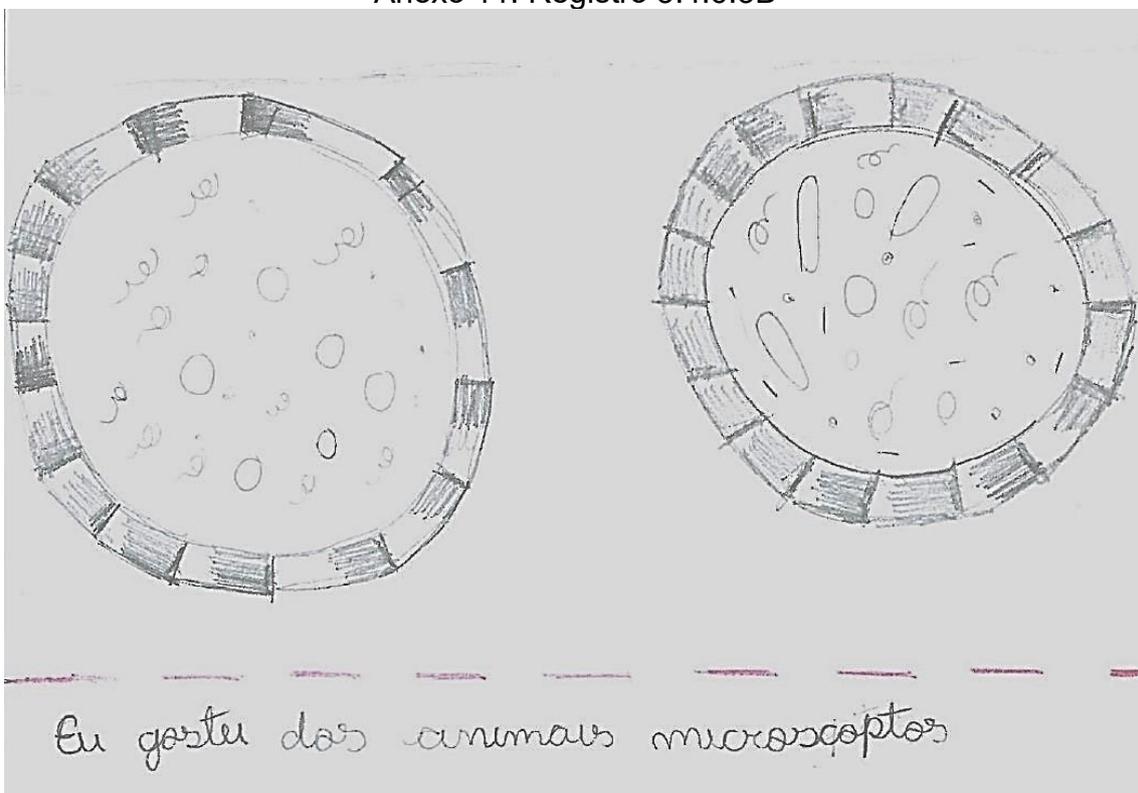
## Anexo 9: Registro 3.1.6.3C

eu gostaria de ir; gostaria que tivesse nomes  
das cavernas

Anexo 10: Registro 3.4.6.3



Anexo 11: Registro 3.4.6.3B



## Anexo 12: Registro 4.4.5.3

Isso da marinha

eu fui lá no o Castelo tem dentro  
mas não é

eu gostei do tora 5to do anibus porque  
eu fui lá com o forquim

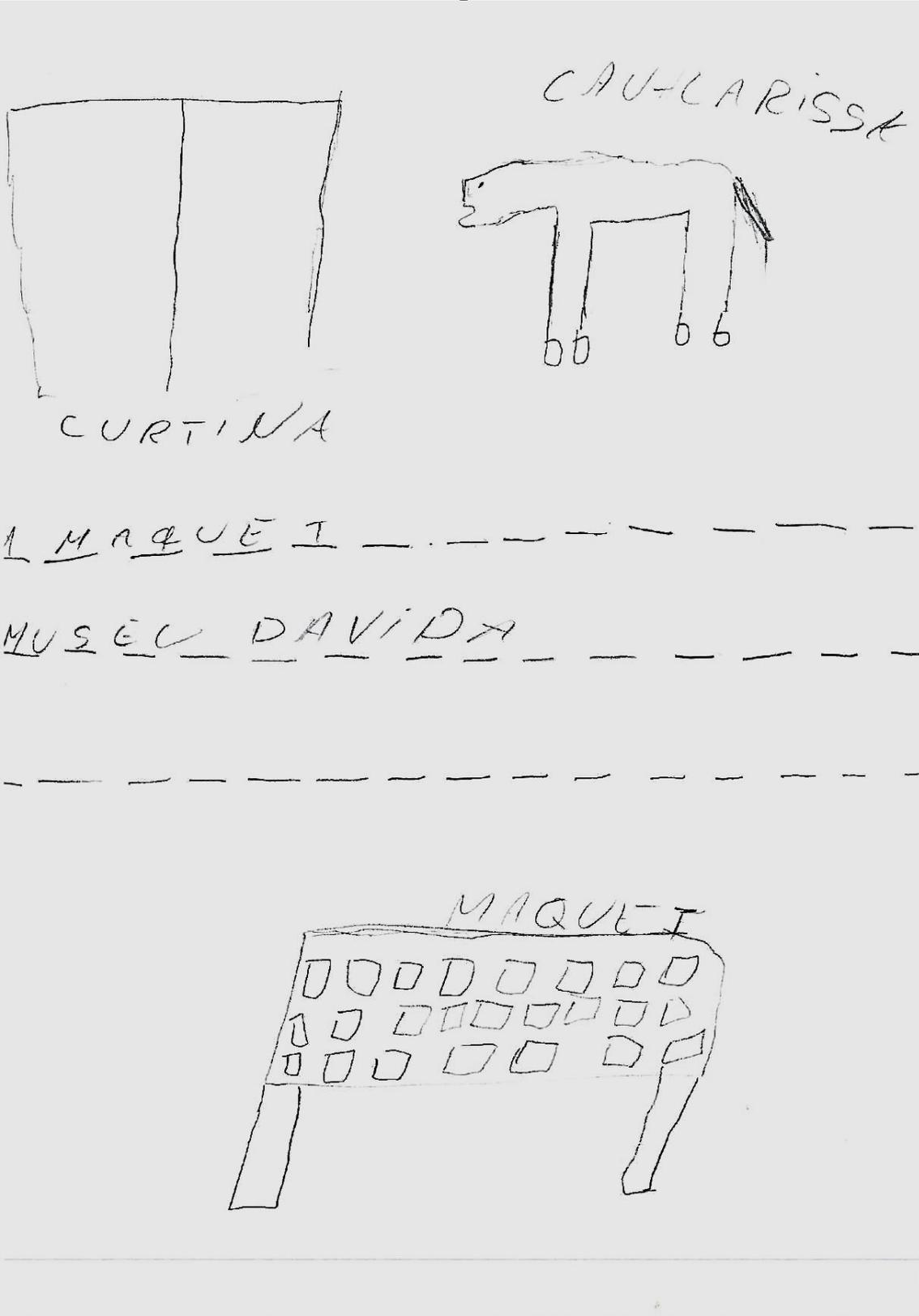
## Anexo 13: Registro 5.4.5.3

Eu gostei de ir na cavalariagem e na festa da varinha.  
e na maquete

Eu gostaria de andar nos carinhos porque era muito  
grande

A gente brincamos no anibus e as brincadeiras  
e o anibus fez o trajeto legal  
a gente passou pela arvore de nata

Anexo 14: Registro 5.4.5.3B



## Anexo 15: Registro 6.1.5.3

lu gasteria da la aa museu

lll immagine quetmarta

Resma au Museu da Qida (A) Sim ( ) raa

## Anexo 16: Registro 6.4.5.3

Jogo da racina,

Eu gastei de mais no carinho porque lá é muito e um brasso  
muito grande.

Eu gastei das brincadeira no onibus.

## Anexo 17: Registro 7153

MUSEU É ARTE

NÃO FUI AO MUSEU

## Anexo 18: Registro 7.1.5.3B

EU GOSTARIA DE IR PARA O MUSEU  
PELA ARTE.

EUTEIMAGINO ARTI pintura

VAMOS AO MUSEU DA VIDA?  SIM ( ) NÃO

## Anexo 19: Registro 7.4.5.3

Foi legal Jim e o jogo da resina

Eu sou rir com aresinada Brasil

gostei ter Jacard

## Anexo 20: Registro 8.1.7.5

mas eu é guardador de objetos antigos,

## Anexo 21: Registro 8.4.7.5

Eu gostei de ir para a exposição águas dos rios.

Eu queria ter andado de cavinho porque era muito longe.

Eu gostei de ter brincado no onibus.

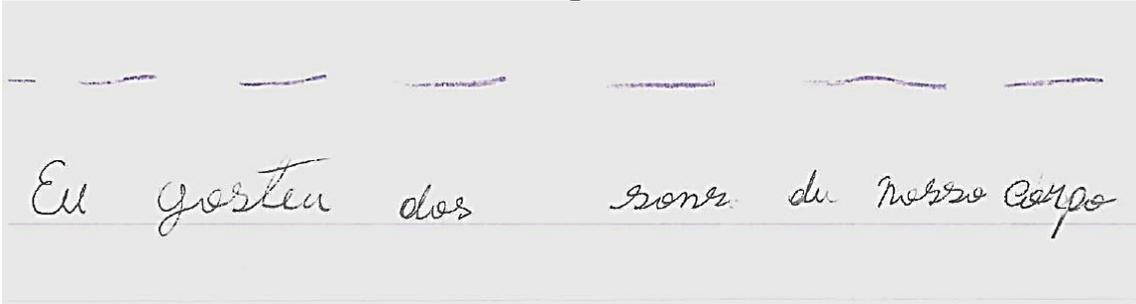
## Anexo 22: 9.4.7.5

Eu gostei de tudo que eu vi.

Eu queria ter andado de cavinho

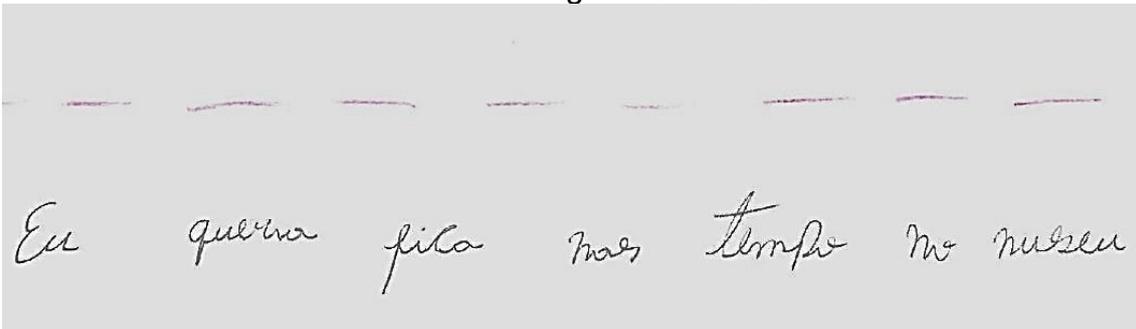
Eu gostei do onibus chique

## Anexo 23: Registro 9.4.7.5B

A photograph of a piece of lined paper with a single horizontal line. The text is written in a cursive script. There are several small horizontal dashes above the line, corresponding to the words. The text reads: "Eu gostei dos sons do nosso corpo".

Eu gostei dos sons do nosso corpo

## Anexo 24: Registro 9.4.7.5C

A photograph of a piece of lined paper with a single horizontal line. The text is written in a cursive script. There are several small horizontal dashes above the line, corresponding to the words. The text reads: "Eu quero ficar mais tempo no museu".

Eu quero ficar mais tempo no museu