

## MUSEU E EXPERIÊNCIAS DOCENTES

## MUSEUM AND TEACHER'S EXPERIENCE

*Junia Sales Pereira<sup>1</sup>*

*Jezulino Lúcio Mendes Braga<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este artigo reflete sobre a educação nos museus com foco no conceito de experiência e cultura do historiador inglês Edward Palmer Thompson. É interesse mostrar que professores agem sobre seu cotidiano, modificando suas práticas, a partir do momento em que entram em contato com outros espaços formativos como o museu. Para analisar a experiência dos professores nos baseamos também nas considerações de Maurice Tardif sobre os saberes docentes construídos na relação com a sociedade e cultura. Em dados levantados pelo IBRAM, problematizamos a realidade dos museus que ainda não se organizam para relações com a escola e muitas vezes oferecem apenas visitas guiadas como possibilidade educativa. A ausência de uma relação com a comunidade pode, também, obstaculizar as relações entre museu e escola (instituições com suas especificidades) e assim perdem a oportunidade de estabelecer parcerias com os professores para a melhoria em seus serviços educativos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Museus. Experiência. Educação. Saberes docentes.

**ABSTRACT:** This article aims at reflecting on education in museums, focusing on English historian Edward Palmer Thompson's concept of experience and culture. It's useful to show that teachers act upon the everyday life, changing their own practices, from the moment they come into contact with other formative spaces, like museums. To analyze teacher's experience we also rely on Maurice Tardif's thoughts on teacher's knowledge built from the relationships with society and culture. Based on the data collected by IBRAM (Brazilian Institute of Museums), we discussed the reality of museums that aren't prepared or equipped to keep a relationship with school, and can only offer guided tours as an educational opportunity. The absence of a relationship with community may also restrain the relationships between museums and schools (institutions with their specificities) and thus they miss the chance to establish partnership with teachers in order to improve their educational services.

**KEYWORDS:** Museums. Experience. Education. Teacher knowledge.

<sup>1</sup> Doutora em História. Professora da Faculdade e do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: juniasales@gmail.com

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela FAE/UFMG. E-mail: luciohistoria@pesquisador.cnpq.br

## Cultura e experiência

Gostaríamos de iniciar a discussão com as considerações de Edward Palmer Thompson sobre as formas como os sujeitos lidam com suas experiências no tempo e como as assumem para a transformação de suas práticas culturais. A proposta é, a partir do seu conceito de experiência, refletir sobre o uso educativo dos museus e as oportunidades formativas abertas na sua relação com as escolas. Possibilidades formativas tanto para o professor que apresenta demandas ao museu, como para os educadores que fazem parte de suas equipes educativas.

Thompson é o que podemos chamar de um historiador engajado. Na Segunda Guerra Mundial enfrentou o governo fascista de Mussolini, atuando como sargento num regimento de tanques britânicos. Era militante do Partido Comunista Britânico e formou em conjunto com Christofer Hill, Eric Hobsbawm, Perry Anderson e outros historiadores a nova esquerda inglesa, escrevendo com os colegas para a *New Left Review*. Em 1956, rompeu com o partido comunista após uma grave crise ocasionada pelas denúncias dos crimes cometidos por Stalin. No entanto, nunca rompeu com a militância, pois na década de 1980 tornou-se um dos líderes do movimento contra a Guerra Fria. Sua experiência como militante serviu para formulação de teses por uma “terceira via”, após as transformações globais ocorridas com a queda do regime soviético em 1989.

Como educador, atuava junto a operários e sindicalistas em uma escola noturna mantida pela Universidade de Leeds. De 1965 a 1971 foi professor na Universidade de Warwick e mais tarde foi convidado para lecionar em universidades estadunidenses. Morreu em 1993, tendo vivido o suficiente para ver a ascensão do neoliberalismo no leste europeu, o que causou grande desilusão nesse aguerrido militante.

Durante sua trajetória aliou aspectos teóricos e práticos o que influenciou seu modo de fazer história. Em um primeiro momento, e isso fica muito claro em *A miséria da Teoria* (livro no qual faz duras críticas a Althusser), rompeu com as correntes marxistas mais ortodoxas e suas definições dogmáticas. Para Thompson a análise social de certo marxismo desconsiderou a escolha de homens e mulheres envolvidos na construção de seu próprio destino. Trata-se da corrente conhecida como materialismo histórico, com ampla aceitação nos meios acadêmicos. Logo na introdução de *A miséria da Teoria* o autor afirma que:

Existem discordâncias profundas, e problemas complexos que não só permanecem sem solução como nem mesmo foram formulados. É possível que o próprio êxito do materialismo histórico como prática tenha estimulado uma *letargia conceptual*, que agora está fazendo pesar sobre nós sua necessária desforra. (THOMPSON, 1981, p. 9. Grifo nosso)

Para o autor, toda teoria é e deve ser questionada a partir de evidências empíricas, afirmando que não existe a possibilidade de quadros teóricos definidos a priori se encaixarem perfeitamente em realidades concretas. Seu interesse recai sobre as experiências cotidianas de homens e mulheres que construíram a sociedade inglesa, recorrendo ao estudo das revoltas e do uso costumeiro da cultura em períodos de fortes pressões do Estado e suas normas (THOMPSON, 1998). Edward Thompson recupera fontes até então ignoradas pela prática historiográfica, como jornais, panfletos, atas de associações, clubes e sociedades sindicais, coleções de cartas e diários pessoais, canções e histórias narradas por folcloristas.

Thompson afirma que homens e mulheres fazem escolhas, ainda que determinadas como necessidades, que são vividas como experiências e qualificadas em sua consciência e cultura das mais complexas maneiras (THOMPSON, 1981). Homens de carne e osso propõem alternativas contra a consciência social existente, com respostas mentais e emocionais, aspectos que não podem escapar à análise histórica.

Aproximando-se da tradição dos *Annales*, apresenta uma concepção de história-problema na qual o historiador seleciona os acontecimentos históricos, levanta fontes, problematiza essas fontes à luz de questões que lhe são propostas pelo presente. E de fato, em toda sua vida, tentou responder

como o conhecimento histórico poderia descortinar formas alternativas à sociedade capitalista por meio da criatividade dos seres humanos.

O autor também contribui para uma revisão da história social e política, influenciando, principalmente, os estudos sobre a classe operária. Introduz nesse debate conceitos como cultura e experiência. Podemos considerá-lo como um dos responsáveis por uma nova concepção de história, a chamada “história vista de baixo” indicando a possibilidade de recuperar as experiências de pessoas comuns com sentimentos e crenças às vezes irascíveis. Recupera os indícios problematizando-os à luz da teoria marxista mostrando o que está além de uma simples relação base-superestrutura. Segundo Thompson, a experiência é gerada:

na “vida material”, [...] estruturada em termos de classe, e, conseqüentemente o “ser social” determinou a “consciência social”. *La Structure* ainda domina a experiência, mas dessa perspectiva sua influencia determinada é pequena. As maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer “agora” “manipula” a experiência desafiam a previsão e fogem a qualquer definição estreita da determinação. (THOMPSON, 1981, p. 189).

A experiência é gerada na vida material, uma vez que é nela que homens e mulheres sentem as guerras, crises de subsistência, desemprego, violência e inflação. O autor não deixa de considerar os limites da ação humana, chamando atenção para as mediações estabelecidas entre a base e a superestrutura em via de mão dupla.

De acordo com Morais & Müller (2003), o autor articula os conceitos de experiência e cultura como um ponto de junção entre estrutura e processo, entre as determinações objetivas do ser social e a possibilidade de ação. (MORAIS & MULLER, 2003, p. 339). A experiência seria uma forma de negar, obstaculizar, recusar e resistir contra pressões impostas por outros grupos sociais. Sendo assim:

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo, não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* [...] das mais complexas maneiras [...] e em seguida [...] agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1981, p. 182).

Dessa reflexão resulta a compreensão de que a cultura seja compreendida a partir de experiências mentais e emocionais, vividas em muitos acontecimentos inter-relacionados. A experiência surge espontaneamente, porque os homens e mulheres “comuns” são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e a sociedade. As crises de fome, as mudanças nas relações de trabalho, as transformações das relações sociais, dos hábitos e costumes são sentidos na cultura. A experiência é, antes de tudo, afetiva e moral.

Em *Costumes em Comum*, por exemplo, o autor está atento para o costume vivido no cotidiano de pessoas do povo, o que passou a denominar de cultura popular tradicional. Logo na introdução o autor propõe pensar a cultura como uma arena de disputa entre os dominantes e dominados, na imposição e na resistência. Se havia uma tentativa das regras do mercado capitalista de se sobrepor aos costumes consuetudinários, havia por outro lado estratégias populares de resistência e ao mesmo tempo acomodação.

Nessa obra, o historiador recupera a legislação do século XVIII e as pressões exercidas pelo povo para regulamentação da lei de mercado. Seguindo essa perspectiva, o autor denominou de “economia moral” o conjunto de valores e crenças compartilhadas por homens e mulheres que se envolveram em lutas sociais, como em protestos contra a crise de abastecimento na Inglaterra setecentista. Propôs um novo olhar sobre os movimentos populares considerados pela historiografia marxista até então como mera reação instintiva à fome, que não levariam a uma tomada “automática” de consciência a respeito do processo no qual estavam inseridos. Posicionou-

se contrário à percepção de que os movimentos sociais eram apolíticos ou pré-políticos, afirmando a natureza política dos mesmos.

O autor reposiciona as análises de situações sociais conflitivas, marcadas, no marxismo, pela polarização ingênua - infraestrutura e superestrutura - ao localizar no rompimento com os costumes a raiz de movimentos sociais e, não, exatamente, na fome vivenciada pela classe trabalhadora inglesa. Esta guinada analítica trouxe contribuições fundamentais à análise de fenômenos sociais, em especial por considerar os quadros mentais próprios dos grupos envolvidos, rompendo com roteiros analíticos pré-concebidos. O autor valorizou os códigos sociais interferentes nas posturas de sujeitos históricos, compreendendo as variáveis complexas que comparecem nos movimentos sociais.

Thompson identificou formas de justificativa dos motins da fome nos costumes. Afirmou que as plebes recorriam aos costumes previamente selecionados na luta contra o avanço da exploração imposta pela sociedade burguesa em consolidação. Segundo pressupõe, os costumes eram selecionados na tradição, usados na sua defesa e não eram evocados na tradição no sentido de permanência, mas como campo para mudança e disputa, uma vez que “[...] alguns desses *costumes* eram de criação recente e representavam a criação de novos *direitos*”. (THOMPSON, 1998, p. 13)

O estudioso retrata o que considera uma cultura popular rebelde, irônica, picaresca, disposta a reescrever o roteiro do teatro do paternalismo do século XVIII, com elementos nada comuns como a venda de esposas em leilões públicos ou a queima de efígies acompanhados de barulhos infernais, risos e mímicas obscenas em passeatas pelas ruas. São casos recuperados pelo historiador para demonstrar a capacidade dos seres humanos de agir e negociar, de fazer escolhas de forma autônoma em uma hegemonia que se demonstra vulnerável a essas pressões.

Consideramos que a obra do historiador E. P. Thompson oferece elementos significativos para análise de quadros sociais que envolvem a educação e as condições nas quais a docência se concretiza. No caso específico deste artigo, compreendemos que a articulação entre o conceito de experiência e o de cultura é frutífera para qualificar a relação museu/escola, com foco, sobretudo, na análise dos limites e potencialidades do exercício da profissão docente. Bertucci et al. (2010) recupera as análises do autor para pesquisas em educação afirmando que se

a cultura é também lugar e momento de dotar o sujeito das sensibilidades e habilidades para sua inserção no mundo social, então a escolarização envolve, também, uma ação mais deliberada de educação das sensibilidades, valores e características do sujeito educado. (BERTUCCI et al. 2010, p. 52).

A cultura vista como algo dinâmico, como lugar de transmissão de habilidades, sensibilidades, valores éticos e estéticos, em uma relação de alteridade, em que os sujeitos se reinventam ao mesmo tempo em que se acomodam. A cultura se movimenta nas experiências vividas, na vida material, onde os hábitos são concretizados possibilitando a vida em sociedade.

Neste artigo não discutimos sobre a escola, mas outro ambiente de formação para estudantes e professores. As experiências docentes em museus podem, também, ser vistas sob a ótica proposta por Thompson, uma vez que a educação proporcionada nesses espaços é também momento de ressignificar posições éticas e políticas fazendo uma crítica às estruturas sociais do mundo. Os professores fazem escolhas, ressignificam suas posições em uma relação dialógica com o que é proposto nos museus e com os códigos sociais que marcam o exercício de sua profissão.

Assim, compreendendo as contribuições da obra desse autor e em diálogo com outros autores que abordam principalmente a profissão docente e as condições em que se realiza, no próximo tópico tentaremos relacionar suas considerações às experiências docentes nos museus.

## Museus e experiências docentes

Tardif (2011) considera que os saberes docentes são compostos pelos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Em sua prática, professores experienciam situações diversas que são confrontadas com saberes adquiridos nos cursos de formação e com os saberes que lhes são propostos para ensinar. E este experienciar não é limitado pelos muros da escola, mas é um ato de relação com a sociedade que se expressa “sob a forma de habitus e de habilidades de saber fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2011, p 39).

O saber docente faz parte de sua formação inicial e desenvolve-se na experiência cotidiana, conforme ressalta Fonseca (2010, p. 393):

em diferentes tempos e espaços educativos, como nos espaços de lazer, teatros, cinemas e meios de comunicação, em diferentes lugares de memória, museus, e bibliotecas, em igrejas e sindicatos e nos espaços e atividades formais e informais.

As experiências docentes são saberes relacionados à vida pessoal, história profissional, relações com estudantes e colegas de profissão e com outros sujeitos na escola. Segundo Tardif, o saber dos professores é individual ao mesmo tempo em que é social, uma vez que resulta de experiências individuais e das confrontações que ocorrem na sociedade. Os saberes docentes são relacionados a uma situação de trabalho ancorado em uma tarefa complexa, situado em um espaço de trabalho e enraizado em uma instituição e sociedade (TARDIF, 2011, p. 15). À noção de saber é atribuído um sentido amplo “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 212).

Esses saberes são plurais, heterogêneos, compostos por experiências adquiridas no trabalho e também na vida pessoal, uma vez que professores são homens e mulheres que refletem, emocionam-se, fazem escolhas, têm posições éticas e políticas em relação ao que acontece em sua vida pessoal e na sociedade. São portadores de experiências que se modificam com o tempo, exercendo pressões sobre a consciência social existente (THOMPSON, 1981).

Para Teixeira (2007), é necessário que as pesquisas reconheçam o lado humano dos professores, pensando suas vidas, seu trabalho, suas experiências, identidades e histórias assim como suas formas de se posicionar no mundo. Estudando a condição docente a autora nos informa que antes de qualquer coisa a profissão se estabelece na relação com os estudantes. E nessa relação existem trocas, reinvenções, conflitos, resistências, comuns a qualquer relação de alteridade. O docente é um sujeito sócio-cultural, historicamente construído,

cuja condição de existência, cuja origem primeira está na corporeidade que se inscreve, por sua vez, nas temporalidades do transcurso da existência humana, em rítmicas da vida bio-psico-social e nos ciclos vitais. (TEIXEIRA, 2007, p. 430).

A condição docente é da ordem do humano e, como tal, nas relações que estabelece com o outro ocorrem tensões, conflitos, e também partilhas, trocas, interações diversas expressas em seu modo de conceber a educação e de dar sentido à sua profissão.

Os museus também instituem uma relação de alteridade e pode, potencialmente, promover diálogos, confrontos, deslocamentos e afirmações identitárias. E, portanto, são ambientes de formação, tanto para educadores que atuam diretamente na instituição museal, quanto para professores que dele fazem uso educativo. Assim, podemos questionar em que medida as equipes educativas dos museus têm convidado o professor ao diálogo, ou quais sensibilidades, valores, crenças éticas, estéticas e políticas são partilhadas no encontro dos professores com as equipes dos serviços educativos dos museus, e na escola, que trocas ocorrem entre professores aprendentes nos museus e seus colegas de profissão.

Essas discussões tornaram-se pertinentes no Brasil a partir da década de 1950, quando a educação passou a integrar as funções dos museus, como um campo fundamental na relação que estabelecem com a sociedade. Hoje, o tema da educação em museus está na pauta de investigações entre os profissionais de museus e pesquisadores de diversas áreas, que veem a educação de forma autônoma e não como um apêndice nas funções sociais dessas instituições de memória.

Antecipando esse debate, o modelo de museu proposto na criação do Museu Histórico Nacional (MHN) em 1922, tinha o público escolar como referente (KNAUSS, 2011). Na década de 1940, o então diretor do museu o enhor Gustavo Barroso propunha uma reforma no Curso de Museus criado 10 anos antes, principalmente no que se referia à função educativa das coleções. Já é conhecido pela bibliografia o amor de Barroso pelo patrimônio cultural, principalmente pela via saudosista, na recuperação de um passado glorioso e na tentativa de despertar nas gerações o amor à pátria.

Em 1947, Barroso publicou a *Introdução à técnica de museus*, cujo foco principal é a organização e preservação das coleções, sem aprofundar no sentido educativo dos museus. Entretanto, pesquisando os *Anais do Museu*, Knauss (2011) encontrou artigo em que Nair Moraes de Carvalho, professora do curso de museus do MHN, elabora por meio de outras referências, modelos para a visitação escolar que se daria de formas variadas como:

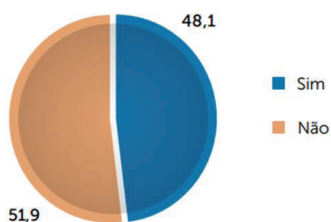
*visitas escolares dirigidas* eram caracterizadas como as que se realizam *durante* o horário de aula, com programa preestabelecido de antemão e com preleção dos conservadores do museu. Por sua vez, as *visitas escolares livres* eram as que se realizadas por grupos de estudantes indicados, *fora* do horário de aula e sem serem necessariamente acompanhados, propondo-se um tema para estudo ou inquérito. As *visitas escolares combinadas*, porém, compunham-se de uma parte dirigida e outra parte livre, combinado assim os outros dois tipos. (KNAUSS, 2011, p. 586). (Grifos nossos).

Principalmente nesse museu a preocupação era com a História da Pátria, através de uma narrativa baseada em eventos políticos e heróis nacionais, revelando que o papel dos museus seria auxiliar a escola no desenvolvimento de uma educação para a consciência patriótica. Para Knauss, na década de 1950 a educação nos museus deixa de ser tratada em termos genéricos e passa a ser discutida em sua relação com as escolas. O autor fez um levantamento sobre as discussões que estavam sendo feitas nos *Anais do Museu Histórico Nacional* e em outros artigos que defendiam até mesmo a criação de serviços educativos independentes dos serviços técnicos dos museus. O autor aponta também, como marco a realização do Seminário do Icom, acontecido no Rio de Janeiro em 1958 (KNAUSS, 2011, p. 587-594).

Foi a partir dos anos de 1980, com a influência dos debates sobre a nova museologia que as instituições montaram equipes específicas para atender a demandas vindas das escolas, formularam materiais de orientação para os professores e por vezes promoveram cursos e seminários atendendo a essa camada profissional como o realizado no Museu Imperial, dedicado a discutir o tema geral “Uso Educacional dos Museus e Monumentos”. É nesse encontro que é cunhada a expressão educação patrimonial e lançada as bases para uma metodologia que pensa a educação nas relações subjetivas com o patrimônio.

No entanto, ainda existe um grande número de museus que não possuem os chamados “setores educativos”, devido à falta de investimentos públicos ou outras deficiências, e até mesmo por optarem por uma relação direta entre o público escolar e as exposições propostas em suas galerias. Os gráficos abaixo foram retirados do documento O museu em números, produzido pelo Ibram por meio do Cadastro Nacional de Museus e revelam que 48,1 % dos museus brasileiros possuem um serviço educativo. Dessa porcentagem quase 100% atendem o público infantojuvenil, ou seja, em situação escolar.

**GRÁFICO 43 - PORCENTAGEM (%) DE MUSEUS SEGUNDO EXISTÊNCIA DE SETOR OU DIVISÃO DE AÇÃO EDUCATIVA, BRASIL, 2010**



FORNTE: CADASTRO NACIONAL DE MUSEUS - IBRAM / MINC, 2010

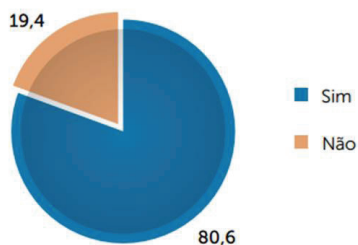
Fonte: Ibram/MinC. O museu em números. Disponível em:  
<<http://www.museus.gov.br/publicacoes-e-documentos/museus-em-numeros/>>.

Os dados revelam ainda que 51,9% dos museus não têm serviços educativos consolidados, mas realizam atividades específicas voltadas para o diálogo com as escolas. Para Santos, todas as ações museológicas devem ser pensadas como ações educativas, ainda que o museu não tenha um setor específico que cuide dessas atividades, uma vez que “sem essa concepção, não passarão de técnicas que se esgotam em si mesmas e não terão muito a contribuir para com os projetos educativos que venham a ser desenvolvidos pelos museus, tornando a instituição um grande depósito para guarda de objetos”. (SANTOS apud IBRAM, 2011, p. 119).

Consideramos que há, ainda, desafios a enfrentar para amadurecimento de projetos educativos que fortaleçam a relação museu e escola. Os projetos educativos compartilhados podem contribuir para que de um grande depósito de objetos, os museus transformem-se em cenários de proposição de perguntas, questões de natureza histórica, tematizações, inquirições, emancipações e partilhas de uma ética do sensível (RANCIÈRE, 2009, 2010).

As chamadas visitas guiadas são oferecidas por quase 100% dos museus no Brasil. Nos dois gráficos seguintes percebemos que 80,6% dos museus apresentam essa opção para as escolas. Essas visitas são previamente agendadas e constituem-se como principal forma de interação das equipes educativas com os públicos escolares.


**GRÁFICO 44 - PORCENTAGEM (%) DE MUSEUS SEGUNDO REALIZAÇÃO DE VISITAS GUIADAS, BRASIL, 2010**

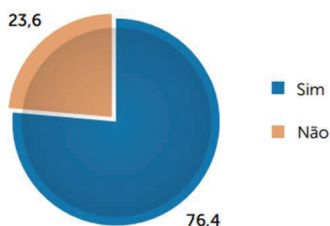


FORNTE: CADASTRO NACIONAL DE MUSEUS - IBRAM / MINC, 2010

Fonte: Ibram/MinC. O museu em números. Disponível em:  
<<http://www.museus.gov.br/publicacoes-e-documentos/museus-em-numeros/>>.



 GRÁFICO 46 - PORCENTAGEM (%) DE MUSEUS QUE PROMOVEM VISITA GUIADA COM MONITOR SEGUNDO NECESSIDADE DE AGENDAMENTO, BRASIL, 2010



FONTE: CADASTRO NACIONAL DE MUSEUS - IBRAM / MINC, 2010

Fonte: Ibram/MinC. *O museu em números*. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/publicacoes-e-documentos/museus-em-numeros/>>.

Esses dados sinalizam para o grande desafio que está posto nos museus para um diálogo profícuo com a escola no sentido de estimular experiências significativas para professores e estudantes, relacionando os tempos de pré-visita, visita e pós-visita com articulações entre as demandas docentes e os projetos educativos dos museus. Muitos caem na lógica produtiva, ou seja, atender ao maior número de escolas em menos tempo, o que garante maior público e mais recursos. E muitas vezes não conseguem manter um quadro permanente de educadores, e a rotatividade da equipe acaba prejudicando os diálogos que podem ser estabelecidos com professores para além do tempo episódico da visita e também permitem, evidentemente, consolidar quadros formativos no próprio museu, com amadurecimento de seu projeto educativo, evitando retrabalho de formação e retorno à estaca zero em termos de preparação para o trabalho de recepção de públicos escolares. Interrogamo-nos se o episódio da visita pode ser potencializado com ações articuladas e vislumbrando espaços de troca de experiência entre educadores no museu e na escola, afirmando a necessidade de adensamento dessa relação com superação do modelo de primeira e única visita, sem vínculos e sem negociações para idealização do projeto de visitação.


Outra discussão diz respeito ao conteúdo da visita classicamente chamada de guiada. Não podemos supor que, ao declarar oferecer um serviço de visita guiada estará o museu, necessariamente, tornando evidentes concepções reflexivas acerca da relação museu/escola? Sabemos o quanto algumas instituições - museus e escolas - estão distantes do que se considera significativo para valorização de experiências no processo educativo. A visita guiada pode ser um momento rico de enunciação da relação dos estudantes e professores com a cultura e com os vestígios do museu, também com a sua proposta expositiva. Mas pode ser momento de *referendum* de discursos unívocos e postos como definitivos, sem inquirições. Para o que nos interessa, vale afirmar um exercício profissional marcado pela noção de experiência, em que dimensões subjetivas, objetivas e intersubjetivas são consideradas.

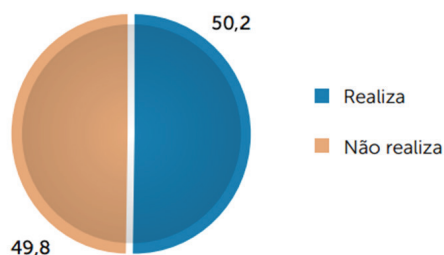
O gráfico 47 registra atividades que são desenvolvidas com a comunidade em apenas 50,2% dos museus. Embora não seja possível cruzar os dados a partir dos gráficos disponíveis no documento do Ibram, a alta porcentagem de museus que não realizam atividades com as comunidades pode ser a mesma daqueles que não possuem setores educativos. Esse fato é significativo uma vez que pode obstaculizar as relações entre docentes e museus, dificultando sua frequência em outras situações que não seja a de uma visita escolar. Os docentes como sujeitos sociais e culturais podem frequentar os museus em outras situações e a partir disso ressignificarem suas atividades com os estudantes.

Consideramos que este dado relativo à desvinculação do museu com a sociedade pode ser interferente nas percepções que os professores elaboram a respeito da função social do



museu, o que pode reforçar uma compreensão deste como instituição encastelada, inacessível ou sacralizada. Sendo assim, e levando-se em conta os territórios de pertencimento em que se realizam as experiências, avaliamos que os vínculos sociais estabelecidos pelos museus podem interferir favoravelmente no desenvolvimento de projetos de parceria destes com os professores e nas impressões que os docentes têm sobre o museu e seu papel na sociedade, com repercussões na prática educativa.

 GRÁFICO 47 - PORCENTAGEM (%) DE MUSEUS SEGUNDO REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES SISTEMÁTICAS COM A COMUNIDADE, BRASIL, 2010



FORNTE: CADASTRO NACIONAL DE MUSEUS - IBRAM / MINC, 2010

Fonte: Ibram/MinC- *O museu em números*. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/publicacoes-e-documentos/museus-em-numeros/>.

Assim, a criação de programas de atendimento especializado aos docentes em setores educativos dos museus pode favorecer não somente a que os professores se qualifiquem para esta relação e usufruto educativo, mas que os museus, como instituições mutáveis, também possam mapear as expectativas e impressões dos professores, alterando seus projetos de recepção de públicos escolares. Chamamos de atendimento especializado aos serviços, atividades e programas permanentes criados no museu que favorecem vínculos mais efetivos com a sociedade e dos professores com os museus, com alteração de hábitos culturais e amadurecimento de propostas de visitação escolar.

Com a criação desses programas, o fazer educativo nos museus passa a ser visto como oportunidade formativa, uma vez que é rico em experiências, contatos e trocas. Professores e educadores de museus aprendem com a prática e experiência que são reavaliadas e reposicionadas no processo educativo. Assim, atividades nos museus que são desenvolvidas com os professores podem contribuir para novas experiências educativas com os estudantes nas escolas. A atividade docente é antes de tudo baseada em interações entre seres humanos: dos professores com os estudantes, seus colegas de profissão e, também, com as equipes educativas dos museus (SALES & SIMAN, 2009, p. 4).

No diálogo com autores que nos auxiliam a pensar a relação entre experiência e cultura para o exercício da profissão docente, podemos afirmar que os saberes docentes são também frutos de experiências individuais e coletivas, e se expressam nas formas de ensinar assumidas em diferentes espaços de aprendizagem como no caso dos museus. Os professores como sujeitos sociais, constituem seus saberes a partir da experiência vivida em seu cotidiano. No uso dos museus essas experiências são significadas pelo diálogo com a exposição, com os educadores dos museus, com os estudantes e seus colegas de profissão.

É na relação dos professores com a escola e com os museus que essas experiências podem

tornar-se significativas para a profissão docente e, evidentemente, recuperadas pelas pesquisas acadêmicas. Trata-se de revelar como se dá essa relação, quais atividades tornam vinculadas as ações educativas no museu e na escola, que práticas institucionais favorecem a troca de experiências entre professores para amadurecimento do uso educativo que fazem dos museus e em que medida os professores podem compreender o valor de sua experiência formativa no museu como parte significativa de sua profissão docente.

### **Considerações finais**

Para Thompson (1981, 1998), a experiência é vivida por homens e mulheres no tempo e concretizada em hábitos, sistemas de valores e significados compartilhados na cultura. A cultura por sua vez é uma arena de disputas na qual há sempre uma troca entre o escrito e o oral, dominantes e dominados, aldeia e metrópole, rural e urbano. Nessa relação entre experiência e cultura, os sujeitos mudam sua forma de pensar e se posicionar na sociedade. Tardif (2011) revela que os saberes dos docentes estão, também, relacionados com as experiências sociais, na forma como os professores constroem representações, interpretam, compreendem e orientam sua profissão e a prática cotidiana. Entendidos como sujeitos que vivem experiências no tempo, os professores mudam sua prática no diálogo com a cultura, no encontro com outros sujeitos em diferentes espaços e tempos, como teatros, clubes de lazer, eventos acadêmicos, cursos de formação continuada, teatros, salas de cinema e museus. Os docentes são formados nesses espaços e neles fazem opções do que ensinar, de como ensinar ou de que forma vão partilhar os conhecimentos adquiridos com os estudantes em sala de aula. Tornam-se professores, adquirem experiências e as usam na construção de sua visão de mundo.

A partir desses dois autores compreendemos, então, que os museus são ambientes formativos, que podem promover a troca de experiências entre docentes, e também oportunizar programas e projetos articulados às práticas desenvolvidas na escola, respeitando as peculiaridades de cada instituição. Está posto a essas instituições o desafio de criar projetos de visita articulados com os professores, respeitando as demandas apresentadas por esses profissionais a partir de suas experiências como docentes. Assim, os setores educativos dos museus poderão aproveitar das experiências docentes para melhoria de suas propostas educativas com os acervos na visita de estudantes. Ao mesmo tempo, os professores redimensionam sua prática tendo o museu como possibilidade para promover uma educação para as sensibilidades éticas e estéticas.

Com essa proposta os museus podem tornar-se ambientes nos quais os docentes reavaliam suas práticas, reposicionem suas formas de ver e entender o mundo e dentro da proposta de Thompson, encontrem outros caminhos possíveis para uma leitura da sociedade. As experiências dos docentes interessam às equipes educativas dos museus uma vez que a educação se dá em uma perspectiva dialógica, e essa abertura pode melhorar os projetos desenvolvidos em programas permanentes que consolidem a relação com as escolas e comunidade.

Pensamos nessa relação dialógica a partir da circularidade cultural, em que esses sujeitos trocam impressões sobre a memória cultural, usos do passado, sobre a memória e esquecimento e formas de trilhar outros caminhos na formação dos estudantes nos museus. Cada um com sua história de vida, portador de experiências, podem contribuir para um redimensionamento da relação museu/escola, fugindo, assim, de uma relação pragmática, em que o museu é visto como ilustração de conteúdos, e por parte do museu a visita de escolares vista como justificativa social para a sua existência.

### **REFERÊNCIAS**

BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda. *E. P. Thompson - História e Formação*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

IBRAM. *Museus em Números*. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/publicacoes-e-documentos/museus-em-numeros/>>.

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

MORAES, Maria Célia Marcondes; MÜLLER, Ricardo Gaspar. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. *Perspectiva*, v. 21, n. 02, p. 329-349, 2003.

PEREIRA, Junia Sales; SIMAN, Lana Mara de Castro. Limites da relação museu-escola: educadores em zonas de fronteira. *Projeto Museu-Escola*, CEFOR-PUC-Minas, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 99, 2007.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria, ou um planetário de erros*. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

Recebido em: 19 de janeiro de 2012.

Aprovado em: 07 de maio de 2012.

