

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação

**CONTRIBUIÇÕES DO MUSEU COMO ESPAÇO FORMADOR DE
PROFESSORES: EM BUSCA DE SABERES PARA UM NOVO *HABITUS*
PROFISSIONAL**

SARAH ELIUDE LEITE BASTOS

Santos/SP

2025

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
Mestrado em Educação

**CONTRIBUIÇÕES DO MUSEU COMO ESPAÇO FORMADOR DE
PROFESSORES: EM BUSCA DE SABERES PARA UM NOVO *HABITUS*
PROFISSIONAL**

SARAH ELIUDE LEITE BASTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de
Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Santos/SP

2025

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

B327c Bastos, Sarah Eliude Leite
Contribuições do museu como espaço formador de professores:
em busca de saberes para um novo *habitus* profissional
/ Sarah Eliude Leite Bastos; orientadora Maria de
Fátima Barbosa Abdalla. -- 2025.
169 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em
Educação, 2025.
Inclui bibliografia

1. Museu como Espaço Formador. 2. Formação de Professores.
3. Saberes Docentes. 4. Habitus Profissional. I. Abdalla,
Maria de Fátima Barbosa - 1953-. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

*Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades...*

Cazuza (1988)

O trabalho do professor é este conhecer permanente: da exploração, da experimentação, das trocas de experiência, do esforço para passar da ignorância ao conhecimento. É o conhecer da aprendizagem de conhecer mais e melhor, do aprender a ensinar e a ser professor de determinados saberes.

Abdalla (2006, p.94)

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Membro Nato (UNISANTOS)

Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto
Membro Titular Interno (UNISANTOS)

Prof. Dr. Agustín Villarreal
Membro Titular Externo
Universidad Nacional de Misiones (UNaM – FHYCS) e CONICET
(Argentina)

Profa. Dra. Fernanda Corrêa Quatorze Voltas Saul Pinto
Membro Suplente Interno (UNISANTOS)

Prof. Dr. Hermínio Ernesto Nhantumbo
Membro Suplente Externo
Escola Superior de Jornalismo/Maputo/Moçambique (ESJ)

DEDICATÓRIA

Ao Pai das luzes, fonte de todas as dádivas recebidas.

Ao meu amado César Augusto, por ter me encorajado a trilhar este caminho e por ter segurado minha mão em cada etapa, oferecendo apoio constante diante dos inúmeros desafios, principalmente, aqueles relacionados à minha saúde e à saúde de minha mãe.

O amor é a maior fonte de energia!

AGRADECIMENTOS

À querida Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, por me ajudar no reconhecimento de minhas limitações e, com sua sabedoria e enorme competência, fazer-me crescer nos estudos. Sem suas preciosas correções e orientações, esta investigação não seria possível.

Ao Prof. Dr. Alexandre Saul, pelo acolhimento desde a oficina preparatória, bem como pelas observações e valiosas recomendações bibliográficas dadas a este trabalho.

Ao Prof. Dr. Agustín Villareal, que, com base em seu repertório teórico bourdieusiano, contribuiu com observações criteriosas e sugestões preciosas.

À Profa. Dra. Fernanda Quatorze Voltas, por se dispor, gentilmente, a participar das Bancas.

Ao Prof. Dr. Hermínio Ernesto Nhantumbo, pela disposição em contribuir com esse percurso.

À querida Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida, por ter respondido positivamente ao meu pedido para participar de seu Grupo de Pesquisa, colaborando, assim, com minha introdução na cultura da pós-graduação.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”, pela oportunidade de aprender e de crescer na companhia deles. Em especial, à Profa. Dra. Silvania Gil, pela preciosa colaboração nas discussões e no alinhamento inicial deste trabalho.

À Debora, Auxiliar Administrativa do Departamento de Secretaria Acadêmica, que desde o início, mostrou-se disposta a informar e orientar acerca do funcionamento da pós-graduação.

À Profa. Célia, por ter me alfabetizado na primeira série do ensino fundamental. Sua paciência e carinho foram fundamentais para meu desenvolvimento.

Às amigas: Bia, por nossa amizade de 22 anos; Patrícia, pelas conversas acolhedoras e por seus sábios conselhos; e Renata, pelo inestimável carinho e generosidade.

Aos meus amados: irmã, irmão, sogra, sogro, cunhadas, cunhados, sobrinhas, sobrinhos, pelo incentivo e carinho demonstrados de diferentes maneiras.

À minha eterna mãe (*in memoriam*), pelo ensinamento acerca do que é essencial para viver: amor, fé e esperança; e, ao meu pai, que sempre me incentivou a estudar e apoiou minha escolha pela docência.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

BASTOS, Sarah Eliude Leite. Contribuições do museu como espaço formador de professores: em busca de saberes para um novo *habitus* profissional. Dissertação. Mestrado em Educação: UNISANTOS, 2025.

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo central analisar as contribuições do museu à formação docente para a constituição de um novo *habitus* profissional. Parte-se da seguinte questão-problema: Que saberes docentes podem ser apreendidos ou construídos nos espaços museais, a fim de colaborar com um novo *habitus* profissional? Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa bibliográfica, conduzida por meio de uma revisão integrativa e metassíntese com base em dados coletados, nos anos de 2017 a 2024, em: a) teses e dissertações do Banco de dados da Capes; b) artigos da Plataforma SciELO; e c) anais das reuniões nacionais da ANPED. Para a coleta de dados, foi utilizado fichamento estruturado na perspectiva da metassíntese. Fundamenta-se em Bourdieu (1987, 1996, 1997, 2001, 2006, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d) e Bourdieu e Darbel (2018). Também, contribuíram autores que discutem o museu como espaço formador dos/as professores/as (Marandino, 2008, 2017; Bitter, 2009; Falcão, 2009; Araújo, 2018; Borges, 2018; dentre outros) e aqueles que estudam e pesquisam a formação docente (Candau, 2000, 2016; Libâneo, 2001, 2010; Gatti, 2010; Abdalla, 2004, 2006, 2015, 2017, 2024a; Nóvoa, 2017, 2019). Com base na técnica de análise de conteúdo (Franco, 2008; Bardin, 2011), desenvolveram-se duas dimensões de análise: 1ª Tipos de saberes docentes a partir das experiências oferecidas pelos museus - gerando como categoria “Saberes docentes”, que se subdivide em três unidades de sentido: *saberes didático-pedagógicos*, *saberes experienciais* e *saberes profissionais*; 2ª Contribuições do museu como espaço formador de professores - destacando como categoria “Tornar-se professor (um novo *habitus* profissional)”, que se ramificou em duas unidades de sentido: *saberes da docência e o espaço social/cultural do museu* e *exigência da reflexividade e da ética na constituição de um novo *habitus* profissional*. Os resultados indicam que: a) dentre os trabalhos analisados, aqueles que investigaram experiências de estudantes e professores/as, na formação inicial e em relação às práticas de monitoria/mediação desenvolvidas, apresentaram dados e exemplos mais detalhados, confirmando as contribuições do museu à construção de saberes docentes; b) dentre os saberes identificados, o *didático-pedagógico* ganha destaque, na medida em que aprimora as estratégias didático-pedagógicas na direção de uma perspectiva crítico-reflexiva; c) o museu contribui para o desenvolvimento de saberes docentes em direção à construção de um novo *habitus* profissional, especialmente, quando as experiências formativas vivenciadas nesses espaços estão permeadas pela reflexividade e pela ética. Embora já existam trabalhos que se dedicaram a investigar a relação entre os espaços museais e os saberes docentes, respeitando o recorte temporal (2017-2024), nenhum deles realizou uma pesquisa bibliográfica que reunisse a análise de diferentes estudos, utilizando o método de revisão integrativa. Esse fato colabora para que tenhamos dados mais amplos sobre experiências museais de licenciandos e licenciados em diferentes contextos regionais e sociais. Dessa forma, este estudo busca preencher uma lacuna na literatura, ao oferecer uma síntese ampliada de experiências formativas em espaços museais, que possam colaborar para orientar práticas pedagógicas e subsidiar o exercício profissional docente. A pesquisa apresenta, assim, um potencial colaborativo, tanto para inspirar novas pesquisas sobre a mesma temática, quanto para levantar hipóteses sobre outros espaços e tempos de formação.

Palavras-chave: Museu como espaço formador. Formação de Professores. Saberes Docentes. *Habitus Profissional*.

BASTOS, Sarah Eliude Leite. Contributions of Museums as Spaces for Teacher Training: Pursuing Knowledge for a New Professional *Habitus*. Dissertation. Master's Degree in Education: UNISANTOS, 2025.

Abstract

The main objective of this study is to analyze how museums contribute to teacher training in shaping a new professional *habitus*. The starting point is this research question: What teaching knowledge can be acquired or constructed in museum spaces to support the development of a new professional *habitus*? This research follows a qualitative approach, of the bibliographical research type, conducted through an integrative review and meta-synthesis of data collected from 2017 to 2024. It includes: a) theses and dissertations from the Capes Database, b) articles from the SciELO Platform, and c) proceedings from the national meetings of ANPED. For data collection, structured records were utilized from the perspective of meta-synthesis. It is grounded in Bourdieu (1987, 1996, 1997, 2001, 2006, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d) and Bourdieu and Darbel (2018). Contributing authors include those who discuss museums as spaces for teacher training, such as Marandino (2008, 2017), Bitter (2009), Falcão (2009), Araújo (2018), and Borges (2018), as well as those who focus on teacher training research, like Candau (2000, 2016), Libâneo (2001, 2010), Gatti (2010), Abdalla (2004, 2006, 2015, 2017, 2024a), and Nóvoa (2017, 2019). Two dimensions of analysis were developed based on the content analysis technique (Franco, 2008; Bardin, 2011): 1st Types of teaching knowledge based on museum experiences, forming the category "Teaching Knowledge", which is subdivided into three units of meaning: *didactic-pedagogical knowledge*, *experiential knowledge* and *professional knowledge*; 2nd Contributions of museums as a space for teacher training - highlighting the category "Becoming a teacher (a new professional *habitus*)", which branched into two units of meaning: *teaching knowledge and the social/cultural space of the museum* and *requirement of reflexivity and ethics in the constitution of a new professional *habitus**. The results indicate that: a) among the studies analyzed, those that investigated the experiences of students and teachers, in initial training and in relation to the monitoring/mediation practices developed, presented more detailed data and examples, confirming the contributions of museums to the construction of teaching knowledge; b) among the knowledge identified, *didactic-pedagogical* gains prominence, as it improves didactic-pedagogical strategies towards a critical-reflective perspective; c) museums contribute to the development of teaching knowledge towards the construction of a new professional *habitus*, especially when the training experiences lived in these spaces are permeated by reflexivity and ethics. Although studies have explored the relationship between museum spaces and teaching knowledge, within the time frame of 2017-2024, none have conducted bibliographic research that integrates the analysis of various studies using the integrative review method. This approach provides broader data on museum experiences among undergraduate and graduate students across diverse regional and social contexts. This study aims to fill a gap in the literature by providing an expanded synthesis of formative experiences in museum spaces, which can help guide pedagogical practices and support professional teaching practice. The research presents collaborative potential by inspiring new studies on the same topic and raising hypotheses about other training spaces and times.

Key words: Museum as a training space. Teacher Training. Teacher knowledge. *Professional Habitus*.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Placa que sinaliza uma exposição no Museu do Ipiranga.....	19
FIGURA 2 – Mapa de localização das dissertações e teses selecionadas no Brasil (2017-2024).....	24
FIGURA 3 – Modelo de Fichamento Estruturado.....	73
FIGURA 4 – Etapas da Metassíntese qualitativa.....	77

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Levantamento: Banco de Dissertações e Teses da CAPES (2017 a 2023).....	25
QUADRO 2 - Levantamento: Banco de artigos SciELO (2017 a 2024)	28
QUADRO 3 - Levantamento: Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd (2017 a 2024).....	29
QUADRO 4 – Trabalhos inclusos na pesquisa.....	72
QUADRO 5 – Critérios de inclusão.....	72
QUADRO 6 – Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido.....	81
QUADRO 7 – Saberes didático-pedagógicos: trabalhos, excertos e contextos.....	88
QUADRO 8 – Saberes experienciais na relação entre pares: trabalhos, excertos e contextos.....	91
QUADRO 9 – Saberes experienciais pela postura docente: trabalhos, excertos e contextos.....	92
QUADRO 10 – Saberes profissionais: trabalhos, excertos e contextos.....	94
QUADRO 11 – Saberes da docência e o espaço social/cultural do museu: trabalhos, excertos e contextos.....	98
QUADRO 12 – Reflexividade, ética e <i>habitus</i> profissional: trabalhos, excertos e contextos.....	101

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CP – Conselho Pleno

C&T - Ciências e Tecnologia

DICA – Museu Diversão com Ciência e Arte

ECI - Espaço Ciência InterAtiva

GP – Grupo de Pesquisa

GT – Grupo de Trabalho

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus

IES – Instituições de Ensino Superior

IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

MACT – Museu de Ciência e Tecnologia

MAM – Museu de Arte Moderna (RJ)

MASP – Museu de Artes Plásticas (SP)

MCV – Museu Ciência e Vida

MHN – Museu Histórico Nacional (RJ)

MMB – Museu de Microbiologia do Instituto Butantan (SP)

MUnA – Museu Universitário de Arte

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PINA – Pinacoteca do Estado de São Paulo

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RI – Revisão Integrativa

SciELO – Scientific Eletronic Libray Online

UFABC- Universidade Federal do ABC

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
-----------------	----

CAPÍTULO I

RAÍZES TEÓRICAS: REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO, OS SABERES DOCENTES E AS CONTRIBUIÇÕES DOS MUSEUS.....	33
--	-----------

1.1 Das políticas de formação: o cenário atual e os desafios.....	34
1.2 Dos saberes da docência.....	39
1.3 Museu: um espaço social/cultural de formação.....	46

CAPÍTULO II

DA MATRIZ CONCEITUAL BOURDIEUSIANA.....	54
--	-----------

2.1 Bourdieu: os conceitos fundantes.....	54
2.2 Conceito de reflexividade.....	58
2.3 Conceito de <i>habitus</i> profissional.....	61

CAPÍTULO III

DOS CAMINHOS DA PESQUISA.....	68
--------------------------------------	-----------

3.1 Da natureza da pesquisa.....	68
3.2 A pesquisa bibliográfica.....	69
3.3 A Revisão Integrativa.....	70
3.4 Da Abordagem Metassíntese.....	74
3.4.1 Das Etapas da Metassíntese.....	75
3.5 Da Técnica de Análise de Conteúdo.....	79

CAPÍTULO IV

DA ANÁLISE AOS RESULTADOS.....	83
---------------------------------------	-----------

4.1 Tipos de saberes docentes a partir das experiências oferecidas pelos museus (1ª Dimensão).....	84
4.1.1 Saberes docentes (Categoria de Análise).....	85
4.1.1.1 Saberes didático-pedagógicos (1ª Unidade de Sentido).....	87
4.1.1.2 Saberes experienciais (2ª Unidade de Sentido).....	90
4.1.1.3 Saberes profissionais (3ª Unidade de Sentido).....	93
4.2 Contribuições do museu como espaço formador de professores (2ª Dimensão).....	95
4.2.1 Tornar-se professor (um novo <i>habitus</i> profissional) (Categoria de Análise).....	96
4.2.1.1 Saberes da docência e o espaço social/cultural do museu (1ª Unidade de Sentido).....	97

4.2.1.2 Exigência da reflexividade e da ética na constituição de um novo <i>habitus</i> profissional (2ª Unidade de Sentido).....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	126
APÊNDICE I - Banco de Dados de Dissertações e Teses (CAPES).....	127
APÊNDICE II - Banco de Dados – Plataforma SciELO (2017-2024).....	136
APÊNDICE III - Reuniões Nacionais da ANPEd (2017 a 2024)	138
APÊNDICE IV - Fichamento Banco de Dados de Dissertações e Teses (CAPES).....	142
APÊNDICE V - Fichamento Banco de Dados (SciELO).....	153
APÊNDICE VI - Fichamento dos Trabalhos da ANPEd.....	156
APÊNDICE VII - Sistematização dos Saberes Encontrados.....	163
APÊNDICE VIII - Sistematização das Dimensões Centrais.....	168

INTRODUÇÃO

Para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou exclui. Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes. (Pessoa, 2014, p.40)

A vida não está à margem da pesquisa, assim como a pesquisa não está à margem da vida, elas estão entrelaçadas. Por isso, a primeira parte desta Dissertação visa a apresentar alguns fragmentos de minha trajetória de vida que revelam o meu despertar para esta pesquisa. Pois, segundo o autor da epígrafe, é fundamental que coloquemos o quanto somos naquilo que nos propomos realizar. Creio que somos o que somos, pela trajetória que percorremos; portanto, dela tratarei no decorrer deste momento introdutório.

Concordo com Tim Maia que precisamos “ter algum motivo pra sonhar, ter um sonho todo azul, azul da cor do mar¹”. No primeiro ano de graduação em Pedagogia, compreendi que, para ser uma boa professora, precisaria estar sempre aprendendo. Afinal de contas, “[...] é impossível falar de ensino desvinculado de aprendizagem” (Rios, 2010, p.53). Foi, então, que nasceu em mim o sonho de vivenciar o aprendizado na realidade do Mestrado em Educação.

Em 2016, com a Bolsa do Prouni², iniciei a graduação em Pedagogia no Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Encaixava-me, exatamente, no perfil socioeducacional dos licenciandos deste curso, descrito por Gatti (2010), e que tem as seguintes características: mulher, de baixa renda, a primeira do grupo familiar a ter ensino superior e os pais com pouca escolaridade.

Em 2019, formei-me em Pedagogia e já comecei a trabalhar como professora na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I da rede municipal de Aparecida/SP. Pelo fato de trabalhar, nos dois períodos (matutino e vespertino), não conseguia tempo para pensar no Mestrado, embora o desejasse.

No ano de 2022, casei-me e, por conta disso, precisei sair de minha “cidade com alma, que nasceu no alvorear do Brasil”³ e vir para a região da Baixada Santista. Em razão da mudança, desliguei-me da escola em que trabalhava e, nesta região, até então desconhecida, iniciei o processo de adaptação e procura por um novo emprego.

¹ Maia, Tim. *Azul da cor do mar*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/tim-maia/48917/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

² Programa Universidade Para Todos (Prouni).

³ Hino de Taubaté. Disponível em: <https://www.camarataubate.sp.gov.br/paginas/portal/paginaInterna?id=18>. Acesso em: 20 ago. 2024.

Como estava com dificuldades para conseguir um novo trabalho, por conta dos desafios de adaptação e do cenário pós-pandêmico, decidi, neste momento, uma oportunidade de estudar e me aperfeiçoar profissionalmente. Foi, então, que iniciei a busca pelo Mestrado em Educação, no ano de 2023.

Nesta busca, encontrei a Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), e fui à Secretaria para pedir informações sobre o processo seletivo. A querida secretária Débora me contou sobre a possibilidade de fazer parte de um Grupo de Pesquisa (GP) como convidada, antes de realizar o processo seletivo e participar como aluna efetivamente.

Foi, aí, que tomei ciência do Grupo de Pesquisa da Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida, a querida Bel, como prefere ser chamada. Por *e-mail*, apresentei-me e pedi para participar do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições Formadoras, Políticas Educacionais e Organização do Trabalho Docente”. Ela respondeu “sim” para o meu pedido e gentilmente me acolheu em seu Grupo.

Enquanto participava deste *Grupo de Pesquisa* (GP), elaborei meu projeto inicial de investigação. Lembro-me da pergunta - “O que faz seus olhos brilharem?” - feita pela Professora Bel, que foi crucial para determinar os rumos de minha pesquisa.

Essa questão me moveu a um autoexame, e, neste movimento, destacou em meus pensamentos o gosto que tenho por visitar museus. Então, passei a refletir sobre o que me motivou, desde a graduação, a desenvolver tal gosto.

Nessa direção, recordei-me da indignação e desespero que tinha, desde o início de minha formação, no estágio de docência; e, ainda mais, depois, no exercício em sala de aula no Ensino Fundamental I, com relação ao fato de ter que lecionar diversas disciplinas que foram abordadas de forma aligeirada e insatisfatória durante a graduação.

Infelizmente, não sou a primeira nem a última pedagoga a vivenciar uma graduação depauperada. Libâneo (2010) confirma que este problema está para além de minha realidade, ao dizer que: “as grades curriculares e as ementas mostram indícios de que os currículos dos cursos de Pedagogia analisados apresentam sinais de uma estrutura fragmentária e dispersa” (Libâneo, 2010, p.578).

Hoje, tenho consciência de que ao sentir a necessidade de superar a indigência cultural de minha formação, além dos livros, recorri, também, aos museus, por serem espaços que possibilitam aberturas culturais e de saberes. Espaços estes, como afirma Bitter (2009, p. 27), em “[...] que as pessoas entrem em contato com tempos, espaços, culturas e áreas de

conhecimento diversas. Utilizando imagens, sons, textos, cenários e outros elementos sensíveis, as exposições criam mundos imaginários e inventivos”.

Por experimentar e reconhecer as potencialidades educativas dos espaços museais, porque são esses espaços que fazem os meus olhos brilharem, é que, desde o projeto inicial, decidi caminhar em busca da cientificidade das contribuições do Museu para a formação docente.

Neste mesmo período de elaboração do projeto de pesquisa, eu havia, recentemente, visitado o Museu do Ipiranga e me lembrei da intrigante placa que informava o nome da primeira exposição: “Uma história do Brasil”.

Figura 1 – Placa que sinaliza uma exposição no Museu do Ipiranga



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Gastei um tempo, olhando e refletindo sobre o simples e provocativo conteúdo daquela placa. Pois, o simples fato de iniciar o nome da exposição com um artigo indefinido (uma), ao invés de um artigo definido (a), provocou em mim várias reflexões a respeito de perspectivas históricas e questões ideológicas, antes mesmo de explorar o acervo em si.

Ao rememorar esse episódio, citado no parágrafo anterior, e refletindo sobre o que pensei naquele dia, percebi que uma vivência museal⁴ pode nos mover em direção ao aprendizado, conhecimento e reflexões.

⁴ A palavra “museal”, etimologicamente, relaciona-se ao museu (latim - *museum*), que se refere ao templo dedicado às musas (grego - *moûsa*). Na história grega, as musas eram filhas do relacionamento entre Zeus, o deus mestre do Olimpo e filho de Cronos e Reia, e Mnemósine, deusa da memória e filha de Gea e Urano. Conta-se a história que, no início, eram três musas, mas, com o passar do tempo, o número chegou em nove ao todo. Cada

Então, como fruto de reflexões sobre uma experiência pessoal, foi elaborado o projeto inicial da pesquisa, em questão, que apresentava a seguinte indagação: “Como as visitas aos museus podem colaborar com a formação profissional docente?”. Tinha por objetivo analisar o Museu do Ipiranga e identificar de que forma esse local trabalha com o público docente; além de analisar se as experiências e os cursos, que ele oferece, proporcionam uma formação crítica.

Após minha aprovação no processo seletivo para o Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, permaneci no GP da Professora Bel. Mas, algum tempo depois, minha orientadora se desligou do Programa. Foi, a partir daí, que passei a integrar o Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: Políticas e Práticas Pedagógicas”, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, minha querida Professora Fátima.

Concomitantemente, ao período de troca de orientadoras, realizei o “Seminário de Posgrado sobre Herramientas teóricas metodológicas para el campo educativo y la formación docente a partir de Pierre Bourdieu”, o qual foi ministrado por minha atual orientadora e pelo Prof. Dr. Agustín Villarreal, que ocorreu, em dezembro de 2023, na Universidad de Misiones, Posadas/Argentina, em convênio com a Universidade Católica de Santos.

Com o conhecimento adquirido no decorrer do Seminário sobre Bourdieu e à medida que fui vivenciando a nova orientação, as disciplinas, o GP e o aprofundamento teórico da pesquisa, as ideias foram pouco a pouco se aquecendo. Tais experiências permitiram afastar a neblina intelectual e aumentar a clareza sobre os caminhos da investigação, o que resultou em uma modificação e realinhamento de meu projeto de pesquisa.

A presente investigação - “Contribuições do museu como espaço formador de professores: em busca de saberes para um novo *habitus profesional*” - tem como objeto: saberes docentes desenvolvidos ou construídos em relação com os espaços museais. Sua *questão norteadora* é: *Que saberes docentes podem ser apreendidos ou construídos nos espaços museais a fim de colaborar com um novo habitus profesional?*

Diante desta questão, e por compreender os desafios que são postos a uma formação docente, sólida e reflexiva, e enxergando o museu como um “espaço de possibilidades”

uma delas eram responsáveis por uma determinada área das artes, sendo, supostamente, alocadas da seguinte maneira: "Calíope - poesia épica (musa chefe); Clio - história; Érato - poesia erótica, hinos e poesia lírica; Euterpe - flautista, poesia lírica e música; Melpômene - harmonia, lirista, música e tragédia; Polímnia - atuação, dança, hinos, poesia lírica, mímica, música, retórica e canto; Tália - comédia, alegria, poesia pastoral; Terpsícore - dança, flautista, poesia lírica e canto; Urânia - astronomia." (Coleman, 2021, p.352-353). Daí, que os museus passaram a ser lugares destinados "à reunião e exposição de obras de arte, de peças e coleções científicas, ou de objetos antigos" (Cunha, 2010, p.443).

fecundas para a formação docente, conforme diria Bourdieu (2011d), é que estipulamos o seguinte *objetivo geral*: analisar as contribuições do museu à formação docente para a constituição de um novo *habitus* profissional.

A fim de contemplarmos nosso objetivo geral e respondermos à nossa questão-problema, destacamos os seguintes *objetivos específicos*:

- Apresentar uma breve contextualização das políticas de formação que traduzem o cenário educacional brasileiro, de modo a compreender os saberes da docência e o museu como espaço formador de professores;
- Compreender a matriz conceitual bourdieusiana, colocando em destaque os conceitos de *espaço social*, *capital cultural*, *reflexividade* e *habitus*, de forma a refletir sobre as contribuições do museu para a formação docente e a constituição do *habitus* profissional;
- Demonstrar os caminhos percorridos na construção da pesquisa bibliográfica, buscando, a partir de uma revisão integrativa, desenvolver uma abordagem na direção da metassíntese qualitativa;
- Analisar os dados e identificar os saberes docentes construídos, as dimensões desenvolvidas e a exigência da reflexividade e da ética para a constituição de um novo *habitus* profissional.

A fim de compor o sustentáculo teórico da pesquisa, aqui desenvolvida, recorremos a Bourdieu (1987, 1988, 1996, 1997, 2001, 2006, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2015) e Abdalla (2004, 2006, 2013, 2017), para pensar sobre os conceitos de *espaço social*, *habitus* e de *reflexividade*.

Apoiamo-nos em Libâneo (1994, 2001, 2010), Nóvoa (2017, 2019), Almeida; Salces; Fernandes (2021) e Gatti (2010), Abdalla (2016, 2020, 2024b), Hypolito (2019), para compreender o cenário da formação docente. Com Pimenta (2005), Abdalla (2006, 2011, 2015, 2023, 2024a) e Tardif (2014), tecemos reflexões sobre os saberes docentes.

Depreendemos que os autores como Marandino (2003, 2008, 2017), Cazelli (2005), Bitter (2009), Falcão (2009), Araújo (2018), Borges (2018), Bourdieu e Darbel (2018), Cirilo (2018), Fadil (2020), Gewerc (2022), dentre outros, colaboram com a expansão do entendimento a respeito do museu e suas contribuições à docência.

Concordamos com Bourdieu (2011c, p. 30), que para: “construir o objecto supõe também que se tenha, perante os factos, uma postura activa e sistemática⁵”. Portanto, esta pesquisa, de cunho qualitativo, encontra-se sistematicamente fundamentada, em termos metodológicos, em Severino (2013) e Gil (2017). Outros autores também contribuem com a escolha e/ou decisão que tomamos sobre os instrumentos e os procedimentos metodológicos, tanto em termos da coleta de dados, quanto em relação à sua respectiva análise, ainda não iniciada. Dentre esses autores, mencionamos: Bogdan e Biklen (1994); Finfgeld (2003); Lima e Miotto (2007); Franco (2008); Lopes e Fracolli (2008); Matheus (2009); Sousa *et al.* (2010); Bardin (2011); Bastos (2014); Soares *et al.* (2014); Alencar e Amouloud (2017); Minayo (2017); Cavalcanti e Oliveira (2020); Oliveira *et al.* (2020); Squarcini *et al.* (2020); e Faria e Camargo (2022).

A investigação, que desenvolvemos, assume uma abordagem de *pesquisa bibliográfica*, a qual tem, por principal vantagem, “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2017, p.34). Nesta perspectiva, os dados coletados foram submetidos a uma revisão sistemática de literatura do tipo *metassíntese*, porque acreditamos que essa abordagem metodológica pode permitir “[...] integrar os resultados de diferentes estudos qualitativos primários, alcançando um nível de compreensão teórica profundo [...]” (Faria; Camargo, 2022, p. 4).

Sabemos que “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, [...] como livros, artigos, teses etc.” (Severino, 2013, p.106). Por isso, em busca de trabalhos que dialogam com nosso tema, iniciamos o processo de levantamento bibliográfico no banco de Teses e Dissertações da CAPES – *Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior*; assim como em artigos da Plataforma SciELO – *Scientific Eletronic Libray Online*.

Além disso, foram pesquisados trabalhos publicados nos Anais das reuniões nacionais da ANPEd – *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, nos anos de 2017 a 2024, apresentados aos seguintes GTs: GT 04 - *Didática*, que abrange pesquisadores do campo da Didática; GT 05 – *Estado e Política Educacional*, espaço dos estudos voltados ao âmbito nacional e internacional sobre políticas públicas em educação; GT 08 – *Formação de Professores*, grupo de trabalho que se dedica à pesquisa sobre o processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento dos conhecimentos necessários à docência; GT 24 – *Educação e Arte*, espaço de estudos e pesquisas sobre o campo da Arte. Os trabalhos coletados foram selecionados de acordo com sua aproximação com o problema em questão.

⁵ A frase está registrada na mesma forma do texto original, por se tratar de uma obra lusitana.

Na base de dados CAPES (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>), ao utilizar os descritivos “museu e formação de professores”, com o filtro temporal “2017 a 2024”, período justificado a partir da homologação da BNCC – *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2017), encontramos 17 resultados, divididos anualmente da seguinte forma: 2017: 4; 2018: 1; 2019: 4; 2020: 3; 2021: 2; 2022: 2; 2024: 1. Dentre eles: 5 teses de Doutorado, 8 dissertações de Mestrado e 4 dissertações de Mestrado Profissional.

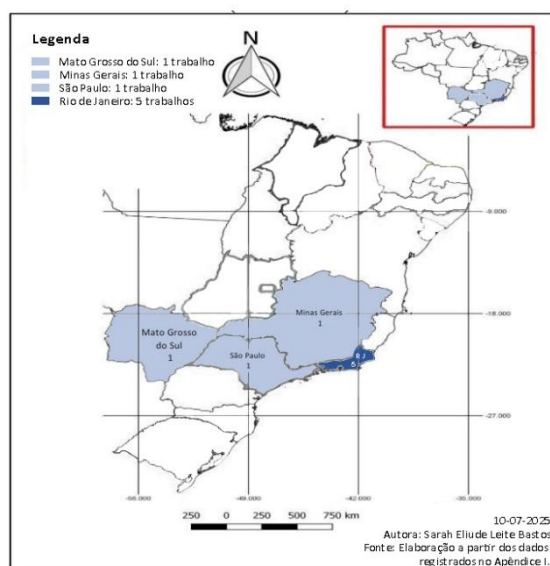
Ainda, na base de dados da CAPES, mantendo o mesmo filtro temporal e utilizando os descritivos - “educação em museus” e “formação de professores” -, encontramos 4 resultados, divididos, anualmente, da seguinte forma: 2017: 1; 2018: 2; 2022: 1. Dentre eles, uma tese de Doutorado e 3 dissertações de Mestrado. Identificamos que uma das teses de Doutorado, que apareceu com este descritivo, surgiu, também, quando utilizamos o descritivo anterior.

Nesse movimento, percebemos que existe uma quantidade relativamente pequena de trabalhos, principalmente de teses, que se propõem a pesquisar sobre a relação do museu com a formação docente. Tal fato reforça a necessidade da pesquisa que desenvolvemos.

Destarte, as 20 produções acessadas, pois uma se apresentou de forma repetida, 8 foram selecionadas em virtude de sua proximidade com o tema e de sua potencialidade para colaborar com o fornecimento de dados.

Trata-se de um total de seis (6) Dissertações e de duas (2) Teses, localizadas em quatro estados brasileiros (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul). A seguir, na Figura 2, podemos visualizar através do mapa, como estão distribuídos os trabalhos de pesquisa pelos estados brasileiros. Percebemos que no recorte selecionado dentro da base de dados da CAPES, no período de 2017 a 2024, somente foram encontrados estudos relacionados ao tema, nas regiões Sudeste e Centro-Oeste; ou seja, não houve trabalhos nas regiões Norte, Nordeste e Sul.

Figura 2 – Mapa de localização das dissertações e teses



Fonte: elaboração a partir dos dados registrados no Apêndice I pela autora (2025).

Pelo mapa, percebemos que, apesar de São Paulo ser o estado com maior número de museus, de acordo com os dados obtidos pelo IBRAM (2023), dos oito (8) trabalhos selecionados, cinco (5) deles foram realizados no estado do Rio de Janeiro e apenas um (1) foi em São Paulo.

Com relação às universidades em que os trabalhos foram desenvolvidos, temos a seguinte distribuição: a) em São Paulo – UFABC; b) no Rio de Janeiro – UERJ, UFRJ, IFRJ e PUC/RJ; c) em Minas – UFU; e d) em Mato Grosso do Sul – UEMS. Percebemos que a maioria dos trabalhos (7) são de instituições públicas e só uma de uma instituição privada e confessional, o que mostra, por vezes, o desinteresse das IES privadas em pesquisas nesta área.

Além disso, observamos que todas as pesquisas foram desenvolvidas por mulheres, que eram professoras ou mediadoras de museus, o que chama a atenção, visto que, tanto no campo da docência, quanto no campo da museologia, são maioria. No entanto, de acordo com os estudos de Vianna (2016) e Brulon (2019), intitulados como “O sexo e o gênero da docência” e “Museus, mulheres e gênero: olhares sobre o passado para possibilidades do presente”, respectivamente, essa predominância feminina não se reflete em representatividade nas posições de prestígio nesses campos.

Com o intuito de dar sequência, neste trabalho, sobre as contribuições dos museus para a construção dos saberes docentes, podemos identificar os trabalhos selecionados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Levantamento: Banco de Dissertações e Teses da CAPES (2017 a 2024)

Ano	Descritivos	Autores/Instituição	Título	Dissertação/ Tese
2018	Educação em museus e formação de professores	Ianna Gara Cirilo/ Universidade Federal do ABC	As contribuições das formações de professores, em museus, para a prática docente	Dissertação
2018	Educação em museus e formação de professores	Priscila Lopes d’Avila Borges/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro	A relevância da experiência e mediação museal na formação de professores de história	Dissertação
2019	Museu e formação de professores	Cecilia Vicente de Souza Figueira/ Universidade Federal de Uberlândia	Formação inicial de Professores de Física: O Museu de Ciências como espaço formativo	Dissertação
2020	Museu e formação de professores	Aminadabile Westpal Fadil/ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Capital cultural e a relação com sites de museus: uma experiência formativa no curso de graduação em Pedagogia da UEMS/Paranaíba	Dissertação
2020	Museu e formação de professores	Carla Mahomed Gomes Falcão Silva/ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Parcerias entre instituições de ensino superior e museus de ciências e tecnologia no âmbito da formação inicial de professores	Tese
2021	Museu e formação de professores	Amanda Fernandes de Oliveira/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	Museus, centros de ciências e formação de professores: Contribuições da prática de mediação realizada no Museu Ciência e Vida	Dissertação
2022	Museu e formação de professores	Monique Gewerc/ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Formação Cultural de Professores dos Anos Iniciais da Educação Básica o que os museus da cidade do Rio de Janeiro oferecem?	Tese
2024	Museu e formação de professores	Elizabeth Martins Tavares Taveiros/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	Formação inicial de professores como uma ponte entre o museu de ciências e a escola	Dissertação

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados registrados no Apêndice I.

Seguindo a ordem do Quadro 1, o trabalho de Cirilo (2018) (UFABC), cuja Dissertação se intitula “As contribuições das formações de professores, em museus, para a prática docente”, colabora com a pesquisa, aqui desenvolvida, no tocante aos dados coletados pela autora. Cirilo

(2018) aplicou questionários a professores da Educação Básica, que realizaram cursos de formação continuada em um espaço de educação não formal (Museu de Microbiologia, do Instituto Butantan/SP). Teve como objetivo analisar como os professores, que buscam cursos de formação continuada em espaços de educação não formais, apropriam-se desses espaços; além de analisar como as atividades desenvolvidas nos museus contribuem e/ou podem contribuir para sua prática docente, de forma, também, a diminuir a distância entre museus e professores.

A seguir, Borges (2018) apresentou sua dissertação, no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, na área de concentração em Educação, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A mesma tem por título “A relevância da experiência em mediação museal na formação de professores de História”. No intuito de analisar os efeitos da experiência como mediador em museus na formação de professores de História, ela se debruçou em analisar as práticas e discursos dos mediadores e examinar os propósitos desses professores em levar seus alunos aos museus como parte de suas estratégias educativas. Logo, este trabalho, também, foi escolhido por fornecer dados capazes de compor a metassíntese pretendida.

A dissertação “Formação inicial de Professores de Física: O Museu de Ciências como espaço formativo”, de Figueira (2019), possui como objeto de estudo a formação inicial de licenciandos, em Física da UFU, a partir da experiência deles como monitores no Museu Diversão com Ciência e Arte (DICA) – Programa de extensão do curso. Figueira (2019), na busca por compreender se as ações formativas desenvolvidas nesse espaço, colaboram com a formação e constituição da identidade profissional docente, desenvolveu uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, que dialogou com o objetivo da investigação que desenvolvemos. Um dos pontos de similaridade é que a sua coleta de dados também tem, como objetivo, compreender quais contribuições (*saberes*) os licenciandos apontam em suas experiências de formação relatadas na pesquisa bibliográfica realizada.

Fadil (2020), pesquisadora que elaborou a dissertação “Capital cultural e a relação com sites de museus: uma experiência formativa no curso de graduação em Pedagogia da UEMS/Paranaíba”, objetivou compreender os processos que compõem as práticas culturais dos alunos de Pedagogia da UEMS/Paranaíba, mediadas pela plataforma de acesso a *sites* de museus. Diante disso, percebemos que seus dados serão úteis, pois estabelecem pontes com a pesquisa, que desenvolvemos, por identificar a fragilidade na formação docente referente às práticas culturais e recorrer aos museus (virtuais) como espaços possíveis para construção de *saberes* culturais.

A seguir, na tese intitulada por “Parcerias entre instituições de ensino superior e museus de ciências e tecnologia no âmbito da formação inicial de professores”, Silva (2020), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), teve por objetivo analisar a natureza das parcerias entre IES e museus de Ciências e Tecnologia – C&T, no âmbito de licenciaturas de Ciências da Natureza e Pedagogia. Tais licenciaturas dialogam com espaços de educação não formal, categoria na qual situam os centros e museus de C&T. Acreditamos que, ao se mover em prol de alcançar seu objetivo, ela tenha agrupado dados relevantes que apontam para as colaborações dos espaços museais para a formação docente.

Assim como Borges (2018) e Figueira (2019), Oliveira (2021), do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), em sua dissertação “Museus, centros de ciências e formação de professores: contribuições da prática de mediação realizada no Museu Ciência e Vida”, também voltou seu olhar às investigações sobre as contribuições da prática de mediação no Museu Ciência e Vida – MCV – para a prática docente dos futuros professores. Esta investigação foi selecionada, pois conversa com a pesquisa, aqui apresentada, ao evidenciar uma forma específica (mediador) de vivenciar a experiência museal, e, consequentemente, por prover dados sobre as possibilidades de se construir *saberes docentes* a partir dessa vivência.

A tese defendida por Gewerc (2022), no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, tem por título: “Formação cultural de professores dos anos iniciais da educação básica – o que os museus da cidade do Rio de Janeiro oferecem?”. O seu objetivo é compreender a contribuição de museus de artes da cidade do Rio de Janeiro como *lócus* de formação cultural e estética de professores dos anos iniciais da educação básica e a relação que esses profissionais estabelecem com os museus. É perceptível sua aproximação com nossa temática, porque além de apontar o museu como um *espaço de possibilidades formativas* para professores, colabora, também, com seus dados que foram construídos a partir de questionário e entrevistas.

Por fim, a Dissertação apresentada por Taveiros (2024), no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, do IFRJ, tem por título “Formação inicial de professores como uma ponte entre o Museu de Ciências e a escola”. A autora debruçou-se em avaliar as contribuições de um programa formativo realizado pelo museu InterAtiva (ECI) para estudantes do último ano do Curso Normal/Magistério de uma escola da Baixada Fluminense. Destarte, é-nos possível compreender um potencial diálogo desse trabalho descrito com nossa investigação, tanto com relação a temática quanto aos dados para serem analisados.

Na base de dados SciELO (<https://scielo.org/>), ao inserir os descritivos “museu e formação de professores”, quatro (4) resultados foram apresentados entre 2017 e 2024. E, ao

utilizar os descritivos - “educação em museus” e “formação de professores” -, também obtivemos mais quatro (4) resultados. Mas vale destacar que um dos artigos apareceu repetidamente na busca realizada com ambos os descritivos. Desses sete (7) trabalhos acessados, dois (2) foram escolhidos para se agregar à pesquisa, conforme expostos no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Levantamento: Banco de artigos SciELO (2017 a 2024)

Ano	Descritivos	Autor/Periódicos	Título
2017	Museu e formação de professores	Grazielle Rodrigues Pereira, Livia Mascarenhas de Paula, Lilian Mascarenhas de Paula e Robson Coutinho Silva/ <i>Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências</i>	Formação continuada de professores dos anos iniciais da educação básica: impacto do programa formativo de um museu de ciências a partir do viés crítico-reflexivo
2018	Apareceu em ambos os descritivos	Gustavo Cunha de Araújo/ <i>Revista Educação e Pesquisa</i>	Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte - MUnA

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados registrados no Apêndice II.

O artigo de Pereira *et al.*, (2017), intitulado de “Formação continuada de professores dos anos iniciais da educação básica: impacto do programa formativo de um museu de ciências a partir do viés crítico-reflexivo”, teve por objetivo avaliar um curso de formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental oferecido pelo museu Espaço Ciência InterAtiva (ECI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Este IFRJ está localizado em uma região de grande vulnerabilidade social da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Os dados deste estudo, coletados por meio da técnica de entrevista semiestruturada, realizada com os professores concluintes do curso, colaboram como evidências para a nossa pesquisa.

Araújo (2018), em “Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte – MUnA”, analisou uma experiência em arte/educação desenvolvida com estudantes da rede pública de ensino na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, no Museu Universitário de Arte – MUnA. Embora este artigo não contenha dados sobre a formação de professores no espaço museal, e, sim, sobre experiências de alunos da educação básica, ainda assim, dialoga com nossa investigação, pois contribui com a reflexão teórica

acerca do museu e de suas potencialidades formativas para os alunos. E, conseqüentemente, aponta para a necessidade de que os docentes tenham familiaridade e consciência das possibilidades formativas desses espaços.

A busca de trabalhos no *site* da ANPED (<https://anped.org.br/>) englobou os trabalhos publicados em Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED, entre 2017 e 2024, e que foram apresentados aos GT 04 (Didática), GT 05 (Estado e Política Educacional), GT 08 (Formação de Professores) e GT 24 (Educação e Arte).

Considerando a característica bienal das Reuniões Nacionais da ANPED, analisamos os Anais daquelas que ocorreram em 2017, 2019, 2021 e 2023. Ao todo, foram analisados 534 trabalhos. É preciso destacar que: 103 trabalhos correspondem ao GT 04; 190 ao GT 05; 145 ao GT 08; e 96 ao GT 24. Após o escrutínio, oito (8) trabalhos foram separados para compor a pesquisa, os quais estão dispostos no Quadro 3, na sequência:

Quadro 3 – Levantamento: Anais das Reuniões Nacionais da ANPED (2017 a 2024)

Ano	Reunião/GT	Autores	Título
2019	39ª/GT08	Lucinete Fernandes Vilanova; Maria Alice Melo	A formação pedagógica nos cursos de licenciatura: o Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão
2021	40ª/GT04	Marili Moreira da Silva Vieira; Claudia Valentina Assumpção Galian	Modelo de professor performativo: a BNC de Formação Continuada
2021	40ª/GT24	Maria Regina Johann	A dimensão ético-estética como um âmbito formativo no horizonte de uma educação republicana democrática
2023	41ª/GT04	Leticia Oliveira Souza	Saberes profissionais e ensino multidisciplinar na visão de pedagogas iniciantes na docência
2023	41ª/GT05	Maria Dilnéia Espíndola Fernandes	A dimensão da valorização do trabalho docente expressa pelo vínculo de trabalho
2023	41ª/GT08	Renato Barros de Almeida; Rodrigo Roncato Marques Anes	Determinações e estratégias da OCDE para a formação continuada de professores no Brasil a partir do documento <i>Professores são importantes: atrair, desenvolver e reter professores eficazes</i>
2023	41ª/GT08	Solange Pereira da Silva	Professores do Curso de Pedagogia orientado pela Resolução CNE/CP Nº02/2019
2023	41ª/GT24	Cleane da Silva Nascimento; Ananda Machado	Museus virtuais visitados desde a Amazônia: uma proposta pedagógica para o ensino de artes visuais em Rorainópolis/RR

Fonte: elaboração própria a partir dos dados registrados no Apêndice III.

Ao apreciar as produções eleitas, percebemos que cada qual, à sua maneira, converge para compor a fundamentação da proposta investigativa aqui desenvolvida. E, além da aproximação que estabelecem em relação ao nosso objeto de estudo, compreendemos, também, a existência de uma relação simbiótica entre elas.

A fim explicitar esta evidência, separamos os trabalhos de acordo com o foco de colaboração que apresentam e os agrupamos em três eixos, sendo eles: *Formação Docente e Questões Normativas*; *Saberes Docentes*; e *Colaboração dos Espaços Museais*.

O eixo - *Formação Docente e Questões Normativas* - agrupa os trabalhos de: Vieira e Galian (2021); Fernandes (2023); Almeida e Anes (2023); e Silva (2023). Consideramos a colaboração destes textos na fundamentação das reflexões a respeito da formação docente e das políticas educacionais. Tal temática não pode ser preterida; uma vez que nos vemos expostos a uma realidade de formação docente (inicial e continuada) aligeirada e envoltos por aparatos normativos esvaziados de compromisso com o trabalho, a formação e a carreira docente.

Vieira e Galian (2021) apresentam o trabalho que tem o título “Modelo de professor performativo: a BNC de Formação”, com o objetivo de analisar a Base Nacional Comum de Formação Continuada (BNC – FC), para identificar indícios que revelam um perfil que atende a uma determinada finalidade educativa.

A produção de Fernandes (2023) carrega o título “A dimensão da valorização do trabalho docente expressa pelo vínculo de trabalho”. O objetivo da autora foi verificar o vínculo de trabalho do professor de educação básica nas redes públicas de ensino no Brasil, entendido como uma das dimensões da valorização docente.

Com o título “Determinações e estratégias da OCDE para a formação continuada de professores no Brasil a partir do documento Professores são importantes: atrair, desenvolver e reter professores eficazes”, este foi o trabalho de Almeida e Anes (2023). Os autores se dedicaram em compreender a política de formação continuada de professores no Brasil, apontando os fundamentos que assentam ações políticas neste contexto. E apreenderam, também, as influências internacionais que medeiam as ações governamentais brasileiras no campo da formação continuada de professores para a educação básica.

Por último, mas não menos importante, o trabalho de Silva (2023), intitulado “Professores do Curso de Pedagogia orientado pela Resolução CNE/CP nº 02/2019”, que buscou analisar os impactos produzidos para a formação de professores dos cursos de Pedagogia a partir da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019). Mesmo com o estudo em andamento, a autora identificou o alinhamento da formação de professores do Curso de

Pedagogia/PARFOR ao atual modo de produção capitalista, pautado pela redução de custos e desresponsabilização do Estado com a formação de professores no âmbito do ensino superior público.

No eixo - *Saberes Docentes* -, incluímos os trabalhos de: Vilanova e Melo (2019) e Souza (2023). Embora os trabalhos desses autores consigam se relacionar com o eixo, anteriormente apresentado, eles se destacam por abordar os *saberes*. Para haver possibilidade de investigar se os museus colaboram (ou não) com a construção de saberes docentes, é fundamental, antes disso, compreender quais são esses saberes inerentes à docência. Neste sentido, os trabalhos elencados contribuirão na construção desse raciocínio.

Vilanova e Melo (2019), com o trabalho que tem por título “A formação pedagógica nos cursos de licenciatura: o Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão”, tiveram por objetivo analisar a formação pedagógica no Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Buscaram compreender a importância que é dada, pelo curso, à formação do professor e, conseqüentemente, à importância disso para a construção de saberes docentes.

Por outro lado, na produção intitulada “Saberes profissionais e ensino multidisciplinar na visão de pedagogas iniciantes na docência”, Souza (2023) dedicou-se em investigar o início da docência. O objetivo é compreender a mobilização de saberes profissionais para o ensino multidisciplinar por parte de professores licenciados em Pedagogia.

O terceiro e último eixo diz respeito à - *Colaboração dos Espaços Museais*. A este eixo, adicionamos os trabalhos de Johann (2021) e de Nascimento e Machado (2023), porque seus temas estudados dialogam com nosso objeto de pesquisa e podem acrescentar fundamentação às reflexões acerca das perspectivas formativas que são viabilizadas no espaço do museu.

A produção de Johann (2021), com o título “A dimensão ético-estética como um âmbito formativo no horizonte de uma educação republicana e democrática”, teve, por objetivo, mostrar como essa dimensão Republicana e Democrática perpassa pela formação estética, na medida em que ela carrega consigo um potencial de abertura. Potencial este que, também, é reflexivo, e diz respeito a uma das competências republicanas, que é a de autointerrogar-se diante de algo. Nesta direção, este texto se aproxima de nossa pesquisa, porque os museus são espaços que podem, dependendo de seu acervo, colaborar com essa formação estética e reflexiva.

As autoras Nascimento e Machado (2023) apresentaram a produção intitulada “Museus virtuais visitados desde a Amazônia: uma proposta pedagógica para o ensino de artes visuais em Rorainópolis/RR”. Como o objetivo, as autoras buscam identificar, junto aos alunos do

Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Estado de Roraima, as potencialidades da inserção dos Museus Virtuais para o processo de ensino e aprendizagem de Artes Visuais. Este estudo vai ao encontro de nossa intenção investigativa com uma perspectiva de complementariedade. Pois, se temos estudos abordando a questão de utilização dos museus (sejam eles virtuais ou físicos) no processo de ensino e aprendizagem do discente, e sabemos que quem faz a mediação do ensino a fim de que o aluno construa sua aprendizagem é o professor; logo, faz-se necessária esta nossa pesquisa, que poderá contribuir com outras colaborações do espaço museal para a formação docente.

A triagem, tabulação e sistematização das produções descritas, ao longo do texto, corroboram com a ideia de que o museu pode ser um *espaço social* (Bourdieu, 1987, 2011d), profícuo para a formação docente (inicial e continuada), formando, assim, um arcabouço teórico capaz de validar a cientificidade deste objeto de pesquisa.

Portanto, para caminhar rumo à análise das contribuições do museu à formação docente e para a constituição de um novo *habitus*, foram traçados quatro capítulos, a fim de estruturar esta Dissertação, conforme explicitaremos a seguir.

O Capítulo I – *Raízes teóricas: reflexões sobre as políticas de formação, os saberes docentes e as contribuições dos museus* - contém três subtópicos: 1º *Das políticas de formação: o cenário atual e os desafios*; 2º *Dos saberes da docência*; e 3º *Museu: um espaço social/cultural formador*.

O Capítulo II – *Da matriz conceitual bourdieusiana* - é composto por três subtítulos: 1º *Bourdieu: os conceitos fundantes*; 2º *Conceito de reflexividade*; e 3º *Conceito de habitus profissional*.

O Capítulo III – *Dos caminhos da pesquisa* - aborda cinco subtópicos: 1º *Da natureza da pesquisa*; 2º *A pesquisa bibliográfica*; 3º *A Revisão Integrativa*; 4º *Da Abordagem Metassíntese*; e 5º *Da Técnica de Análise de Conteúdo*.

O Capítulo IV – *Da análise aos resultados* - apresenta uma análise e interpretação dos dados, por meio de duas dimensões e suas respectivas categorias de análise e unidades de sentido, conforme a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011) e com base nos referenciais teóricos aqui mencionados.

Por fim, apresentamos as *Considerações Finais*, com as conclusões, exposições e proposições deste trabalho, acreditando ser um tema relevante e amplo, a fim de inspirar, tanto novas pesquisas sobre a mesma temática, quanto colaborar para o levantamento de outros espaços e tempos de formação.

CAPÍTULO I

RAÍZES TEÓRICAS: REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO, OS SABERES DOCENTES E AS CONTRIBUIÇÕES DOS MUSEUS

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. (Brasil, 1988)

Neste Estado democrático de direito, não há garantia de que naturalmente possamos gozar dos direitos assegurados por nossa Constituição (Brasil, 1988), extensa e retórica, que depositava as esperanças na construção de uma sociedade democrática e comprometida com a igualdade e a justiça social. Exemplo disso é o fato de que milhões de pessoas, em sua maioria, jovens, pretos, pardos e indígenas, ainda sofrem pela falta de saneamento básico no Brasil (IBGE, 2024). Destarte, se a lei por si só não garante o acesso àquilo que ela assegura, precisamos que os agentes responsáveis colaborem com a transcendência dos direitos registrados na lei em prática efetiva.

Com relação ao direito à noção de *educação*, destacada na epígrafe acima, sabemos que o Estado busca garanti-lo por meio da escola. Sobre essa instituição formal de ensino, precisamos compreender que “o valor da aprendizagem escolar está, precisamente, em introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência, através de mediações cognitivas e inter-relacionais que supõe a relação docente” (Libâneo, 2001, p.173). Essa compreensão nos leva a voltar o olhar para a formação de professores, que são aqueles que podem fazer da escola um espaço de aprendizagens amplas e fecundas, promovendo, dessa forma, uma “democratização real” (Bourdieu; Darbel, 2018b).

Por isso, temos como *objetivo*, neste Capítulo, apresentar uma breve contextualização das políticas de formação que traduzem o cenário educacional brasileiro, de modo a compreender os saberes da docência e o museu como espaço de formação de professores.

Trata-se de compreender as raízes teóricas capazes de nutrir nossas reflexões, a fim de florescer nossa compreensão a respeito da cientificidade das contribuições do museu à formação docente. Para tanto, iniciaremos, apresentando o cenário atual e os desafios das políticas de formação.

1.1 Das políticas de formação: o cenário atual e os desafios

O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos gerais e de especialização profissional, não recebe, em geral, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. (Azevedo *et al.*, 2010, p.59)

O trecho do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, destacado na epígrafe, contempla descrições a respeito da formação docente em um período onde não existia curso universitário voltado para a licenciatura, nem regulamentações para a formação de professores. Quase um século depois, Hypolito (2019) retrata a realidade, ao dizer que:

O que se tem observado, no entanto, como tendências no contexto das reformas é o aligeiramento dos cursos de formação, seja em cursos rápidos ou condensados e simplificados ministrados por faculdades de qualidade duvidosa, seja em cursos a distância ou em cursos baratos voltados para uma formação focada no mercado. (Hypolito, 2019, p. 197).

Sobre essas tendências apontadas por Hypolito (2019), Ball *et al.* (2013), apoiado em pesquisas envolvendo a cartografia das redes globais de políticas, afirma que: “as recentes reformas educativas no Brasil, [...] certamente refletem muitas, mas não todas, das características ‘genéricas’ e ‘abstratas’ da neoliberalização global da educação” (Ball *et al.*, 2013, p.28, grifos do autor).

Para exemplificar como esse movimento de ideias exógenas sobre políticas educacionais interferem na realidade das terras tupiniquins, temos o trabalho de Almeida e Anes (2023), intitulado “Determinações e estratégias da OCDE para a formação continuada de professores no Brasil a partir do documento: Professores são importantes: atrair, desenvolver e reter Professores eficazes”. Os autores destacam que “muitas das orientações apresentadas no referido documento se configuram em estratégias políticas no Brasil” (p. 23). Além disso, inferem que o documento “centra-se em grande medida na formação continuada de professores, apontando a indicação da certificação e o mercado como elementos propulsores da formação continuada de professores” (Almeida; Anes, 2023, p. 5).

Ao evidenciarem a tonicidade das influências da lógica neoliberal em nosso atual contexto, os autores também expõem uma questão contundente; porém, não surpreendente. Faoro (2021) já tinha nos avisado que “[...] de D. João I a Getúlio Vargas, numa viagem de seis séculos, uma estrutura político-social resistiu a todas as transformações fundamentais”, sendo

essa estrutura o “capitalismo politicamente orientado – o capitalismo político, ou o pré-capitalismo -”, o qual “moldou a realidade estatal” (Faoro, 2021, p.693).

Nesta direção, não podemos olhar para a homologação ou revogação de aparatos normativos a despeito de todas essas elucidações. Por isso, se estamos cientes de que “o Estado tem a capacidade de regular o funcionamento dos diferentes campos” (Bourdieu, 2011d, p.51), precisamos considerar a capacidade que os *campos* possuem de influenciar o curso das regulações voltadas a campos específicos; nesse caso, o *campo* da formação docente. Tais considerações são importantes para que, ao alargarmos nosso entendimento, sejamos capazes de compreender o que Almeida, Salces e Fernandes (2021) nos apresentam ao tratar do processo de construção e os efeitos vigentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), homologada em dezembro de 2017. A seguir, as considerações dos autores:

Esse documento, gestado em meio a disputas de poder, como é característico do currículo, foi criado para guiar gestores e professores quanto aos conteúdos mínimos a serem trabalhados na Educação Básica. Sua elaboração tem como princípio básico o desenvolvimento de habilidades e competências – com destaque especial às competências socioemocionais –, e é resultado da “parceria” entre o Ministério da Educação (MEC), organismos internacionais e organizações sociais privadas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz, para cada série/ano, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades relativas às áreas do conhecimento, organizadas por meio de marcadores alfanuméricos que facilitam o controle por meio de testes e provas, além de cercar o trabalho do professor em sala de aula. Como esses conteúdos serão objetos de avaliação, gerando indicadores quantitativos do rendimento escolar, o professor se vê impedido de realizar um trabalho autônomo, adaptado à realidade sociocultural e regional de seus alunos e alunas. (Almeida; Salces; Fernandes, 2021, p.12-13)

Além de apontar a parceria público-privada na elaboração da BNCC (Brasil, 2017), a citação também destaca as implicações deste aparato no exercício da profissão docente. Almeida, Salces e Fernandes (2021, p. 13) nos levam a olhar para a capacidade que os aparatos normativos apresentam de inculcar ideias no professor; pois, como lembram os autores, ele “[...] se vê impedido de realizar um trabalho autônomo, adaptado à realidade sociocultural e regional de seus alunos e alunas”. O que nos faz pensar sobre as reflexões de Abdalla (2016, p. 7), quando afirma que há “formas e categorias de percepções e de pensamentos, que influenciam [...] as práticas docentes, que se traduzem no trabalho do professor”.

Essas “formas e categorias de percepções e de pensamentos” vão marcando modos do professor/a se incorporar à realidade e organizar suas representações e práticas, que vão

moldando o que Abdalla (2017) denomina um *habitus profissional*⁶, que, atualmente, vem se estruturando a serviço das tendências mercadológicas de ensino.

Portanto, ainda que a BNCC (Brasil, 2017) seja um documento normativo voltado à Educação Básica escolar, seus desdobramentos estabelecem relação direta com a formação de professores. Prova disso é que, na sequência, o Ministério da Educação (MEC) “iniciou o processo de reforma curricular dos cursos de formação de professores, atropelando as diretrizes recentemente propostas. Subordinadas à lógica de formação por competências subjacentes à BNCC” (Almeida, Salces; Fernandes, 2021, p.13).

Segundo o MEC, “a premissa da proposta da BNC-Formação Inicial são os recorrentes resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes e da baixa qualidade da formação dos docentes. Em geral, os cursos contam com muita teoria e pouca prática [...]” (Brasil, 2019). Percebemos que o Ministério se equivocou ao estabelecer essa generalização, pois os estudos de Gatti (2010) e Libâneo (2010) vão de encontro a essa justificativa ao apontarem, por exemplo, como fragilidade dos cursos de Pedagogia, a formação em conhecimentos específicos.

A despeito disso, foram homologadas: a Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação) (Brasil, 2020a). E, também, a Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada) (Brasil, 2020b).

Sobre a Resolução CNE/CP nº02/2019 (Brasil, 2020a), Silva (2023) afirma que “não foi suficiente reformular apenas os currículos destinados à Educação Básica, era também urgente consolidar o modelo de formação voltado para o capital em todos os níveis de ensino” (Silva, 2023, p.2). A autora acrescenta dizendo que:

A referida Proposta Curricular adota a teoria do empreendedorismo educacional, previsto na BNCC, seguindo a lógica empresarial alinhada à lógica neoliberal para a educação no século XXI. Consistindo em formar o trabalhador da educação para os novos desenhos de regime de contratação temporária, condicionando a desempenho, ou mesmo formar para o desemprego. (Silva, 2023, p.3)

⁶ Para definir o conceito de *habitus profissional*, Abdalla (2017, p. 177) parte do conceito de *habitus*, conforme Bourdieu (1997), indicando que: “o conceito de *habitus*, ao incorporar as estruturas estruturadas e estruturantes, funciona como gerador e organizador de representações e práticas”. E complementa seu pensamento, afirmando que: “Poder-se-ia falar, também, de um *habitus profissional*, pois se reporta às representações profissionais dos sujeitos [...], que colocam em jogo questões (e condições) em torno da formação e da profissionalidade docente” (p. 177).

Fernandes (2023), ao investigar a valorização do trabalho docente expressa pelo vínculo de trabalho, concorda com Silva (2023), ao apontar que o vínculo de trabalho temporário vem crescendo cada vez mais na carreira docente. Embora a autora não estabeleça ligação direta, levanta suspeitas de que exista relação entre aumento do vínculo temporário com a mercantilização da formação dos licenciandos.

Nessa sequência, Vieira e Galian (2021) retificam que a CNE/CP nº 01/2020 (Brasil, 2020), descende da mesma lógica que as Resoluções anteriores, ao afirmarem que:

Estamos diante de uma política que se apoia em um currículo de resultado e que fomenta um modelo de professor como executor técnico, dependente das prescrições que virão de documentos oficiais e materiais neles fundamentados, como a BNCC e os livros didáticos, e processos formativos que priorizam a constituição de um repertório de estratégias de ensino, em detrimento da articulação entre teoria e prática, historicamente defendida no campo da educação. (Vieira; Galian, 2021, p. 5)

Nesse espaço-tempo em que as políticas estão a serviço das tendências mercadológicas de ensino, promovendo um desarranjo educacional, como também fomentando a precarização da formação e desvalorização da profissão docente, nascem resistências. Porque, se de um lado existem os que influenciam e elaboram os aparatos de desmonte da educação; de outro temos aqueles que lutam por “uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação” (Gatti, 2010, p.1375).

Na suposta preocupação em atender às reivindicações de docentes e instituições representativas, revogou-se a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2020a), aprovando a CNE/CP nº 04, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

Quando emitiram o Parecer sobre essa Resolução que, hoje, se encontra homologada, em abril de 2024, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope, 2024) emitiu uma nota de repúdio. Logo, na introdução da nota, a Anfope (2024) enfatiza que “após a assunção de um novo governo de coalizão democrática no país, causa-nos perplexidade, a posição do CNE em divulgar nova proposta sem audiências públicas para a escuta e debate com a sociedade civil” (Anfope, 2024, p.2). Segundo essa Associação representativa dos profissionais da educação:

O Projeto de Resolução que acompanha o Parecer CNE/CP n. 4/2024 apresentado pelo CNE, em substituição à Resolução CNE/CP n. 2 de 2019, apresenta semelhanças com a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e com a Resolução CNE/CP n. 2/2019, nesse sentido, tende a parecer uma bricolagem, no sentido do improvisado, que se perde num emaranhado de

elementos conceituais, referenciados em pesquisadores/as proeminentes do país. No Parecer e no Projeto de Resolução, os conceitos e orientações para a formação inicial parecem ser uma junção de propostas e intervenções que sinalizam para uma formação sem a articulação de fundamentos e princípios formativos na proposta de uma educação que seja humanizadora e emancipatória. (Anfope, 2024, p.3)

Também, a Anfope afirma que: “podemos perceber que o Parecer CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) apresenta uma incoerência epistemológica entre os princípios, os meios e os fins anunciados. São vários exemplos, mas insistimos na ausência da formação continuada” (Anfope, 2024, p.7). Nesse último item do decálogo de justificativas, a Anfope insiste em cobrar por um ponto medular da profissão docente: a formação continuada.

Neste sentido, sabemos, como também afirma Nóvoa (2019, p. 7-8), que “a ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas também é central para o prestígio e para a renovação da profissão docente”.

Além disso, Abdalla (2024b, p. 6) também aponta que, com a atual Resolução (Brasil, 2024), “não temos a organicidade já apresentada pela Resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2015), que tratava da formação inicial e continuada de professores de forma articulada; além de apresentar um capítulo especial para a valorização dos profissionais do magistério. Aspecto que foi pouco desenvolvido pela Resolução CNE/CP n. 4/2024 (Brasil, 2024)”. Além disso, tais legislações, continua a autora, “revelam grandes retrocessos na formação docente, pois se voltam para uma perspectiva neoliberal, meramente instrumental e conservadora” (p. 6), negligenciando, ainda, “a valorização profissional que fica à mercê de critérios meritocráticos relacionado ao ideário liberal” (p. 6).

Considerando a diacronia sobre essas políticas voltadas à formação docente, percebemos que, hodiernamente, professores/as encontram-se cercados por documentos que refletem o descompromisso com a formação, o trabalho, a carreira docente e, consequentemente, com toda a Educação Básica.

Podemos dizer que essas tensões, em especial aquelas que se originam devido à lógica neoliberal que se impregna nas políticas educacionais dos últimos tempos, manifestam-se de forma conflitual e orientam (ou desorientam) as necessidades, perspectivas, valores e atitudes daqueles sujeitos que estão em um processo formativo. (Abdalla, 2024a, p.11)

Ao contemplarmos as resistências travadas e os estudos elaborados nesse *campo* da formação de professores, concordamos com Belchior (1976), que “tudo poderia ter mudado, sim, pelo trabalho que fizemos [...]. Mas o dinheiro é cruel e um vento forte levou os amigos para longe das conversas, dos cafés e dos abrigos. E nossa esperança de jovens não aconteceu”.

No entanto, “não vamos esmorecer. O capitalismo não morreu, continua sendo um sistema econômico que mantém privilégios, desigualdades, que aumenta os excluídos”, conforme destaca Libâneo (2001, p.25). Diante disso, os/as professores/as precisam resistir às tendências educacionais que intentam contra a democratização do ensino e fazem da escola um espaço de reprodução de desigualdades (Bourdieu; Darbel, 2018).

Para tanto, nesse *campo de disputas*, devemos assumir o protagonismo na luta por uma formação mais sólida, potente e por condições de trabalho mais dignas. Sem nos esquecermos de que “é preciso nos conscientizarmos da importância de dar mais qualidade ao nosso trabalho, de estudar mais e permanentemente, de garantir uma sólida aprendizagem dos conhecimentos por todos os nossos alunos” (Libâneo, 2001, p.25). Isso requer que nos dediquemos à construção de saberes necessários para desenvolvermos essa profissão, cada vez mais, de forma competente e compromissada.

Com o intuito de pensarmos a respeito disso, seguiremos para o próximo tópico: *Dos saberes da docência*.

1.2 Dos saberes da docência

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal*. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. (Nóvoa, 2017, p. 1121)

A ideia de Nóvoa (2017), apresentada na epígrafe, move-nos para compreendermos o fato de que ninguém apresenta, de forma inata, os saberes necessários para ser uma professora ou um professor. Diante disso, o autor aponta a necessidade de uma *disposição pessoal* para se constituir enquanto tal, uma busca na direção de “um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais” (Nóvoa, 2017, p.1121).

Neste sentido, destaca, como *primeira* dimensão, “o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria” (p. 1121); pois, “facilmente se compreende que os professores, como pessoas, devem ter um contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte. É necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa” (p.1121-1122).

Na *segunda* dimensão encontramos a *ética*, que se constitui na ação docente, quando essa revela “um compromisso concreto com a educação de todas as crianças” (p. 1122). A *última* dimensão, mas não menos importante, apresentada por Nóvoa (2017, p.1122), é “[...] a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir em um ambiente de incerteza e imprevisibilidade”. Ou seja, esta dimensão aponta para a necessidade de o/a professor/a assumir

um “jogo de cintura”, para lidar com as imprevisibilidades dessa profissão que se dá mediante a relação humana.

À medida que nos empenhamos no desenvolvimento metódico e sistemático dessas dimensões apresentadas por Nóvoa (2017), caminhamos em direção à construção dos saberes para o trabalho enquanto professores/as. Abdalla (2006) reforça essa ideia ao dizer que:

O trabalho do professor é este conhecer permanente: da exploração, da experimentação, das trocas de experiência, do esforço para passar da *ignorância ao conhecimento*. É o conhecer da aprendizagem de conhecer mais e melhor, do aprender a ensinar e a ser professor de determinados *saberes*. (Abdalla, 2006, p. 94)

A concepção de Abdalla (2006) nos leva a compreender uma das características dos saberes docentes: a sua *pluralidade*. Tardif (2014, p. 263) justifica essa pluralidade, ao dizer que “os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou aptidão”.

Ao definir o *saber docente* como plural, Tardif (2014) classifica-os em quatro grupos. O *primeiro* corresponde aos saberes da formação profissional ou *saberes profissionais*. Trata-se do “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (Tardif, 2014, p. 37). Faz parte deste primeiro grupo de saberes, os *saberes pedagógicos*, que são as “doutrinas ou concepções provenientes de reflexão sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (p.37).

O *segundo* grupo contempla os *saberes disciplinares*, sendo eles os “saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (Tardif, 2014, p. 37).

Na sequência, encontramos os *saberes curriculares*. Esses saberes, na prática, se concretizam “sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2014, p. 38).

No *quarto* grupo, temos os *saberes experienciais*, os quais são desenvolvidos no exercício da profissão docente. Saberes que “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades” (Tardif, 2014, p. 39). Nessa direção,

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (Tardif, 2014, p.53)

Nas experiências, os professores podem produzir, desenvolver, articular, partilhar, julgar, incorporar, adaptar e, até mesmo, desconsiderar certos saberes. Consideramos significativo, também, para a constituição dos *saberes da docência*, o que Tardif (2014, p. 39) vai denominar de “o professor ideal”, aquele “que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Abdalla (2015, p.221) acrescenta a esses saberes, o *saber cultural* “referente à trajetória de vida e de pertença cultural desses sujeitos”. Portanto, os/as professores/as “[...] ao incorporarem os saberes que lhes são significativos, acabam dando sentido para seus trabalhos. Nessa perspectiva, fazem dos projetos de vida seus próprios trajetos ao mesmo tempo em que transformam seus trajetos em projetos de ação e formação” (Abdalla, 2015, p.225-226).

Entretanto, não se configura tarefa fácil para o docente construir e mobilizar os *saberes da docência* na realidade de seu exercício profissional, a fim de ser, não um professor ideal, mas o melhor professor possível. Exemplo disso é o texto que foi discutido pelo GT 04 da Didática, na 41ª Reunião da ANPEd, que ocorreu na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) (2023), intitulado “Saberes profissionais e ensino multidisciplinar na visão de pedagogas iniciantes na docência”. Nesse texto, Souza (2023) afirma que:

As narrativas de pedagogas iniciantes, que exercem a função docente no EF1, acerca de como mobilizam saberes profissionais para atender as exigências do ensino multidisciplinar indicam que a organização do trabalho pedagógico, o tratamento do conteúdo e a mobilização de diferentes saberes representam o fator de maior dificuldade para o ensino, tendo em vista as especificidades disciplinares e o desafio de entendê-las para ensinar. (Souza, 2023, p.5)

Um outro exemplo encontramos no trabalho, que foi apresentado ao GT 08 de Formação de Professores, na 39ª Reunião Nacional da ANPEd, que ocorreu na Universidade Federal Fluminense (UFF) (2019), tendo por título: “A formação pedagógica nos cursos de licenciatura:

o Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão”. Nesse texto, Vilanova e Melo (2019) discorrem que:

Tendo por base os estudos sobre a formação inicial docente, os resultados da pesquisa indicaram que os licenciandos não se sentiam preparados para atuar como futuros professores, quando considerada a formação que lhes foi oferecida. Embora formar profissionais aptos a atuar na área de Letras constituísse o objetivo do Curso, foi possível identificar claramente que o foco da formação estava mais voltado para o cientista linguista (bacharel) do que para o exercício da docência (licenciatura). (Vilanova; Melo, 2019, p. 6)

Diante desses exemplos, percebemos que é uma difícil jornada o processo “do aprender a ensinar e a ser professor de determinados *saberes*” (Abdalla, 2006, p. 94). A pluralidade dos saberes convive com as diversidades das dificuldades que se configuram na formação e profissão docente.

Além disso, é preciso destacar que os saberes e as dificuldades estabelecem, em certa medida, uma relação simbiótica, no sentido de que, diante das dificuldades (seja na formação ou profissão), os saberes já incorporados são mobilizados. Essa articulação de saberes pode produzir um novo saber, um saber que desejamos ter; ou seja, desejamos tê-lo, porque acreditamos na sua capacidade de promover a superação da dificuldade com a qual nos deparamos, ao se mostrar necessário e útil na superação da dificuldade. Após construído, nós o incorporamos, tornando, assim, um saber prático: resultado da experiência.

Portanto, ao nos depararmos com as lacunas da formação, tentando assombrar o exercício da profissão, não podemos ficar atônitos. Precisamos “abrir espaços de esperança e de resistência propositiva para uma ação comprometida com a tarefa de ensinar [...]” (Abdalla, 2023, p.117). Nesta linha de pensamento, convém que voltemos o nosso olhar para essa atividade que o professor desenvolve ao desempenhar o ofício da docência: o *ensino*.

Para Rios, “nos cursos de formação de professores, a tarefa dos docentes é ensinar a ensinar” (Rios, 2010, p.55). Ou seja, implica desenvolver saberes, que, de acordo com Abdalla (2006), “[...] se desdobram em objetivos sociais e pedagógicos, nas especificidades de conteúdo e metodologias, em um *saber escolar*” (Abdalla, 2006, p. 95). Esse tipo de saber está diretamente ligado aos *saberes pedagógicos* e aos *didáticos*⁷. Nesta perspectiva, Libâneo (1994,

⁷ Abdalla (2006, 2011, 2023) contribui para que entendamos as diferenças entre os *saberes pedagógicos*, aqueles que se relacionam ao campo educacional, ou seja, às práticas educacionais/pedagógicas, cujo horizonte é fazer com que os/as alunos/as apreendam o significado do mundo no sentido de transformá-lo; e os *saberes didáticos* são aqueles que se referem às práticas docentes, em que os/as professores/as têm a intenção de transmitir e/ou co-construir conhecimentos, de modo a que os alunos aprendam a matéria de ensino em questão.

2001), Pimenta (2005), Abdalla (2006, 2011, 2015, 2017, 2023, 2024a), Rios (2010) e Tardif (2014) serão nossos arrimos para construirmos a compreensão desses saberes.

Diante dessas colocações, damos início com as ideias de Pimenta (2005), que nos convida a pensarmos sobre três *saberes da docência*: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Para a autora, os *saberes da experiência* se configuram de duas formas: uma delas são os saberes advindos das percepções que os professores construíram em sua trajetória de vida pré-profissional, o que se assemelha ao *saber cultural* apontado por Abdalla (2023). E uma segunda forma, são os saberes “que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (Pimenta, 2005, p.20).

O segundo saber é o *conhecimento*, o qual se dá em três estágios. A autora aponta a *informação* como o primeiro estágio. O *trabalho com as informações* (classificação, análise, contextualização) é um segundo estágio. Como terceiro estágio, temos a relação estabelecida entre a “inteligência, a consciência ou sabedoria”, em que: a “*inteligência* tem a ver com a arte de vincular conhecimentos de maneira útil e pertinente [...]; *consciência* e *sabedoria* envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização” (Pimenta, 2005, p.21-22, grifos nossos).

Quanto aos *saberes pedagógicos*, esses são gerados na ação, à medida que “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os” (Pimenta, 2005, p.26). Essa compreensão que Pimenta (2005) apresenta sobre a construção dos saberes pedagógicos se darem como fruto da articulação entre o conhecimento da educação e da Pedagogia, encontra complementação na seguinte afirmação de Libâneo (2001, p.10):

A Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação.

Então, “dizer do caráter pedagógico, da prática educativa, é dizer que a Pedagogia, [...], implica, explicitamente, em objetivos éticos e em projetos políticos de gestão social” (Libâneo, 2001, p.8-9). Com isso, concluímos que não há neutralidade no processo de ensino. Mesmo quando o docente desenvolve o processo de ensino sem ter ciência das concepções ideológicas

que permeiam sua prática, ele se encontra a serviço de alguma concepção de educação; ou seja, até a alienação docente colabora para alguma ideia de formação humana.

Isso explica o porquê de o trabalho docente ser considerado pedagógico, por ser “uma atividade intencional, implicando uma direção [...]. O que significa dizer que todo ensino supõe uma “pedagogização”; isto é, supõe uma direção (intencional, consciente, organizada), de modo a converter as bases da ciência em matéria de ensino” (Libâneo, 2001, p.9-10).

Para que esse ensino se articule à aprendizagem de forma significativa, um outro ramo do conhecimento desponta da Pedagogia. Esse ramo é a Didática, a qual tem como objeto de estudo o ensino “como prática social específica, que se dá no interior de um processo de educação”; no caso da escola, no processo de educação formal, ou seja, de forma “sistemática, intencional e organizada” (Rios, 2010, p.52).

A Didática, no entendimento de Libâneo (1994), “é a disciplina que estuda o processo de ensino tomado em seu conjunto, isto é, os objetivos educativos e os objetivos de ensino, os conteúdos científicos, os métodos e as formas de organização do ensino, as condições e meios que mobilizam o aluno para o estudo ativo e seu desenvolvimento intelectual.”. Além disso, “os conhecimentos teóricos e práticos da Didática medeiam os vínculos entre o pedagógico e a docência; fazem a ligação entre o “para quê” (opções político-pedagógicas) e o “como” da ação educativa escolar (a prática docente)” (Libâneo, 1994, p. 70-71).

Sobre tal explicitação, podemos compreender que a prática pedagógica, mormente aquela que diz respeito ao exercício da docência no contexto formal de ensino, não só possui uma relação de intimidade com a Didática, mas de necessidade. Pois, a Didática compreende o momento de planejamento realizado pelo professor, ela se configura também no sentido do ensino e da aprendizagem e na avaliação.

Por compreender a forma profunda e íntima que a Didática se relaciona com a docência, Abdalla (2011) nos fala sobre três ações didáticas ou “estruturas situacionais”, que mobilizam saberes docentes. A primeira estrutura situacional é a *intenção*, que significa “a meta a ser atingida, ou seja, o sentido do processo e dos produtos que desejamos alcançar para a realização de um projeto. Seria, também, a proposta didática apresentada como um programa de ação” (Abdalla, 2011, p.360). Podemos dizer que essa ação se encaixa com o planejamento das aulas, como, por exemplo: a seleção dos conteúdos, a seleção dos materiais pedagógicos, dos recursos didáticos e os objetivos a serem alcançados.

A *operação* é a segunda estrutura situacional. Neste caso, conforme indica Abdalla (2011, p. 360-361), “a ação didática pressupõe o domínio das regras dos jogos enfrentados em

situações de aula, tanto no nível da intenção quanto da operação, estabelecendo uma relação de sentido para o domínio prático de um conjunto de esquemas de pensamento e de ação” (Abdalla, 2011, p.360-361).

Como terceira estrutura situacional, Abdalla (2011) aponta para a *regulação*, que “é umas das funções do professor, tendo em vista a sua ação didática. Diria que ela reinterpreta os movimentos anteriores: a *intenção* e a *operação*. Em outros termos, “quanto mais o professor estiver em condições de regular, acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas por ele e por seus alunos, tanto mais terá autonomia em suas escolhas e decisões” (Abdalla, 2011, p.361).

Destarte, “em vista desses elementos, a ação didática, então, estaria se definindo dentro de uma perspectiva situacional, que não é meramente técnica, mas imbuída de sentido (direção)”, segundo Abdalla (2011, p. 361). O que é necessário, continua a autora, “para um ensino que se compreende enquanto prática social” (p. 361). Por isso, assim como Abdalla (2023, p. 117), nós apostamos nas possibilidades do campo da Didática para criar “caminhos para o enfrentamento dos diferentes desafios da atualidade na busca de mobilizar mudanças possíveis”.

Acreditamos que se faz, cada vez mais necessário, mobilizar e construir saberes a fim de que o nosso ensino seja cada vez mais significativo; além de refletir nosso compromisso com a sociedade. Concordamos, também, com Libâneo (1994, p. 33), quando enfatiza que:

Ao realizar suas tarefas básicas, a escola e os professores estão cumprindo responsabilidades sociais e políticas. Com efeito, ao possibilitar aos alunos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania. Dessa forma, efetiva a sua contribuição para a democratização social e política da sociedade.

Para tanto, foi que buscamos, em cada um dos autores, elucidações a respeito dos *saberes docentes*. Com Nóvoa (2017, 2019), compreendemos que os docentes precisam ter disposição pessoal para desenvolver três áreas, que para o autor são centrais para essa profissão. São elas: o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria; o desenvolvimento da dimensão ética no exercício da profissão; e o que chamamos de desenvolvimento de um “jogo de cintura”.

Na sequência, Abdalla (2006, 2011, 2023) e Tardif (2014) destacaram a característica plural dos saberes. Partindo dessa pluralidade, Tardif (2014) apresentou uma classificação em quatro (4) grupos de saberes, sendo eles: saberes profissionais; disciplinares; curriculares e experienciais. Abdalla (2023) acrescentou, a esses, os saberes culturais.

Depois, destacamos os textos de Vilanova e Melo (2019) e de Souza (2023), que exemplificam as dificuldades que os/as professores/as enfrentam em mobilizar os saberes, principalmente, aqueles voltados ao ensino em si, por conta de suas lacunas da formação.

Por isso, ancorados em Libâneo (1994, 2001), Pimenta (2005), Abdalla (2006, 2011, 2015, 2017, 2023, 2024a), Rios (2010) e Tardif (2014), construímos nossa compreensão sobre os *saberes didático-pedagógicos*, que são necessários ao exercício da docência por serem inerentes ao ensino.

Acreditamos que, a partir das ideias apresentadas, conseguiremos compreender, se os espaços museais oferecem (ou não) possibilidades de construção/desenvolvimento de saberes docentes. Portanto, no próximo tópico, aprofundaremos um pouco mais nosso entendimento sobre o museu.

1.3 Museu: um espaço social/cultural de formação

Quando há algum sabor em saber, isso permite que você passe de qualquer ponto da cultura para qualquer outro, da música para a astronomia, do esporte às artes, das letras à matemática. (Dunker, 2020, p.188)

Parafraseando a ideia de Dunker (2020), citada na epígrafe, no que diz respeito à formação docente, acreditamos que quando se tem algum *sabor em saber*, conseguimos transitar de qualquer espaço de saber para qualquer outro, da escola para universidade, da universidade ao museu, do museu à escola.

O alinhamento das políticas educacionais e de formação de professores à lógica mercadológica de educação e as lacunas existentes na formação (inicial e continuada) configuram-se como obstáculos no caminho de professores/as, que buscam construir os saberes necessários ao exercício profissional. Para auxiliar na direção da superação desses empecilhos, buscamos nos dedicar, neste tópico, a pensar sobre o espaço do museu e suas possíveis contribuições aos docentes.

Quando falamos sobre museus, estamos falando sobre um espaço voltado para a educação, mas que diferente da escola, não se classifica enquanto educação formal, mas como educação não formal. Segundo Gadotti (2005, p. 97):

Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não-formal é também uma atividade educacional

organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de “educação informal”.

Além de estabelecer diferenças entre a proposta formal e a não formal de educação, destacamos, também, Gohn (2024, p.2), que ainda aponta para características do informal. Para a autora, a *educação formal* tem seu destaque para o “ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normalizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias”. Já, a *educação informal* “socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento”. Sobre a educação *não formal*, ela afirma que:

Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados *a priori*, eles se constroem no *processo interativo*, gerando um *processo educativo*. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o *exercício da cidadania*. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc. (Gohn, 2024, p.2, grifos nossos)

Quanto ao formal, não formal e informal, Marandino (2017) nos indaga se ainda faz sentido epistemológico propor essas classificações ou se essas divisões têm se mantido, porque são de interesse daqueles que buscam, de certa forma, enfraquecer os espaços de educação. Seguem as reflexões de Marandino (2017, p. 814-815):

Como nos aponta Bourdieu (1996), a constituição de novos campos de conhecimento implica igualmente na constituição de novos campos de força, as quais se dão frente a disputas de poder, com a possibilidade de constituição de novos agentes que, por sua vez, podem ocupar posições diferenciadas dentro destes campos, mantendo ou modificando sua estrutura. Se considerarmos os investimentos ocorridos nos últimos anos tanto para a educação formal e como para a não formal e as disputas pelas fontes de financiamento feitas pelos agentes envolvidos com essas modalidades, podemos compreender que a construção da ideia de educação não formal não é uma questão somente epistemológica, mas envolve também dimensões políticas e econômicas. Diante do momento histórico atual de restrição financeira e de disputas entre projetos sociais e educacionais críticos e conservadores, é sem dúvida necessária uma profunda reflexão sobre os sentidos da educação não formal. (Marandino, 2017, p.814-815)

Embora seja pertinente a reflexão de Marandino (2017), seguiremos, neste tópico, com a compreensão de que o *museu* é um *espaço não formal* de educação. Quanto ao surgimento dos museus, a maioria dos historiadores concorda que “o primeiro museu criado de acordo com

a moderna acepção da palavra, [...] foi o Museu do Louvre, em 1973, em Paris, na França” (Falcão, 2009, p. 10-11).

Com o passar do tempo, além-mar, aqui, no país que lidera a América Latina e o Caribe em número de museus, essas instituições começaram a surgir no século XIX, e “o primeiro museu a surgir no Brasil foi o Museu Real (Rio de Janeiro), criado em 6 de julho de 1808. Com uma coleção baseada nas ciências naturais, posteriormente tornou-se Museu Nacional” (Marandino, 2008, p. 9). Conforme explica Marandino (2008, p. 8), as instituições museais foram “criadas dentro dos moldes dos grandes museus europeus e norte-americanos, as instituições brasileiras também se preocupavam em coletar, catalogar e estudar os vários elementos do mundo natural e cultural do país.

Falcão (2009, p. 15) ratifica as afirmações de Marandino, ao dizer que: “no Brasil, as instituições museológicas antecedem as universidades, exercendo papel pioneiro na institucionalização de certas áreas de conhecimento no país”.

Essa relação do museu com o conhecimento, Marandino (2008, p. 12) nos mostra que “ao longo de sua existência, os museus foram assumindo cada vez mais (e de formas diferenciadas) seu papel educativo”. As definições mais atuais sobre o museu confirmam isso, como, por exemplo, a definição que o Conselho Internacional de Museus (ICOM, do inglês International Council of Museums) apresenta ao afirmar o que é um museu, conforme segue:

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* (ICOM, 2022, grifos nossos).

Encontramos outro exemplo na definição apresentada pela Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009a), que institui o Estatuto de Museus:

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para *fins* de preservação, *estudo, pesquisa, educação*, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. (Brasil, 2009a, grifos nossos)

Na sequência, temos o exemplo da Lei nº 11.906, de 20 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009b), que cria o Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM, explicitando que:

As instituições museológicas: os centros culturais e de práticas sociais, colocadas a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, que possuem acervos e exposições abertas ao público, *com o objetivo de propiciar a ampliação do campo de possibilidades de construção identitária*, a percepção crítica da realidade cultural brasileira, o *estímulo à produção do conhecimento* e à produção de novas oportunidades de lazer. (Brasil, 2009b, grifos nossos)

Assim, compreendemos o Museu como um espaço educativo, que “coloca em perspectiva a ciência, a memória e o patrimônio cultural enquanto produtos da humanidade, ao mesmo tempo em que contribui para que os sujeitos, em relação, produzam novos conhecimentos e práticas mediatizados pelos objetos, saberes e fazeres” (IBRAM, 2018, p.74).

Além disso, importa frisar que as práticas educativas, que ocorrem nos espaços museais, são intencionais e previamente planejadas pelos educadores e mediadores, os quais “[...] baseiam suas práticas em teorias pedagógicas” (Marandino, 2008, p.16).

Embora o museu, enquanto espaço educativo, esteja aberto a todas as pessoas, o público escolar se destaca com uma presença mais frequente. No entanto, isso não significa que as visitas sejam sempre realizadas pela escola, como anuncia Cazelli (2005, p. 133-134):

Com base nos resultados encontrados, podemos dizer que para os alunos pertencentes à rede municipal, a escola é um contexto muito importante, não só para promover o acesso, mas para garantir um número maior de museus visitados. Para os alunos da rede privada, a família atua de forma mais marcante, garantindo o acesso e a quantidade de instituições culturais visitadas.

A pesquisa de Cazelli (2005) revela que as visitas realizadas pelo público em fase escolar são realizadas pelas famílias ou pelas escolas, e no que tange aos alunos da rede pública, elas ocorrem, em sua maioria, por iniciativa das escolas. Essa constatação nos move a pensar que a escola tem caminhado na direção da “democratização real”, proposta por Bourdieu e Passeron (2018). Ou seja, a escola não tem esperado que os mais desfavorecidos construam, na família, seu capital cultural, mas com afã, ela tem agido com o intuito de alargar o conhecimento e os horizontes de seus alunos.

Hodiernamente, as visitas aos museus não ocorrem apenas fisicamente. O texto de Nascimento e Machado (2023), discutido no GT24 (Educação e Arte), na 41ª Reunião Nacional da ANPED em Manaus (2023), apresentou como proposta pedagógica ao ensino de Artes Visuais, no Ensino Fundamental, visitas aos museus virtuais.

O texto de Johann (2021), apresentado ao GT 24 (Educação e Arte), na 40ª Reunião Nacional da ANPED na Universidade Federal do Pará – UFPA (2021), confirma a importância da proposta apresentada por Nascimento e Machado (2023). Sob o título “A dimensão ético-

estética como um âmbito formativo no horizonte de uma educação republicana e democrática”, a autora afirma que:

Nos marcos de uma educação republicana e democrática, a arte e a experiência que ela oportuniza, são *direitos de aprendizagem* que possibilitam uma formação qualificada para a inserção ética no mundo público. Neste sentido, o sensível e o estético corroboram para um pensamento crítico, que pode corresponder a um ideário social mais plural e eticamente defensável. (Johann, 2021, p. 4)

Araújo (2018), em seu artigo “Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte – MUnA”, discorre sobre a experiência de alunos do 9º ano, da rede pública de Uberlândia/MG, neste museu de Arte. Após afirmar que “o contato com o museu de arte possibilitou aos estudantes não apenas ampliar o seu conhecimento de mundo, mas enriquecer sua formação cultural e a se tornarem mais participativos”, o autor acrescentou que “é preciso que a escola e professores possibilitem condições de acesso aos alunos a esses espaços educativos, para que esses lugares não fiquem apenas restritos como meras imagens em livros didáticos” (Araújo, 2018, p.16-17).

Diante dessas considerações, importa destacar que as possibilidades de construção de conhecimento, nos espaços dos museus, não se restringem apenas aos discentes, mas estendem-se também aos docentes. Marandino (2003, p. 65) considera que “a universidade – via a Licenciatura -, a escola e os museus – ou os centros de cultura científica – constituem hoje importantes parceiros na educação científica e, particularmente, na formação inicial e continuada de professores” (Marandino, 2003, p.65).

Pensar sobre as contribuições do museu à formação docente não se configura como uma novidade. Segundo Pereira *et al.* (2017, p. 3), a formação continuada de professores “não se restringe aos espaços de educação formal (escolas, universidades), pois há atualmente muitas instituições de educação não formal, como os Centros e Museus de Ciência, que promovem atividades de formação de professores”. Nesta perspectiva, Marandino (2003) afirma que:

Uma variedade de propostas nesta perspectiva, realizadas desde, pelo menos, a década de 1980 e que são feitas por meio de visitas especiais, cursos, palestras, bate-papos, muitas vezes em parceria com escolas e/ou cursos de formação de professores, com secretarias de educação nos três níveis governamentais, ou mesmo com universidades em curso de licenciatura. (Marandino, 2003, p.65)

Quanto aos cursos de formação continuada, Marandino (2001) explica que existem diferentes propostas, como “cursos de curta duração (oficinas oferecidas em eventos especiais)

ou com carga horária média ou grande (cursos de 6, 12 ou até 40 horas)” (Marandino, 2001, p.207).

Exemplos dessas propostas encontramos no artigo de Pereira *et al.* (2017), na Dissertação de Mestrado, de Cirilo (2018), e na Tese de Doutorado, de Gewerc (2022). O artigo de Pereira *et al.* (2017) apresenta uma investigação sobre as contribuições do “Curso de Formação Continuada de Professores em Ciências Naturais (CFCP), com carga horária de 100 horas, realizado no Museu de Ciência, Espaço Ciência InterAtiva (ECI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)” (Pereira et al., 2017, p.6).

Para Cirilo (2018), a construção dos saberes docentes se dá de acordo com a perspectiva de Tardif (2014); ou seja, engloba a trajetória pré-profissional, a formação inicial e a formação continuada. Portanto, “essa formação mobiliza diversos saberes, crenças, valores, habilidades que são compostas por diferentes espaços, experiências e vivências, e um desses espaços é o Museu de Ciências” (Cirilo, 2018, p.30). Por isso, a autora se dedicou a investigar o curso de formação continuada para professores/as, oferecido pelo Museu de Microbiologia, do Instituto Butantan.

Na tese de Gewerc (2022), encontramos exemplos de outras instituições museais que desempenham atividade educativa voltada aos docentes. Na intenção de compreender as contribuições de Museus de Artes da cidade do Rio de Janeiro para a formação cultural e estética dos/as professores/as, a autora entrevistou os setores educativos de cinco (5) museus, que oferecem atividades de formação continuada aos/as professores/as. São eles: Museu de Arte do Rio (MAR), Museu Nacional de Belas Artes (MNBA), Casa Museu Eva Klabin (CMEK), Instituto Casa Roberto Marinho (ICRM) e Instituto Moreira Salles (IMS).

Além dos programas voltados à formação continuada, pesquisas apontam que os museus são também espaços que possibilitam a formação inicial dos professores. Isso se configura por meio de visitas mediadas planejadas para esse público (Fadil, 2020), cursos de formação (Taveiros, 2024); além da prática de mediação (Oliveira, 2021).

Convém compreendermos um pouco melhor essa prática de mediação. Para Marandino (2008, p.28), “os mediadores ocupam papel central, dado que são eles que concretizam a comunicação da instituição com o público e propiciam o diálogo com os visitantes acerca das questões do museu, dando-lhes novos significados”. Quanto às atividades desempenhadas pelos mediadores, Marandino (2008) afirma que são diversas as possibilidades de:

[...] ação dos mediadores no museu. Dependendo da instituição, atividades como exposições permanentes, temporárias e itinerantes, *kits* de empréstimo, produção de material impresso/jogos, planejamento e realização de oficinas, palestras, animações em

vídeo, circo, teatro, contação de histórias, trilhas educativas e *sites* envolvem a participação desses profissionais. Se não na escolha e planejamento dessas ações, a atuação desses profissionais ocorre com certeza na sua execução junto ao público. A situação ideal é aquela na qual o mediador é parte de uma equipe que envolve os demais educadores, que planejam as ações em conjunto com os demais setores do museu. (Marandino, 2008, p. 29)

Ao contemplar esse campo de possibilidades de atuação do mediador, Marandino (2003) aposta na ideia da *mediação* como um estágio para os licenciandos. Segundo a autora, essa experiência, junto com a formação inicial, é capaz de levar os graduandos das licenciaturas a adquirirem consciência a respeito do potencial educativo dos museus; uma vez que é recorrente que esses apresentem desinformação quanto ao assunto. Além disso, acredita que estagiar na mediação dos museus pode colaborar para “ampliar os espectros de atuação competente do profissional [...]” (Marandino, 2003, p.62).

Na tese de Martins (2011), encontramos um exemplo de programa de estágio que reflete a parceria universidade-museu na formação inicial dos professores, como sugere Marandino (2003). Martins (2011) relata que os licenciandos da Universidade de São Paulo (USP), nos cursos de História e Ciências Sociais, cumprem a carga horária de estágio obrigatório no Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE).

Oliveira (2021) reforça a ideia da contribuição da *mediação* à prática docente em sua Dissertação. Ao entrevistar licenciandos e licenciadas, que atuam ou atuaram no Museu Ciência e Vida, a autora afirma que muitos dos saberes desenvolvidos e aplicados *na* e *para* mediação, são também requeridos *na* e *para* a docência. Dessa maneira, podemos considerar que as experiências incorporadas (*habitus*) pelos mediadores podem colaborar com o exercício profissional da docência na escola.

Destarte, embora os apontamentos e exemplos apresentem o Museu como um *locus* profícuo à formação docente (inicial e continuada), os/as professores/as, em sua maioria, não têm consciência do potencial educativo desse espaço (Marandino, 2003). E muitos nem têm acesso às informações sobre as ações que acontecem nesse espaço voltadas à formação de professores (Gewerc, 2022).

Ao considerarmos os museus como um espaço que possibilita a construção/desenvolvimento de saberes que podem colaborar para um novo *habitus* profissional, não temos, em hipótese alguma, a intenção de desvalorizar as instituições formais de ensino (escola e universidade) enquanto espaços de formação docente, nem temos a intenção de hierarquizar os espaços possíveis de conhecimento. O objetivo é evidenciar que “o trabalho colaborativo, com o reconhecimento de saberes e *expertises* de ambos os campos (educação

museal e educação escolar) permite a configuração de espaços de desenvolvimento pessoal e profissional” (Gewerc, 2022, p.193). O que colabora, assim, com uma formação em uma “perspectiva multidimensional”, porque envolve “uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social”, conforme diria Candau (2000, p.55).

Reconhecemos que o museu é um espaço social particular e diferente da escola, que “possui ritos próprios, com códigos específicos, sendo considerado então como um espaço com uma cultura particular” (Marandino, 2001, p.204). Assim, concordamos com Marandino (2001) a respeito das diferenças culturais desses espaços e, de acordo com a perspectiva de educação intercultural defendida por Candau (2016), reconhecemos essas “diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário” (Candau, 2016, p.809). Por isso, dedicamo-nos a uma pesquisa que se propõe a investigar a formação docente na relação com o museu, pois cremos no potencial dessa relação para enriquecer a trajetória formativa de professoras e professores.

CAPÍTULO II

DA MATRIZ CONCEITUAL BOURDIEUSIANA

O espaço social me engloba como um ponto. Mas esse ponto é um *ponto de vista*, princípio de uma visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, de uma *perspectiva* definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumida. O espaço social é realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele. (Bourdieu, 2011d, p. 27)

A partir da ideia da epígrafe acima, podemos inferir que aquele que escolhe usar os óculos da teoria bourdieusiana terá o astigmatismo intelectual corrigido, pois esses óculos permitem olhar e compreender que ninguém escapa da inexorável teia das relações sociais. Somos como um *ponto*, envolvidos por um determinado *espaço social* (campo), que, em decorrência de nossa *posição*, configura nossa visão, motivação e, conseqüentemente, nossa ação.

Nesse sentido, neste Capítulo, buscamos nos dedicar a compreender alguns conceitos fundamentais da teoria de Pierre Bourdieu (1987, 1988, 1996, 1997, 2001, 2006, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2015), para aprofundarmos nossa compreensão a respeito de como as questões endógenas e exógenas ao sujeito, acabam interferindo em sua prática e na constituição de seu *habitus*. A fim de construirmos um arcabouço teórico capaz de sustentar, ao fim deste trabalho, as contribuições que os museus apresentam à construção de saberes docentes na direção de constituição de um novo *habitus* profissional.

2.1 Bourdieu: os conceitos fundantes

O espaço social e as diferenças que nele se desenham “espontaneamente” tendem a funcionar simbolicamente como *espaços dos estilos de vida* [...], isto é, de grupos caracterizados por estilos de vida diferentes. (Bourdieu, 2011c, p. 147, grifos do autor)

Para Bourdieu (2011c, p.26), “*o real é relacional*”, e, nesta perspectiva, precisamos “pensar *relacionalmente*”. Isso significa, segundo Abdalla (2013, p. 112), que é preciso “pensar em um espaço social em que os agentes ou os grupos são distribuídos em função de sua posição, formado por estruturas objetivas, a que o autor dá o nome de campos sociais, e estruturas incorporadas, ou seja, o *habitus*”.

Nessa direção, as expressões - “espaço social”, “diferenças” e “estilos de vida” -, que compõem o texto da epígrafe, referem-se, na mesma sequência, aos conceitos de: *campo*, *capital* e *habitus*. Discorreremos sobre cada um deles na sequência.

Sobre o *campo*, Abdalla (2013, p. 117) destaca que “pode ser descrito como espaço social global”. E, ao mesmo tempo, configura-se como “um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças” (Bourdieu, 2011d, p. 50). Essas ações contribuem para transformar ou conservar a estrutura do campo, como indica Bourdieu (1988, p. 52):

Isso quer dizer que um campo só pode funcionar se encontra indivíduos socialmente predispostos a se comportarem como agentes responsáveis, a arriscarem seu dinheiro, seu tempo, às vezes, sua honra ou sua vida, para perseguir os objetivos e obter os proveitos decorrentes, que vistos de um outro ponto de vista, podem parecer ilusórios, o que afinal sempre são, na medida em que repousam sobre aquela relação de cumplicidade ontológica entre o hábito e o campo que está no princípio da entrada no jogo, da adesão ao jogo, da *illusio*.

A *illusio* ou “ilusão”, investimento ou *libido*, segundo Bourdieu (2011d), são noções mais rigorosas (uma evolução) da noção de *interesse*. Enquanto o *interesse* significa “‘estar em’, participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado [...]” (p. 139, grifos do autor), a *illusio* ou *ilusão*, *investimento* ou *libido* representam ser aquelas noções que transformam “as pulsões em interesses específicos, interesses socialmente constituídos” (p.141).

Essa compreensão é importante, porque dela parte a possibilidade do jogo; pois, do contrário “não haveria jogo sem a crença no jogo e sem as vontades, as intenções, as aspirações que dão vida aos agentes e que, sendo produzidas pelo jogo, dependem da sua posição no jogo e, mais exactamente, do seu poder sobre os títulos objectivados do capital específico” (Bourdieu, 2011c, p.84).

O *capital*, como aponta Abdalla (2013, p. 117), a partir de seus estudos bourdieusianos, “seja ele econômico, cultural, escolar, ou social, reforça o princípio da diferença ou diferenciação”. Mas, além disso, é preciso, continua a autora, considerar a importância do “capital simbólico”, e afirma “se tratar de qualquer tipo de capital” (p. 117). Entendemos que o capital é parte estruturante da existência do campo, pois é, a partir dele, que se estabelecem as relações de força no campo; ou seja, o nível de acúmulo de um determinado capital correspondente a um determinado campo, que discrimina a posição de cada sujeito nesse campo (Bourdieu, 2011d).

Antes de seguirmos com os demais conceitos, por se tratar de uma pesquisa que se direciona ao campo de saberes da formação docente, vale aprofundarmos um pouco mais sobre o *capital cultural*. Esse conceito provoca uma entorse “tanto à visão comum que considera o

sucesso ou o fracasso escolar como efeito das ‘aptidões’ naturais quanto às teorias do ‘capital humano’” (Bourdieu, 2015, p.81, grifos do autor).

Para Bourdieu (2015), existem três formas de existência do *capital cultural*: estado incorporado, estado objetivado e estado institucionalizado. O *estado incorporado* do capital cultural existe em uma perspectiva imaterial, podemos tomar, como exemplo, a lucidez intelectual. A lucidez intelectual, que uma determinada pessoa possui, é fruto de uma longa jornada de estudo, discussão e etc., e ninguém consegue pegar a própria lucidez e colocá-la na mente de outra pessoa, isso até iria contra a ideia de lucidez. Esse “estado do capital está atrelado à singularidade biológica de cada ser e depende de um considerável espaço de tempo, para que o ‘ter’ se torne ‘ser’; e, assim, se constitua uma propriedade corpórea que se integra a pessoa, tornando-se um *habitus*” (Bourdieu, 2015, p. 83, grifos do autor).

Embora a lucidez não seja transponível, de pessoa para pessoa, a pessoa lúcida pode transmitir, por exemplo, a quem esteja na busca pela lucidez, uma literatura que pense ser fundamental para colaborar nesse sentido. Então, neste caso, a literatura seria o capital cultural em seu *estado objetivado*, “assim, os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural” (Bourdieu, 2015, p. 85).

Por último, o capital cultural em seu *estado institucionalizado* é uma “certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional” (Bourdieu, 2015, p.86). Um exemplo desse capital é o diploma de graduado em alguma licenciatura. Essa questão das “estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital” (Bourdieu, 2015, p.88).

Precisamos ter em mente que, seja qual for o capital, ele se configura como “a diferença inscrita na própria estrutura do espaço social”. Por isso, o outro nome para o *princípio relacional da distinção* é o *capital simbólico*. O qual “não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo óbvio” (Bourdieu, 2011c, p.148).

Na busca por compreender as ações humanas pela perspectiva do conceito de *habitus*, implica considerar que essas ações “têm por base algo diferente da intenção, isto é, disposições adquiridas que fazem com que a ação possa e deva ser interpretada como orientada em direção

tal ou qual fim, sem que se possa, entretanto, dizer que ela tenha por princípio a busca consciente desse objetivo” (Bourdieu, 2011d, p.164).

Do *habitus*, podemos dizer, de acordo com Bourdieu (2011a, p. 162), que é o “*princípio gerador* de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, *sistema* de classificação (*principium divisionis*) de tais práticas”. E, continua o autor, ao consideramos o *habitus* como resultado da relação da “capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto), é que se constitui o *mundo social representado*, ou seja, o *espaço dos estilos de vida*” (Bourdieu, 2011a, p.162).

Na obra “A distinção: crítica social do julgamento”, Bourdieu(2011a) exemplifica esse *espaço dos estilos de vida*, ao versar sobre a diferença entre os professores, profissionais liberais e industriais ou grandes comerciantes. No que diz respeito às despesas voltadas à alimentação, cultura e despesas com apresentação de si (vestuário, cuidados de beleza, artigos de higiene, pessoal de serviço), ele concluiu que:

Estas estruturas assumem formas estritamente inversas – como as estruturas de seu capital – entre os professores e os industriais ou grandes comerciantes: enquanto estes têm um consumo alimentar excepcionalmente elevado [...], além de despesas culturais bastante baixas e despesas médias de apresentação e representação, os primeiros, cuja despesa total média é mais reduzida, têm despesas alimentares baixas [...], despesas de apresentação e de representação restritas [...] e despesas culturais (livros, jornais, espetáculos, esportes, brinquedos, música, rádio e toca-discos) relativamente fortes. A essas duas categorias, opõem-se os membros das profissões liberais que, à alimentação, reservam uma parcela de seu orçamento igual à dos professores [...] para uma despesa global muito mais elevada [...], e cujas despesas de apresentação superam de longe as de todas as outras frações, sobretudo, se acrescentarmos as despesas com o pessoal de serviço, enquanto suas despesas culturais são mais baixas do que a dos professores [...]. (Bourdieu, 2011a, p.174)

Dessa maneira, compreendemos que à medida que o *habitus* promove os esquemas de agrupamento, conseqüentemente, colabora com as segregações. Então, em cada campo, que existe dentro do campo social global, o *habitus* contribui “para formar a representação que os agentes podem ter acerca da representação social de sua posição na hierarquia das consagrações” (Bourdieu, 1987, p.161).

Além dessas percepções sobre o *habitus*, importa compreendê-lo “enquanto disposição geral e transponível”; ou seja, em certa medida, há uma possibilidade de flexibilidade nas disposições estruturadas pelo *habitus* (Bourdieu, 2011a, p.163). O que nos dá esperança para, mediante nossa posição, termos *disposição* para caminharmos “em direção a possibilidades mais seguras, mais estabelecidas, ou em direção aos possíveis mais originais entre aqueles que

já estão socialmente constituídos, ou até em direção a possibilidades que seja preciso criar do nada” (Bourdieu, 2011d, p.63).

Em suma, importa-nos ter clareza de que dentro do campo social global existem vários campos, cada um com suas histórias de lutas, regras do jogo e disputas por um determinado capital (econômico, cultural, simbólico). Capital é sinônimo de diferença, implica em reconhecermos que ele prescreve a desigualdade no campo; por isso, deparamo-nos com as classes sociais de dominantes e dominados. A vivência, nesse campo, sistematiza e incorpora certo *habitus*. Cada agente tem um *habitus*, que apresenta relação com sua posição no campo, com possibilidades de mudança. Seguiremos para o próximo tópico, a fim de elucidar nossas ideias a respeito da *reflexividade*.

2.2 Conceito de reflexividade

Os problemas sociais são relações sociais. (Bourdieu, 2006, p.32, grifos nossos)

Compreender que os problemas sociais partem das relações sociais é um passo na direção da *reflexividade* bourdieusiana. Pois, quem se pretende sociólogo ou pesquisador, de alguma área, precisa ter a reflexividade como um método. Conforme Bourdieu (1997, p. 694), a “reflexividade permite que caiam as escamas dos olhos a fim de que se perceba o mundo social com certos determinismos sociais capazes de afetar o pesquisador, o objeto de pesquisa e a compreensão sobre este objeto”.

Bourdieu nos faz compreender que *reflexividade* implica em “buscar no objeto construído pela ciência (o espaço social ou o campo) as condições sociais de possibilidade do ‘sujeito’ e de sua atividade de construção do objeto [...]” (Bourdieu, 2001, p.146, grifo do autor).

Além disso, Bourdieu (2001, p. 694) indica que há uma “reflexividade reflexa”, destacando que: “Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma *reflexividade reflexa*, baseada num ‘trabalho’, num ‘olho sociológico’, permite perceber e controlar no campo [...] os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza” (BOURDIEU. 2001, p. 694, grifos do autor).

Também, Lessa, Lopes e Caregnato (2021) revelam, que, de acordo com Bourdieu, existem três momentos necessários para se realizar o que se denomina como “conversão reflexiva” (Bourdieu, 2001). Segundo esses autores, os três momentos dessa “conversão reflexiva” ou “volta reflexiva” são:

Primeiro, as *condições sociais de produção do sujeito objetivado* devem ser objetivadas, assim, o agente é delineado do ponto de vista de uma classe, de um gênero e dos interesses que tendem a se conectar com ele. Segundo a *análise reflexiva se*

volta para a dimensão institucional, ou seja, o campo em que o indivíduo se encontra; este momento vincula o agente à posição relativa que ele ocupa no mundo social, integrando macro e microcosmos. Terceiro, o *pesquisador visa a si mesmo*, num processo chamado de *objetivação participante*, para descobrir os esquemas mentais que o levam a observar o universo em que se encontra (LESSA; LOPES; CAREGNATO, 2021, p.155, grifos nossos).

Esses momentos implicam uma “coesão e adequação entre estruturas estruturadas e estruturantes”, conforme enfatizam Lessa, Lopes e Caregnato (2021, p. 159). Entendemos que essas reflexões ou a “conversão reflexiva”, discutida por Bourdieu (2001), indicam que será necessário: a) desenvolver uma *postura reflexiva* em relação às *condições sociais* de produção e dos interesses dos sujeitos; b) aprofundar uma *análise reflexiva* no sentido de se avaliar a *dimensão institucional ou o campo* que se desenvolve a pesquisa; e c) um *olhar mais atento* para o *movimento do próprio pesquisador* em relação ao *objeto de sua pesquisa*.

Nesse mesmo movimento, Catani *et al.* (2017, p. 306) afirmam que, “no que diz respeito à ordem social ‘com seus privilégios e suas injustiças’ – de facto, desigualitárias -, as regras que a organizam devem, no momento de sua enunciação, justificar as desigualdades, os privilégios, as injustiças ‘visíveis a olho nu’” (grifos dos autores).

Nessa direção, entendemos que precisamos situar nosso objeto de pesquisa, abordando a realidade de seu campo e as desigualdades que se configuram como desafios.

No primeiro tópico do Capítulo I, podemos dizer que descrevemos o cenário atual do campo da formação docente. Os estudos de Gatti (2010) e Libâneo (2010), além das teses e dissertações selecionadas para compor essa investigação, revelam lacunas na formação docente. Lacunas que se configuram como obstáculos para o exercício da docência. Por exemplo, quando se trata do curso de licenciatura em Pedagogia, a maior fragilidade se encontra em uma sólida formação em conhecimentos específicos (Libâneo, 2010). Nas demais licenciaturas, os alunos reivindicam por mais disciplinas voltadas à formação de professor (Gatti, 2010).

Como mencionamos, no Capítulo I, a atual configuração das políticas curriculares (BNCC) e das políticas voltadas à formação docente, como a Resolução CNE/CP nº 04/ 2024 (Brasil, 2024), reforçam, na educação, a lógica de mercado. Aqui, se configura um campo de luta, pois essas políticas, que são planejadas para os/as professores/as, deveriam ser planejadas junto a esses/as docentes.

Nessa realidade, percebemos que o depauperamento curricular dos cursos de licenciatura, a indigência cultural da formação docente e os aparatos normativos, que cerceiam a autonomia e promovem desvalorização para a carreira, acabam colaborando com a sistematização um *habitus* profissional a serviço da mercantilização da educação.

Ao adentrarmos no tópico dos saberes docentes, percebemos a multiplicidade de saberes que são mobilizados para que o ensino, enquanto prática social, de fato, aconteça. Nesse mesmo tópico nos deparamos com exemplos de professores/as que apontaram suas dificuldades em exercer a profissão, decorrentes da formação aligeirada que tiveram.

Postos os desafios que se configuram no campo da formação docente (inicial e continuada), direcionamos o olhar para o Museu, por enxergá-lo como um “espaço de possibilidades” (Bourdieu, 2011d).

Valendo-nos desse *espaço de reflexividade*, queremos pontuar o fato de reconhecermos a importância do espaço social/cultural do museu, a ponto de considerá-lo como espaço formador de professores. Entretanto, não significa que somos ignorantes acerca das desigualdades que ele abriga, as quais foram apontadas por Bourdieu (2011b), em sua obra: “el sentido social del gusto: elementos para una sociología de la cultura”. Segundo os estudos realizados por esse autor, no contexto francês, apontados em seu texto “Los museos y su público” (2011b, p.43-49), identificamos alguns elementos que refletem as desigualdades que permeiam esse espaço, como, por exemplo:

- a) o público desse espaço é representado, em sua maioria, pelas classes médias e altas (Bourdieu, 2011b);
- b) dentre os diversos fatores que afetam o consumo cultural nesse espaço, “o nível cultural (relacionado à posse de diplomas) e as condições para fazer turismo recebem destaque⁸” (Bourdieu, 2011b, p. 45);
- c) a posição na hierarquia social é inversamente proporcional à faixa etária inicial de acesso ao museu⁹ (Bourdieu, 2011b).

Além desses pontos, que refletem os fatores sociais, culturais e até econômicos, podendo gerar obstáculos ao acesso do museu, Bourdieu (1996) nos alerta da importância de se

⁸Texto no original: “De todos los factores que actúan sobre el consumo cultural, el nivel cultural (medido por los diplomas otorgados) y el turismo parecen ser los más importantes” (Bourdieu, 2011b, p.45).

⁹ Gostaria de apresentar um exemplo pessoal sobre isso: entre os meus 8 e 10 anos de idade (não me recordo com exatidão), foi a primeira vez que fui ao museu (Museu de História Natural de Taubaté). Lembro-me que era um período de férias escolares e, para não ficar sozinha em casa, minha mãe, que era empregada doméstica em uma casa de família de classe média alta, levou-me para seu trabalho. Nesse dia, os filhos de sua patroa, que tinham a mesma faixa etária que a minha, me convidaram para ir com eles passar uma tarde no museu. Depois disso, só voltei ao espaço do museu na fase adulta. Se dependesse da minha família, que é de origem popular, muito provavelmente eu só teria acessado esse espaço como adulta. O que Bourdieu (2011b) quer nos explicar é exatamente isso: quanto maior a classe social, geralmente, mais cedo se consegue acessar o espaço do museu, porque os fatores sociais favorecem essa visita.

reconhecer a lógica do campo em que estamos. Ao tratar da lógica do campo artístico, por exemplo, esse autor nos explica a necessidade de reconhecer que esse campo pode “inspirar ou de impor *interesses*” (grifo do autor). Em decorrência disso, o autor destaca a necessidade de se pensar que “o princípio da existência da obra de arte naquilo que ela tem de histórico, mas também de trans-histórico, é tratar essa obra como um signo intencional habitado e regulado por alguma coisa, da qual ela é também sintoma” (Bourdieu, 1996, p.15-16).

No caso do museu, por exemplo, isso implica em observar o acervo e refletir sobre “as narrativas patrimoniais adotadas” (Pasqualucci; Saul, 2022, p.43), como também, compreender que há cursos de formação de professores, oferecidos em museus, que “possuem uma proposta pedagógica alinhada com as perspectivas hegemônicas de educação” (Marandino, 2001, p.209).

Reconhecer esses pontos acerca das “limitações” do museu, não o desqualifica enquanto espaço formador, mas, segundo Bourdieu (2001), nos concede mais liberdade para lidarmos com essas limitações pelos “espaços dos possíveis”.

Ao esforçar-se em intensificar a consciência dos limites que o pensamento deriva de suas condições sociais de produção e em desenraizar a ilusão da ausência de limites ou da liberdade perante quaisquer determinações, deixando o pensamento indefeso contra tais determinações, essa análise trabalha no sentido de oferecer a possibilidade de uma liberdade real diante das determinações por ela desvendadas. (Bourdieu, 2001, p.147-148)

Assim, Bourdieu (2001) nos convida a abandonarmos a ingenuidade a respeito da realidade, encarar os limites impostos em nossos contextos (formação/atuação profissional) e, frente a tudo isso, identificar os espaços de liberdade de ação e dessa forma, caminhar em direção a construção de um novo “*habitus* profissional” (Abdalla 2006, 2017), conceito que abordaremos no tópico seguinte.

2.3 Conceito de *habitus* profissional

Eu quero ser sempre aquilo com quem simpatizo,
Eu torno-me sempre, mais tarde ou mais cedo,
Aquilo com quem simpatizo, seja uma pedra ou uma ânsia,
Seja uma flor ou uma ideia abstrata,
Seja uma multidão ou um modo de compreender Deus.
E eu simpatizo com tudo, vivo de tudo em tudo. (Pessoa, 2014, p.83)

A epígrafe, que é um poema de Fernando Pessoa (2014), colabora com a construção de nosso pensamento no que diz respeito à constituição do *habitus*. Pois, aquilo com o que nos

simpatizamos/nos relacionamos, seja pelo motivo que for, em determinado momento, afetará nossa maneira de ser, de viver e de compreender a realidade.

Por isso, Bourdieu (2006) destaca a importância de considerarmos o fato de que as “disposições ligadas a uma trajetória passada (*habitus*) que levam os agentes em direção à sua posição e que eles trazem desta posição, os predispõem a importar, para as estratégias engendradas pelas oposições internas, determinados interesses e intenções [...]” (Bourdieu, 2006, p.175).

Considerando esses apontamentos, pelas lentes da teoria bourdieusiana, entendemos “a construção do *habitus* como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (Bourdieu, 1987, p.191).

Nesse sentido, a profissão docente pode ser considerada como um grupo de agentes que se submetem (ou não) às estruturas estruturadas, incorporando-as, no sentido de conservar o espaço social e/ou resistindo a elas, reestruturando o campo de atuação, transformando-o, provocando, assim, novos *habitus* (Abdalla, 2006, 2017).

Consideramos, como Abdalla (2017, p. 177), que esse *habitus*, “[...] ao incorporar as estruturas estruturadas e estruturantes, funciona como gerador e organizador de representações e de práticas”. Conforme já mencionado anteriormente, reforçamos aqui este pensamento da autora: “Poder-se-ia falar, também, de um *habitus* profissional, pois se reporta às *representações profissionais* dos sujeitos da pesquisa, que colocam em jogo *questões* (e *condições*) em torno da *formação* e da *profissionalidade docente*” (Abdalla, 2017, p. 177).

Dessa maneira, a constituição do *habitus* profissional se dá pela relação que um agente dessa categoria profissional estabelece com seu campo. Campo que é fruto de “uma *construção social*, produto de todo um trabalho social de construção de um grupo e de uma representação dos grupos” (Bourdieu, 2011c, p.38, grifos do autor).

Destarte, como um “campo de forças” (Bourdieu, 2011c, p.136), a profissão docente apresenta estruturas estruturantes capazes de dirigir as ações e representações de seus agentes. Isso ocorre “porque as relações de força objectivas tendem a reproduzir-se nas relações de força simbólica, nas visões do mundo social que contribuem para garantir a permanência dessas relações de força” (Bourdieu, 2011c, p.148).

A compreensão disso é extremamente importante para seguirmos neste trabalho. Ao nos depararmos com uma formação docente insuficiente para um exercício pleno da profissão e voltada às tendências mercadológicas de ensino, precisamos considerar que essa realidade não

é fruto de uma “relação de causalidade mecânica”, mas de uma “história que frequenta o *habitus* e o *habitat*, as atitudes e a posição [...]” (Bourdieu, 2011c, p.81-82).

Neste cenário, é-nos requerido pensar sobre alguns elementos estruturados e estruturantes dessa realidade da formação docente, que direcionam os agentes a uma determinada forma de *ser* e de *estar* na profissão (Abdalla, 2006).

Para tanto, iremos refletir sobre a relação entre *estrutura*, *prática* e *habitus*, conforme Abdalla (2004). A autora explicita que, ao usar esta tríade conceitual bourdieusiana – estrutura, prática e *habitus* –, relacionou esses aspectos: “1º ao contexto de trabalho, ou seja, à sua estrutura (no caso, a escola); 2º ao entendimento da prática docente; e 3º às maneiras de *ser* e *estar* na profissão (*habitus*)” (Abdalla, 2004, p. 219, grifos da autora).

Ao analisar a *estrutura*, Abdalla (2004, p. 219) indica que a mesma se refere à “[...] noção de *campo de poder* [...], porque, assim como ele [Bourdieu], tínhamos interesse nos possíveis efeitos estruturais da escola na formação docente”. E, neste sentido, para analisar a estrutura da escola e seus efeitos, escolheu os seguintes indicadores: “a gestão, o projeto pedagógico, a organização e a articulação curricular e o (des)investimento da escola no desenvolvimento profissional de seus professores” (Abdalla, 2004, p. 220).

Sobre a *estrutura*, destacamos, aqui, que são, segundo Bourdieu (2011c, p. 136), “as propriedades tidas em consideração para se construir este espaço [...]”, e que “pode ser descrito também como campo de forças, [...] um conjunto de relações de forças objectivas impostas a todos os que entrem nesse campo e irredutíveis às intenções dos agentes individuais [...]” (p.136).

Em relação às *práticas*, Abdalla (2004, p. 221) propõe analisar “as condições de atualização de novos *habitus* na produção de uma profissionalização docente”. Nesta perspectiva, a autora procura analisar as “necessidades” dos/as professores/as “[...] como prática de ação e de mudança, tendo como eixos de referência as formas de gestão, o projeto pedagógico (ou a sua ausência) e o modo como se organiza e se articula o currículo das escolas...”. Dessa forma, destaca cinco dimensões de análise: a) a *pessoal* – quando apresenta e discute as “necessidades pessoais”, os “saberes da experiência” e questões em torno do “conhecimento prático e profissional”; b) a *didática* – situando três aspectos: “o tratamento da matéria de ensino”; a “interdisciplinaridade”; e questões ligadas à “relação social”, mais “horizontal e mais humana” (p. 22); c) a *institucional/organizacional* – quando propõe compreender a “cultura e o clima institucional”, para ser possível “construir um sentido à ação docente” (p. 222); e d) a

profissional – quando professores/as refletem “[...] sistematicamente sobre suas práticas, utilizando os resultados da reflexão para melhorar a qualidade de sua atuação” (p. 222).

Quanto ao *habitus*, Abdalla (2004) também considera como “maneiras de *ser* e de *estar* na profissão”, e enfatiza que é preciso perceber em que medida é possível criar novos *habitus*. Segundo a autora, é necessário observar como os/as professores/as vão “[...] conhecendo, compreendendo e transformando a sua própria ação, a estrutura da escola, da sala de aula e da própria prática docente” (p. 222).

Considerando essa tríade conceitual – estrutura, prática e *habitus* -, buscamos nos referir, neste momento, à formação docente (inicial ou continuada), que é também, assim como a prática docente, um processo inerente da constituição do se *tornar professor*. Nos cursos de formação, em especial, quanto à formação inicial, podemos perceber que os aparatos normativos e o currículo das licenciaturas podem ser compreendidos como elementos que estruturam as ações e o modo de *ser* e de *estar* dos docentes.

Bourdieu (2011c, p. 39) nos diz que: “há posições de um só lugar que comandam toda a estrutura”. Isso nos remete aos aparatos normativos, que, de forma verticalizada, impõem uma concepção da realidade aos agentes de determinada categoria. Neste caso, tratando-se dos profissionais da educação, podemos pensar sobre a BNCC (Brasil, 2017) e a Resolução CNE/CP n. 04/2024 (Brasil, 2024).

Segundo Hypolito (2019), a BNCC controla o conhecimento, ao estabelecer o que deve ser ensinado e apreendido, desconsiderando todas as particularidades regionais e sociais, que existem do Oiapoque ao Chuí. Fator que facilita a padronização de livros didáticos e tantos outros recursos educacionais, transformando a educação e todos os recursos, envolvidos em seu processo, em objetos de mercado.

Embora a BNCC seja direcionada à Educação Básica, o fato de desempenhar um controle sobre o conhecimento, em certa medida, acaba exercendo um controle sobre aquelas e aqueles que trabalham com o conhecimento; ou seja, exerce um controle sobre a formação e a ação de professores/as. Pois, “o controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente” (Hypolito, 2019, p.196).

Nessa esteira da BNCC (Brasil, 2017), temos a Resolução CNE/CP n. 04/2024 (Brasil, 2024), documento que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial dos licenciandos e que estabelece uma relação direta com a *estrutura* dos currículos das licenciaturas. Esse documento, segundo a Anfope (2024, p. 7), “apresenta uma incoerência epistemológica entre os princípios, os meios e os fins anunciados”, e não assume um

“compromisso significativo com a formação continuada dos docentes” (p. 7). O que significa que traz efeitos de retrocesso para a formação inicial dos/as professores/as.

Diante dessas questões, podemos compreender que as políticas educacionais e os currículos dos cursos de licenciatura se configuram como “princípios estruturantes” (Bourdieu, 2011c, p.145) da visão de mundo dos docentes e, conseqüentemente, podem gerar efeitos na maneira de *ser* de cada um deles.

Vale lembrar que essas políticas, quando voltadas para uma perspectiva neoliberal, gerencialista e conservadora de ensino, produzem efeitos diferentes na construção do *habitus* profissional, do que quando se encontram voltadas para uma concepção progressista, emancipatória e crítica de educação. Hodiernamente, pelos estudos de Hypolito (2019) e Ball *et al.* (2013), percebemos que tem prevalecido a primeira concepção.

Nesta realidade, esses e/ou outros elementos estruturados e possíveis de serem estruturantes do “conjunto das práticas e das ideologias” (Bourdieu, 1987, p.191) dos/as professores/as, não se configuram plenamente suficientes para a constituição de um *habitus* profissional. Basta nos lembrarmos dos estudos de Gatti (2010), Libâneo (2010) e dos textos Vilanova e Melo (2019) e de Souza (2023).

Anteriormente, Gatti (2010) destaca que rever as estruturas das instituições formativas e as estruturas dos currículos das licenciaturas é uma ação fulcral para superarmos as lacunas da formação docente. De igual modo, a pesquisa de Libâneo (2010, p.580) “mostra a fragilidade do conjunto de saberes profissionais oferecidos aos futuros professores”. Também, os textos de Vilanova e Melo (2019) e de Souza (2023) evidenciam, através das práticas docentes, algumas das dificuldades e necessidades que os licenciandos e recém-licenciados sentem na pele, ao vivenciarem essa realidade formativa.

O entendimento dessa realidade nos move a pensar sobre o que, de fato, está “em jogo na luta”. Luta, que é “ao mesmo tempo teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo” (Bourdieu, 2011c, p.145).

Conhecer essas questões, que geram e unificam um sistema de relações no campo da formação docente, é de extrema importância. Pois, a partir disso, conseguimos compreender que o *poder simbólico*, que é “o poder de construção da realidade que tende a estabelecer sentido imediato de mundo, [...] faz com que o professor aprenda a conhecer a sua realidade e profissão” (Abdalla, 2004, p.224).

No conhecimento da realidade dessa profissão e das estruturas desse campo “residem as condições de possibilidade da *alquimia*¹⁰ social e da *transubstanciação* que ela realiza” (Bourdieu, 2006, p.162, grifos nossos). Ou seja, os docentes podem agir, nessa realidade dialética do campo da formação, de forma a colaborar para manter e conservar o *status quo* ou para transformá-lo.

Então, se diante dessa realidade, os licenciandos/as e os estudiosos da área não reconhecem a formação como satisfatória para o exercício profissional, é necessário problematizar e colocar em dúvida a profissão. Para realizarmos isso, Abdalla (2004) nos diz que é preciso pesquisa, conhecimento, criticidade e cavar espaços para as possibilidades. Só, assim, conseguiremos tomar posições em direção à construção de um novo *habitus* profissional, capaz de gerar e unificar um conjunto de práticas que de fato se configuram imprescindíveis ao exercício da docência.

Nesse caminho, é preciso lembrar que “todo novo *habitus* consiste na plena tomada de consciência dos agentes envolvidos na ação, que, de forma consciente (ou não), já o vinham vivenciando [...]”; além disso, ele “não se imprime só através das intenções: precisa ser interiorizado” (Abdalla, 2004, p.222).

Então, um novo *habitus* profissional se forma à medida em que o docente, frente a sua realidade profissional, constrói seu próprio projeto criador em “[...] função de sua percepção das possibilidades disponíveis, oferecidas pelas categorias de percepção e de apreciação, inscritas em seu *habitus* por uma certa trajetória e também em função da propensão a acolher ou recusar tal ou qual desses possíveis, que os interesses associados a sua posição no jogo lhe inspiram (Bourdieu, 2011d, p.64).

Destarte, os/as professores/as conseguirão “mobilizar a energia simbólica produzida pelo conjunto dos agentes comprometidos com o funcionamento do campo” (Bourdieu, 2006, p.162) em direção à construção de um novo *habitus* profissional, à medida em que suas percepções das categorias e das possibilidades forem ampliadas e refletidas em tomadas de posição dentro do campo.

Segundo Nóvoa (2017), no que diz respeito a *tornar-se professor*, essas tomadas de posição podem acontecer, quando compreendemos os significados cabíveis à posição. Para o autor:

¹⁰ Para Abdalla (2013, p. 116), é o *princípio da alquimia* “[...] que dá sentido à produção da crença e do poder simbólico na concepção dos campos específicos”. Ao discutir este princípio bourdieusiano, dentre outros (o da *relação*, da *diferença ou diferenciação*, o de *visão*, de *divisão e da identidade* e o da *realidade*), a autora nos lembra que é este princípio da alquimia, que se sobressai, pois é ele que nos abre os “espaços dos possíveis”, de acordo com Bourdieu (2011c).

- a posição é uma postura, a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional;
 - a posição é uma condição, o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente;
 - a posição é um estilo, a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor;
 - a posição é um arranjo, melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de actuar;
 - a posição é uma opinião, uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão.
- (Nóvoa, 2017, p.1119-1120)

Em cada posição, é possível encontrar caminhos para as tomadas de posição. Portanto, se enxergamos as debilidades da formação docente, se nos deparamos com esquemas que colaboram com práticas e com o desenvolvimento de um *habitus* profissional insuficiente à realidade da profissão, precisamos pensar com Abdalla (2004, 2006). A autora nos leva a refletir sobre a necessidade de “tomar consciência do sistema de possibilidades que são oferecidas e estabelecer posições, tomar decisões, assumir pontos de vista que possibilitem *princípios de composição*” (Abdalla, 2004, p. 225, grifos da autora).

Diante desse propósito, este trabalho assume uma posição a partir da decisão de olhar para o Museu como um *espaço de possibilidades*, um espaço que viabilize “a elaboração e a transmissão de métodos de pensamentos eficazes e fecundos” (Bourdieu, 2011c, p.62). Acreditamos que, nesse espaço, professoras e professores possam encontrar “princípios de composição” (Bourdieu, 2011c, p.62) para a construção de um novo *habitus* profissional.

CAPÍTULO III

DOS CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a *rigidez*, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina [...]. (Bourdieu, 2011c, p.24)

Reconhecemos, assim como Bourdieu, que precisamos seguir com uma pesquisa considerando a seriedade, o rigor e as possibilidades de recursos metodológicos. Por isso, este Capítulo tem por objetivo esboçar o percurso metodológico da investigação, que realizamos, apresentando: a natureza da pesquisa, a opção pela pesquisa bibliográfica e os procedimentos metodológicos, que contribuem para a sua realização, tais como: a Revisão Integrativa, a Abordagem Metassíntese e a Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

3.1 Da natureza da pesquisa

Educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar. (Severino, 2013, p.23)

A pesquisa, a ser descrita, caminha em direção à construção de seu objeto, e se desenvolve “ao longo de um processo que envolve certas fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (Gil, 2017, p.17). Nessa senda, ao considerarmos o conjunto de metodologias envolvido na constituição dessa investigação, dizemos que se enquadra em uma abordagem qualitativa (Severino, 2013).

Quanto às características de uma pesquisa de abordagem qualitativa, recorreremos a Bogdan e Biklen (1994) para descrevê-las. Temos consciência de que as ideias procedimentais desses autores dizem respeito a pesquisas de campo, enquanto a nossa é bibliográfica; no entanto, suas descrições acerca da abordagem qualitativa são elucidativas e serão empregadas, tendo em vista esse enriquecimento ilustrativo. Nesse caminho, os autores nos apresentam cinco características, que são:

1 - *O investigador como instrumento principal na coleta de dados*: segundo os autores, “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48). Por isso, escolhemos conduzir nosso discurso pelas lentes da teoria da ação, de Bourdieu (2011d). Explicitamos, aqui, que, embora nossos dados não tenham sido colhidos em campo, indicamos, no desenvolvimento

da pesquisa bibliográfica, resultados de pesquisas empíricas, apresentadas no Banco de dados da Capes, na Plataforma SciELO e nos diferentes GTs da ANPED, para compor os estudos do campo da Educação e as contribuições dos museus para a constituição do *habitus* profissional;

2 - *A característica descritiva dessa abordagem*: a descrição permeia toda a construção da pesquisa, em questão, desde a apresentação das etapas do processo investigativo à descrição dos dados, e estará na apresentação dos resultados;

3 - *O interesse dos investigadores qualitativos se encontra mais no processo do que nos resultados ou produtos*: para seguirmos a análise dos resultados a fim de compreendermos as contribuições do Museu para a constituição de um novo *habitus* profissional, foi necessário considerarmos o contexto atual da formação docente e compreender o que os estudos apresentam sobre as possibilidades dos museus aos docentes. Tudo isso reflete a importância do processo;

4 - *A análise dos dados tende a ocorrer de forma indutiva*: a partir de idas e vindas ao material consultado, encaminhamos a análise dos resultados, da forma indicada por Bogdan e Biklen (1994), por considerarmos que, desse modo, é possível garantir um rompimento com o objeto “pré-construído” (Bourdieu, 2011c, p.47);

5 - *A importância vital do significado na abordagem qualitativa*: o/a pesquisador/a qualitativo/a precisa considerar, em seus procedimentos teórico-metodológicos, que os sujeitos possuem uma determinada posição dentro de uma determinada realidade, que é dialética.

Portanto, esse tipo de abordagem se preocupa em compreender o fenômeno em “sua dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas.” (Minayo, 2017, p. 2).

Assim, este trabalho, de cunho qualitativo, tem sua construção fundamentada nos procedimentos teórico-metodológicos de uma *pesquisa bibliográfica*, abordada no tópico a seguir.

3.2 A pesquisa bibliográfica

Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. (Severino, 2013, p.106)

Complementando as palavras de Severino (2013), Gil (2017) caracteriza a pesquisa bibliográfica como sendo aquela que “é elaborada com base em material já publicado.

Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos” (Gil, 2017, p.34).

Lima e Miotto (2007) chamam nossa atenção para não pensarmos em revisão bibliográfica como sinônimo de pesquisa bibliográfica. Pois, enquanto a primeira consiste na “observação dos dados contidos nas fontes pesquisadas”, a segunda fundamenta “teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos” (Lima; Miotto, 2007, p.44).

Para Gil (2017, p. 34), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. No caso da pesquisa, aqui desenvolvida, ao buscar dados, nos estudos empíricos já publicados que englobam museus em diferentes regiões do Brasil e contando com diferentes sujeitos, conseguimos obter um panorama mais amplo a respeito das possibilidades dos museus para a construção de saberes docentes.

Por isso, Lima e Miotto (2007) afirmam que a pesquisa bibliográfica é “um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (Lima; Miotto, 2007, p.44).

Embora esse tipo de pesquisa carregue consigo as potencialidades supracitadas, não podemos desconsiderar o fato de que se trata de “um dos procedimentos mais visados pelos investigadores na atualidade, que pode ter sua escolha definida sem o devido cuidado com o objeto de estudo que é proposto” (Lima; Miotto, 2007, p.38).

Portanto, neste desenho do percurso metodológico, precisamos considerar que “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (Lima; Miotto, 2007, p. 38). No tópico a seguir, iremos explicitar as etapas e os critérios envolvidos na coleta e sistematização das informações.

3.3 A Revisão Integrativa

No presente estudo, utiliza-se como método a *revisão integrativa* da literatura, a qual tem como finalidade reunir e sintetizar o conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado, ou seja, permite buscar, avaliar e sintetizar as evidências disponíveis para a sua incorporação na prática. (Silveira; Galvão, 2005, p.2, grifos nossos)

Como apontado na epígrafe anterior, a fim de reunirmos e sintetizarmos o conhecimento a respeito das contribuições do museu à formação docente na direção da constituição de um novo *habitus* profissional, escolhemos como método a Revisão Integrativa (RI).

Esta abordagem nos permite reunir dados provenientes “de estudos desenvolvidos mediante diferentes metodologias, permitindo aos revisores sintetizar resultados sem ferir a filiação epistemológica dos estudos empíricos incluídos” (Soares *et al.*, 2014, p. 336).

No entanto, a análise dos estudos selecionados só será pertinente e capaz de responder à nossa questão-problema se houver a garantia do rigor metodológico. Na RI, essa garantia se dá a partir de uma postura reflexiva e transparente na descrição das etapas deste processo (Soares *et al.*, 2014).

Nesse sentido, descreveremos essas etapas apoiadas nos seis passos apresentados por Cavalcanti e Oliveira (2020) e Souza, Silva e Carvalho (2010), que são: 1º elaborar a questão problema; 2º estabelecer critérios para a inclusão de estudos/amostragem ou busca na literatura; 3º definir as informações a serem extraídas dos estudos selecionados; 4º analisar os estudos incluídos; 5º interpretar os resultados; e 6º apresentar a síntese do conhecimento.

Diante desses passos, seguem as nossas reflexões a respeito da pesquisa realizada:

1º A questão norteadora desta pesquisa constituiu em: *Que saberes docentes podem ser apreendidos ou construídos nos espaços museais, a fim de colaborar com um novo habitus profissional?* A elaboração dessa pergunta permitiu delineararmos o referencial teórico e os critérios de busca;

2º Em busca de estudos que dialogam com o nosso tema - recorreremos ao banco de Teses e Dissertações da CAPES, à Plataforma de artigos da SciELO e aos Anais da Reuniões Nacionais da Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que compreendem: o GT 04 (Didática), o GT 05 (Estado e Política Educacional), o GT 08 (Formação de Professores) e o GT 24 (Educação e Arte).

Os descritivos utilizados na busca foram: “museu e formação de professores” e “educação em museus”. Os critérios de inclusão foram: filtro temporal de 2017 a 2024; pesquisas de campo que investigaram a relação entre o museu e a formação de professores, capazes de fornecerem dados referentes aos saberes docentes; e trabalhos voltados a colaborar com nosso referencial teórico, ao abordar questões envolvendo a formação docente, saberes docentes e as contribuições dos museus.

No Quadro 4, a seguir, encontram-se os tipos e quantidades de trabalhos incluídos nesta investigação:

Quadro 4 – Trabalhos incluídos na pesquisa

Banco de Dados	Tipos de Trabalho	Quantidade
CAPEs	Tese	2
CAPEs	Dissertações	6
SciELO	Artigos	2
ANPEd	Anais das Reuniões Nacionais	8
Total de trabalhos incluídos		18

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados registrados nos Apêndices I, II e III.

No Quadro 5, apresentamos uma descrição dos trabalhos adicionados à pesquisa, de acordo com os critérios de inclusão:

Quadro 5 – Critérios de inclusão

Tipo de trabalho	Autor/ano que compreende ao filtro temporal (2017 a 2024)	Critério: pesquisa de campo relacionando o museu e a formação docente	Critério: trabalho para compor o referencial teórico (formação docente)	Critério: trabalho para compor o referencial teórico (saberes docentes)	Critério: trabalho para compor o referencial teórico (contribuições do museu)
Tese	Silva (2020) Gewerc (2022)	x			
Dissertações	Cirilo (2018); Borges (2018); Figueira (2019); Fadil (2020); Oliveira (2021); Taveiros (2024)	x			
Artigo	Pereira; Paula; Paula; Silva (2017)	x			
Artigo	Araújo (2018)				x
Trabalho dos Anais da ANPEd	Vieira; Galian (2021); Fernandes (2023); Almeida; Anes (2023); Silva (2023)		x		
Trabalho dos Anais da ANPEd	Vilanova; Melo (2019); Souza (2023)			x	
Trabalho dos Anais da ANPEd	Johann (2021); Nascimento; Machado (2023)				x

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados registrados nos Apêndices IV, V e VI.

3º Para garantir o rigor na extração das informações, foi utilizado um modelo de fichamento estruturado, conforme a Figura 3, na direção da metasíntese: abordagem que é explicitada nos itens 3.4 e 3.4.1, a seguir, e também em relação à Técnica da Análise de Conteúdo, abordada no item 3.5.

Figura 3 – Modelo de Fichamento Estruturado

Título	
Ano	
Reunião/GT	
Autores	
Local da pesquisa	
Objetivo	
Fundamentação teórica	
Orientação metodológica	
Achados	() Descrição conceitual/temática () Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não () Sim
Síntese dos resultados	
Principais Conclusões	
Observações	

Fonte: inspirada no modelo de Faria e Camargo (2022).

4º Para cumprir com esta etapa, recorreremos à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011; Franco, 2012);

5º No Capítulo IV, realizamos a análise e a interpretação com base em nosso referencial teórico, a partir de duas dimensões centrais: Tipos de saberes docentes a partir das experiências oferecidas pelos museus, com a categoria de análise “Saberes docentes” e as seguintes unidades de sentido: *Saberes didático-pedagógicos* (1ª unidade); *Saberes experienciais* (2ª unidade); e *Saberes profissionais* (3ª unidade). E a segunda dimensão – Contribuições do museu como espaço formador de professores, com a categoria – “Tornar-se professor (um *habitus* profissional)” e as seguintes unidades de sentido: *Saberes da docência e o espaço social/cultural do museu* (1ª unidade); e *Exigência da reflexividade e da ética na constituição de um *habitus* profissional* (2ª unidade); e

6º A síntese do conhecimento, quando elaboramos o desenvolvimento das considerações finais.

Tendo em vista as “etapas” ou os “passos” anunciados, que se relacionam com os aportes teóricos de Cavalcanti e Oliveira (2020) e Souza, Silva e Carvalho (2010), que foram já apresentados, trataremos, a seguir, da Abordagem Metassíntese, que foi desenvolvida, no sentido de compreender melhor os dados da pesquisa em questão.

3.4 Da Abordagem Metassíntese

O processo de pesquisa se constitui em uma atividade científica básica que, através da indagação e (re)construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade. (Lima; Miotto, 2007, p.39)

As palavras de Lima e Miotto (2007) refletem nosso intento com este estudo, que é responder à nossa indagação: *Que saberes docentes podem ser apreendidos ou construídos nos espaços museais, a fim de colaborar com um novo habitus profissional?*

Nesta perspectiva, buscamos construir (ou reconstruir) uma nova compreensão a partir das evidências encontradas nos estudos que foram agregados a esta pesquisa. Nessa senda, a Abordagem Metassíntese desabrocha como alternativa de tratamento desses dados, por ser, conforme destacam Faria e Camargo (2022, p. 4): “[...] uma modalidade qualitativa de revisão sistemática de literatura”.

Segundo Lopes e Fraccolli (2008), essa abordagem, que teve sua origem na Sociologia, encontrou, na área da saúde, aprimoramento para servir de suporte metodológico às revisões de pesquisas qualitativas. Também, Matheus (2009, p. 544) nos informa que “o incremento dessa metodologia se deve aos estudos desenvolvidos, principalmente pela Fundação Cochrane, uma iniciativa do Reino Unido que desde 1992 prepara, mantém e dissemina revisões sistemáticas de intervenções de saúde”.

Embora seja muito usada na área da saúde, Cavalcante e Oliveira (2020, p. 92) defendem o emprego da metassíntese “[...] em pesquisas para interpretação de resultados numa determinada área do conhecimento ou em diferentes áreas que contemplem o mesmo objeto de interesse”.

Dessa maneira, os estudos realizados e concluídos em contextos diferentes, mas que apresentam atração por um objeto em comum, não precisam acabar como um amontoado de ideias dispersas, sem tonicidade de efeito na realidade. Nesta perspectiva, a metassíntese, ao “reunir todo o conteúdo disponível sobre determinada temática pode ajudar a compreender os fenômenos e ampliar o conhecimento, favorecendo a sua aplicação na adoção de políticas e práticas, e nas tomadas de decisões” (Lopes; Fraccolli, 2008, p.775) de diversas áreas do conhecimento.

Devido às potencialidades supramencionadas em relação à Metassíntese, identificamos essa abordagem metodológica como adequada para a pesquisa realizada; pois, nosso objeto ainda é pouco estudado e a maioria dessas investigações acontecem como pesquisas de campo e em pontos específicos do país. Assim, temos a possibilidade, a partir da reunião dos estudos

já realizados, de olhar nosso objeto pela perspectiva de diferentes pesquisadores, que se encontram em diferentes realidades regionais e sociais de nosso país.

Além de ampliar nossa concepção sobre as temáticas estudadas, a Metassíntese nos permite também analisá-las, de maneira crítica, dando-nos a possibilidade de “sintetizar os achados em uma nova teoria ou em quadro geral sobre o tópico de interesse” (Soares *et al.*, 2014, p. 340).

Por conseguinte, sucede um novo estudo a partir da análise crítica de estudos antecessores, pois “os resultados apresentados em uma metassíntese não podem ser encontrados em outros estudos, visto que não são a mera síntese de achados, mas oferecem uma integração que é fruto da interpretação conjunta de todos os estudos analisados, consistindo em um todo coerente” (Faria; Camargo, 2022, p.4).

Em relação a esse propósito, aqueles que optam por essa abordagem metodológica precisam caminhar conforme seus protocolos de pesquisa, que são “sistemáticos e explícitos, porém flexíveis e modificáveis ao longo da pesquisa, ajustando-se à natureza dos achados e à própria estrutura de uma pesquisa qualitativo” (Faria; Camargo, 2022, p.5).

Para melhor explicitar a Abordagem da Metassíntese, abordaremos, a seguir, suas etapas de realização.

3.4.1 Das Etapas da Metassíntese

A metassíntese não somente indica ou descreve as diferenças e similaridades entre os artigos selecionados, mas também busca uma via interpretativa que seja capaz de integrar todos os resultados e compreendê-los como um conjunto. (Faria; Camargo, 2022, p.15)

Com base nas reflexões precedentes e na epígrafe apresentada, compreendemos que a Metassíntese consiste em uma abordagem metodológica, que, ao reunir, analisar e interpretar o conhecimento existente em determinada área, inspira *insights* pertinentes para ampliar e aprofundar a compreensão sobre determinado objeto de estudo.

Vale lembrar que todo esse processo se dá de forma ordenada, respeitando o rigor metodológico. Ao conduzir os procedimentos metodológicos dessa abordagem, Finfgeld (2003) e Squarcini, Rocha e Santos (2020) enunciam os seguintes passos para a elaboração da Metassíntese, tais como: *determinação do foco do estudo, amostragem e análise dos dados*.

Nesta direção, Oliveira, Miranda e Saad (2020) explicitam esses passos da seguinte maneira:

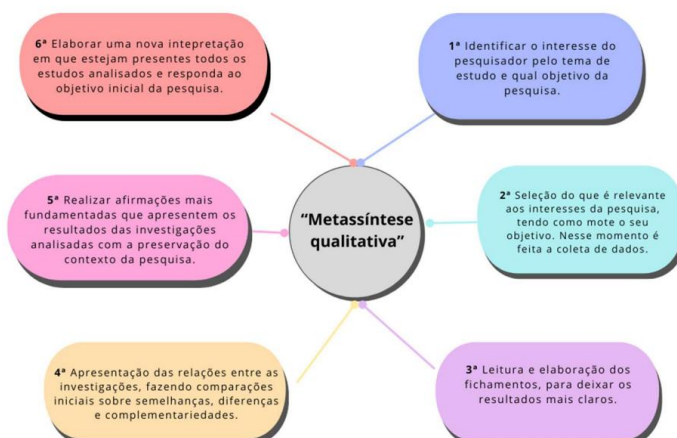
A *determinação* do foco do estudo consiste na escolha da temática a ser pesquisada, adequadamente delimitada, considerando a sua importância para a área que se insere, de tal forma a possibilitar que os resultados oriundos da investigação realizada apresentem contribuições teóricas e práticas para o avanço científico. A *amostragem* é a seleção das fontes que irá possibilitar ao pesquisador o acesso aos dados que irão favorecer a realização da metassíntese pretendida. Essas fontes são diversas. Podem ser fontes constituídas por trabalhos já publicados em jornais, anais de eventos científicos e periódicos, e/ou por monografias, dissertações e teses. A *análise dos dados* é o momento, que o pesquisador com o devido conhecimento metodológico, e de posse das principais informações adquiridas no estudo e análise das fontes utilizadas, irá sistematizar o conhecimento e realizar as devidas interpretações conclusivas da pesquisa realizada (Oliveira, Miranda e Saad, 2020, p. 150, grifos nossos).

Bastos (2014) compreende os procedimentos em cinco etapas: *exploração, refinamento, cruzamento, descrição* e *análise*. Cavalcante e Oliveira (2020, p.93-94) descrevem, assim, essas etapas:

1) *Exploração*: corresponde ao momento de busca dos estudos nas fontes selecionadas. Para tanto, fazem-se necessários a definição e o uso de descritores de busca ou palavras-chave que tenham a capacidade de localizar documentos pertinentes ao objeto de investigação. 2) *Refinamento*: essa é a fase do tratamento dos dados, a qual se caracteriza pela intenção de convergir, criteriosa e gradualmente, a um *corpus* de pesquisa que tenha a relevância do conteúdo como parâmetro. Nesse sentido, essa fase deve aumentar a qualidade e consistência da amostra e reduzir seu volume. A princípio, realiza-se uma leitura seletiva nas informações do material capturado, com base no qual é identificado se o material de fato guarda relação com o objeto de pesquisa. Trata-se, assim, de um procedimento de identificação prévia de seleção do material, pelo estabelecimento de critérios rigorosos e excludentes. [...]. 3) *Cruzamento*: nessa fase, realiza-se uma análise comparativa entre todos os documentos que permaneceram no corpus da pesquisa. Assim, objetiva-se averiguar a duplicidade do material coletado para que não haja alguma imprecisão no resultado. Os tipos de cruzamento necessários dependem do desenho da pesquisa. [...]. 4) *Descrição*: essa fase objetiva descrever o corpus da pesquisa pela identificação de informações sobre cada estudo selecionado. [...]. 5) *Análise*: esta última fase prevê a compreensão aprofundada do conteúdo dos documentos. Esta fase é o que diferencia esse tipo de estudo de uma pesquisa de estado da arte ou da revisão sistemática.

Ao se fundamentarem, nos estudos de Alencar e Almouloud (2017), em suas respectivas pesquisas na área da educação, Gil (2023) e Gil (2024) apontaram as etapas, conforme a Figura 4, a seguir:

Figura 4: Etapas da Metassíntese qualitativa



Fonte: com base em Gil (2023, p.105).

Ao observarmos a Figura 4, podemos assegurar que:

- 1) Em um movimento inicial, definimos que as “contribuições do museu como espaço formador de professores: em busca de saberes para um novo *habitus* profissional” seria o *tema* deste trabalho. Este tema foi norteado pela seguinte questão: “*Que saberes docentes podem ser apreendidos ou construídos nos espaços museais, a fim de colaborar com um novo habitus profissional?*”. Estipulamos, assim, nosso *objetivo geral*, que é: “analisar as contribuições do museu à formação docente para a constituição de um novo *habitus* profissional”;
- 2) Em um segundo passo, realizamos o levantamento dos dados no Banco de Dados da Capes, SciELO e nos Anais das Reuniões Nacionais da ANPED (Quadros 1, 2 e 3 e Apêndices I, II E III). Os trabalhos incluídos seguiram os *critérios de inclusão* ilustrados no Quadro 5 (p. 72);
- 3) Na sequência, mediante a leitura, realizamos os fichamentos desses trabalhos (Apêndices IV, V e VI) e já nos encaminhamos, com a ajuda da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), para o processo de agrupamento dos achados (Apêndices VII e VIII);
- 4) As relações e comparações iniciais sobre as semelhanças, diferenças e complementariedades das investigações, foram apresentadas na Introdução desta Dissertação, na sequência dos Quadros 1, 2 e 3;

- 5) Em uma perspectiva de metassíntese, realizamos algumas afirmações melhor fundamentadas daqueles trabalhos, que de acordo com os critérios de inclusão (Quadro 5) referentes à pesquisa bibliográfica, foram escolhidos para composição de nosso referencial teórico. Esses estão apresentados no Capítulo I, nos tópicos 1.1, 1.2 e 1.3. No tópico 1.1, aparecem as raízes e efeitos das políticas educacionais em nossa realidade docente. Os trabalhos, apontados no tópico 1.2, retratam situações que são exemplos dos desafios vividos por muitos docentes em virtude das lacunas existentes em sua formação. Já, no tópico 1.3, os estudos abordados dialogam com nosso objeto de pesquisa e nos direcionam a olhar e enxergar o Museu como um espaço com potencial de colaboração à formação docente;
- 6) Nesta última etapa, apresentamos nossas *conclusões* baseadas em nosso objetivo geral (analisar as contribuições do museu à formação docente para a constituição de um novo *habitus* profissional). Entendemos que o atual cenário da formação docente, no Brasil, é reflexo de um movimento ideológico das políticas educacionais de submissão aos interesses do mercado. Nesse contexto, os aparatos normativos, como, por exemplo, a BNCC e suas ramificações, não se mostram comprometidos com regulações que compreendam o exercício da formação docente enquanto prática social e política, mas enquanto prática submetida à lógica da eficiência, produtividade e padronização. Nessa senda, professores/as são formados/as sem o devido preparo por conta das lacunas curriculares das licenciaturas. Dessa maneira, o conjunto de saberes e práticas, apreendidos durante a formação, é insuficiente para lidar com a realidade profissional, configurando sérios desafios para o exercício profissional. Em busca de possibilidades de rupturas com o atual cenário da formação docente, assim como todos os trabalhos empíricos apresentados aqui, consideramos o Museu como um espaço profícuo para construção ou ampliação de saberes inerentes à docência e capazes de colaborar com a constituição de um novo *habitus* profissional.

Diante dessas etapas da abordagem da Metassíntese, compreendemos que “a análise e interpretação dos dados qualitativos necessitam de uma exaustiva leitura compreensiva, a fim de obter uma visão do conjunto dos dados e suas particularidades” (Cavalcanti; Oliveira, 2020, p.95). Portanto, consideramos, assim, que a abordagem metodológica da Metassíntese contribuiu não só com uma “integração interpretativa”, como apontam Faria e Camargo (2022,

p. 1), mas com a leitura que desenvolvemos a partir de nosso referencial teórico e dos dados encontrados nos trabalhos selecionados. A construção dessa abordagem nos ajudou a ampliar e a melhorar as nossas análises e interpretações, contribuindo, dessa forma, para a nossa tomada de decisões.

A seguir, com base em Franco (2008) e em Bardin (2011), trataremos de evidenciar os passos da técnica de análise de conteúdo, que nos dará condições de compor o Quadro de dimensões, categorias de análise e unidades de sentido.

3.5 Da Técnica de Análise de Conteúdo

A análise do conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos. (Bardin, 2011, p.149)

Segundo Bardin (2011, p.148), a categorização permeia todo tipo de atividade científica, desde aquelas introdutórias nos anos iniciais da educação básica, quando “as crianças aprendem a recortar, classificar e ordenar,” até a categorização e análise dos trabalhos acadêmicos, que é o nosso caso. Nesse sentido, conforme exprime a epígrafe, apostamos na capacidade que a técnica de análise do conteúdo apresenta de evidenciar o implícito nos materiais analisados.

Conscientes de que a técnica de análise de conteúdo adequada é aquela que se reinventa mediante os objetivos pretendidos, pois “não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis” (Bardin, 2011, p.36), decidimos caminhar pelos procedimentos elencados por Franco (2008), a qual se baseia em Bardin.

O passo inicial apontado por Franco (2008) é a pré-análise, que, segundo a autora, consiste em "um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os ‘preâmbulos’ a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas” (Franco, 2008, p.51, grifo da autora). De acordo com Franco (2008, p.53-58), essa etapa se dá da seguinte forma:

- a) *a leitura flutuante*: refere-se à primeira atividade, que consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas;

- b) *a escolha dos documentos*: que podem ser selecionados *a priori* ou após a delimitação do tema; além disso, precisam respeitar as seguintes regras:
- Regra da exaustividade: que, após a definição do *corpus*, implica em considerar todos os elementos que o integram independentemente das dificuldades que possam se configurar;
 - Regra da representatividade: a análise pode efetuar-se em uma amostra, desde que o material a ser analisado seja demasiadamente volumoso. A ampliação da diversidade, em um determinado universo, exige a ampliação da amostra;
 - Regra da homogeneidade: determina que os documentos analisados sejam homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade que extrapolem os critérios e os objetivos definidos;
- c) *a formulação das hipóteses*: trata-se de elaborar uma afirmação provisória, que pode ou não se comprovar após o procedimento de análise. Ela pode ser construída *a priori*, quando sua origem se dá a partir do quadro teórico que fundamenta a pesquisa ou pode surgir dos *procedimentos de exploração*, quando as análises são efetuadas sem hipótese pré-concebidas. Nesse caso, outras técnicas são utilizadas para fazer o material “falar”;
- d) *a referência aos índices e a elaboração de indicadores*: o *índice* pode ser a menção explícita, ou subjacente, de um tema em uma mensagem. Qualquer que seja o tema explicitado, o mesmo passa a ter mais importância para a análise dos dados, quanto mais frequentemente for mencionado. Neste caso, o *indicador* correspondente será a frequência observada acerca do tema em questão. Geralmente, certificamo-nos da “eficácia e pertinência dos indicadores, testando-os em alguns recortes de textos ou em alguns elementos dos documentos, via pré-teste da análise” (Franco, 2008, p.53-58).

Na pesquisa, em questão, os dados foram coletados a partir dos fichamentos, na direção da metassíntese. Na sequência, imprimimos todos esses fichamentos, realizando uma primeira leitura do material e, posteriormente, selecionamos canetas marca-textos coloridas para categorização manual dos dados, disponibilizando uma cor para cada um dos tipos de saberes. Seguindo os passos apresentados por Franco (2008), com o material grifado, os dados foram agrupados conforme apresenta os Apêndices VII e VIII, pois concordamos que assim é

possível “facilitar os procedimentos de agrupamentos, de classificações, de pré-análise, procedimentos estes, vistos como indispensáveis e fundamentais para auxiliar a posterior criação de categorias” (Franco, 2008, p.70); além das inferências, análises e interpretação dos dados.

Na sequência da investigação, esses achados foram analisados com base no referencial teórico referente aos saberes docentes. Seguimos, então, os procedimentos de Franco (2008), e com constantes idas e vindas ao material de análise e à teoria que nos fundamenta, elaboramos o Quadro 6, a seguir, para realizar a análise futura.

Quadro 6 – Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido

Dimensões de Análise	Categoria de análise	Unidades de Sentido
Tipos de Saberes Docentes a partir das Experiências oferecidas pelos Museus	Saberes docentes	• <i>Saberes didático-pedagógicos</i> • <i>Saberes experienciais</i> • <i>Saberes profissionais</i>
Contribuições do Museu como Espaço Formador de Professores	Tornar-se professor (um novo <i>habitus</i> profissional)	• <i>Saberes da docência e o espaço social/cultural do Museu</i> • <i>Exigência da reflexividade e da ética na constituição de um novo habitus profissional</i>

Fonte: elaboração da autora a partir dos referenciais teóricos e dos dados registrados nos Apêndices VII e VIII.

Na *primeira* Dimensão - Tipos de Saberes Docentes a partir das Experiências oferecidas pelos Museus -, analisamos, como Categoria de Análise, os “Saberes docentes”; e, como Unidades de Sentido: *Saberes didático-pedagógicos*, *Saberes experienciais* e *Saberes profissionais*. O objetivo, aqui, é de identificar os saberes, seus contextos e refletir sobre a sua pertinência no que diz respeito à formação docente com base em: Libâneo (1994, 2001, 2010), Abdalla (2006, 2011, 2015, 2017, 2023, 2024a) e Tardif (2014).

Na *segunda* Dimensão - Contribuições do Museu como Espaço Formador de Professores -, analisamos, como Categoria de Análise, “Tornar-se professor (um novo *habitus* profissional)”; e, como *Unidades de Sentido*: *Saberes da docência e o espaço social/cultural do Museu* e *Exigência da reflexividade e da ética na constituição de um novo habitus*

profissional. Nesta linha de pensamento, analisamos quais dessas unidades de sentido foram capazes de serem desenvolvidas ou despertadas por meio das vivências dos sujeitos envolvidos nos museus e refletir, com base em Bourdieu (1987, 1988, 1996, 1997, 2001, 2006, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2015), Abdalla (2004, 2006, 2011, 2013, 2015, 2016, 2017, 2020, 2023, 2024a, 2024b), Nóvoa (2017, 2019), Bourdieu e Darbel (2018) e Bourdieu e Passeron (2018), sobre a importância dessas dimensões à constituição de um novo *habitus* profissional.

Isso posto, consideramos, que as dimensões, categorias de análise e unidades de sentido propostas deram conta de responder à nossa *questão norteadora*: *Que saberes docentes podem ser apreendidos ou construídos nos espaços museais a fim de colaborar com um novo habitus profissional?* E, dessa forma, atender ao nosso *objetivo geral*: analisar as contribuições do museu à formação docente para a constituição de um novo *habitus* profissional.

Nesta perspectiva consideramos que a análise de conteúdo realizada foi *produtiva*, como afirma Franco (2008, p. 68), no sentido de: “[...] fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica e transformadora”.

E, na direção de Bourdieu (1997), consideramos, ainda, que há: muitas “[...] ‘coisas a fazer’, formas a criar, maneiras a inventar, em resumo, como possíveis dotados de uma maior ou menor ‘pretensão de existir’” (Bourdieu, 1997, p. 65, grifos do autor).

O próximo Capítulo tratará da análise dos dados e dos resultados da pesquisa, de acordo com o Quadro 6, que se relaciona com as Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido propostas.

CAPÍTULO IV

DA ANÁLISE AOS RESULTADOS

Toda experiência bem construída tem como efeito intensificar a dialética da razão e da experiência, mas somente com a condição de que o pesquisador saiba pensar, de forma adequada, os resultados, inclusive os negativos, que ela produz e se interogue sobre as razões que fazem com que os fatos têm razão de dizer não. (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p.78)

Segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), uma pesquisa bem-sucedida corrobora com o aprofundamento do conhecimento sobre o objeto estudado a partir da interação contínua entre a *razão* e a *experiência*. Para isso, é requerido do/a pesquisador/a uma postura pautada na *reflexividade*, que o/a torna capaz de interpretar e pensar sobre os dados emergidos da experiência, tanto os que confirmam os conceitos e pressupostos, quanto os que nos dizem “não” ao evidenciarem limites e contradições.

Nesse espírito investigativo, proposto pelos autores da epígrafe, é que almejamos conduzir a construção deste quarto e último Capítulo, dedicado à análise dos dados, que emergiram dos passos metodológicos referentes à pesquisa bibliográfica. Nesta cinesia, buscamos reunir elementos para a construção do *objeto* de análise, que são os saberes docentes desenvolvidos ou construídos nos espaços museais.

Nosso afã consiste em responder a seguinte *questão-problema*: *Que saberes docentes podem ser apreendidos ou construídos nos espaços museais, a fim de colaborar com um novo habitus profissional?*

Para tanto, o *objetivo geral* e os *objetivos específicos*, apresentados na Introdução, entrelaçam-se aqui, na pretensão de compreender, com base na análise de resultados, as contribuições dos espaços museais para a construção de um *habitus* profissional, que culmina na finalidade deste Capítulo. Ou seja, apresentar a análise das dimensões, categorias e unidades de sentido, compiladas no Quadro 6, ao final do Capítulo III.

Com o intuito de estabelecer as possíveis relações nesta etapa da pesquisa, partimos das ideias desenvolvidas no Capítulo I, em que tratamos do panorama das políticas de formação, dos saberes docentes e do museu; pois, foi, neste Capítulo, que abordamos a matriz conceitual bourdieusiana. Também, tecemos relações com o Capítulo III, quando explicitamos o passo a passo do desenvolvimento metodológico.

O percurso teórico e metodológico assumido possibilitou perpassar pelos *saberes docentes* (Abdalla 2006, 2011, 2015, 2023, 2024a; Tardif, 2014), pinçados dos trabalhos que

versam sobre o tema (Araújo, 2018; Cirilo, 2018; Borges, 2018; Figueira, 2019; Fadil, 2020; Silva, 2020; Oliveira, 2021; Taveiros, 2024), com uma postura que considera a *reflexividade* (Bourdieu, 1997, 2001). O que veio a contribuir, assim, para o entendimento das contribuições dos espaços museais para a formação docente.

Nesse caminho, recorreremos aos autores que colaboraram com a expansão do entendimento a respeito dos museus e suas contribuições à docência (Marandino, 2003, 2008, 2017; Cazelli, 2005; Bitter, 2009; Falcão, 2009; Araújo, 2018; Borges 2018; Bourdieu; Darbel, 2018; Cirilo, 2018; Fadil, 2020; Gewerc, 2022). Ainda, por modo semelhante, procuramos autores que nos ajudaram na compreensão do atual cenário da formação docente (Libâneo, 1994, 2001, 2010; Gatti, 2010; Nóvoa, 2017, 2019; Hypolito, 2019; Abdalla, 2020; Almeida *et al.*, 2021). Neste sentido, refletimos sobre os conceitos de *espaço social*, *capital*, *habitus* (Bourdieu, 1988, 1996, 1997, 2001, 2006, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2015) e *habitus profissional* (Abdalla, 2004, 2006, 2013, 2017).

Conforme mencionado anteriormente, construímos esta linha de pensamento a partir dos dados que foram selecionados e analisados por etapas, como nos indicam Franco (2008) e Bardin (2011).

No bojo da fundamentação teórica descrita, apresentamos, inicialmente, a *primeira* dimensão - Tipos de saberes docentes a partir das experiências oferecidas pelos museus -, com a categoria “Saberes docentes” e as seguintes unidades de sentido: *Saberes didático-pedagógicos* (1ª unidade); *Saberes experienciais* (2ª unidade); e *Saberes profissionais* (3ª unidade). E, na sequência, a *segunda* dimensão - Contribuições do museu como espaço formador de professores -, destacando como categoria “Tornar-se professor (um *habitus* profissional)”, que se ramificou em duas unidades de sentido: *Saberes da docência e o espaço social/cultural do museu* (1ª unidade); e *Exigência da reflexividade e da ética na constituição de um *habitus* profissional* (2ª unidade).

A seguir, trataremos de cada uma das dimensões, suas respectivas categorias de análise e unidades de sentido.

4.1 Tipos de saberes docentes a partir das experiências oferecidas pelos museus (1ª Dimensão)

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática. (Tardif, 2014, p.39)

Conhecer é aprender. Aprender é a apropriação do existente, produzir o novo, ressignificar o mundo. (Abdalla, 2006, p.95)

Tardif (2014), um dos teóricos que fundamentou nossa reflexão acerca dos saberes docentes no Capítulo I, ajuda-nos a relembrar a complexa relação existente entre a *prática docente* e os *saberes* que os/as professores/as devem dominar. Ao afirmar que a existência dos/as docentes depende da capacidade de dominar e mobilizar esses saberes, o autor destaca a importância desse movimento para se constituir enquanto professor/a.

Seguindo o raciocínio supracitado, até por uma lógica etimológica da expressão “mobilização de saberes¹¹”, não é possível mobilizar os saberes que não aprendemos. Além disso, só é possível mobilizar saberes quando o aprendizado ocorre como “apropriação do existente” (Abdalla, 2006, p.95). Esse processo de apropriação do existente implica em dar novo significado ao que já foi descoberto, adaptando-o às nossas próprias necessidades, experiências e contextos.

No contexto da formação docente, esse aprendizado proposto por Abdalla (2006), configura-se como um processo contínuo e dinâmico, em que o/a professor/a é constantemente desafiado/a a integrar o conhecimento teórico com sua prática pedagógica, de acordo com a necessidade do contexto educacional em que trabalha. Para Bourdieu (2011d), esse aprendizado que frutifica da apropriação do existente pode ser, por exemplo, mobilizado no exercício da profissão, e compreende o “*habitus*” ou, como o próprio autor diria: “o senso prático do que se deve fazer em dada situação” (Bourdieu, 2011d, p.42).

Com essas elucidações e na companhia desses autores, acreditamos que podemos caminhar para a interpretação dos dados que apontam para os *saberes docentes* que emergiram das experiências vividas nos espaços museais.

Consideramos, assim, que os *saberes docentes* se configuram como a nossa primeira categoria de análise, sendo reforçada por três unidades de sentido: *saberes didático-pedagógicos*, *saberes experienciais* e *saberes profissionais*, de acordo com o que segue.

4.1.1 Saberes docentes (Categoria de Análise)

Conforme explicado no início desta Dissertação, este trabalho parte das reflexões sobre as experiências vivenciadas por mim nos espaços museais, com o objetivo de superar a indigência cultural de minha própria formação. Após me graduar em Pedagogia, enfrentei

¹¹ Sob a ótica etimológica, podemos compreender essa expressão da seguinte maneira: o termo “mobilização” (Cunha, 2010, p.431) possui sua raiz no verbo “mover” que, originado do latim *movere*, carrega consigo a ideia de “dar ou comunicar movimento” (Cunha, 2010, p.439); já o substantivo “saber”, derivado do latim *sapere*, refere-se a “ter conhecimento” (Cunha, 2010, p.573).

grandes dificuldades para mobilizar conhecimentos específicos no exercício em sala de aula no Ensino Fundamental I. Na intenção de promover uma “educação da melhor qualidade” (Rios, 2010, p.74), além dos livros, recorri também aos museus, espaços que permitem “[...] que as pessoas entrem em contato com tempo, espaços, culturas e áreas de conhecimento diversas” (Bitter, 2009, p. 27).

Foi, a partir das experiências vivenciadas e da compreensão das contribuições educativas dos espaços museais para minha própria formação, que surgiu o interesse por investigar a cientificidade sobre a relevância do museu na formação docente, especificamente, no que diz respeito aos saberes docentes.

Nessa realidade, a formação docente se encontra fragilizada devido, em especial, a dois condicionantes: as políticas curriculares estão inclinadas às tendências neoliberais, que promovem um cerceamento da autonomia docente (Brasil, 2017; Vieira; Galian, 2021), e os aparatos normativos refletem o descompromisso com a formação, o trabalho e a carreira docente. Embora estejamos em contextos diferentes dos Pioneiros da Educação de 1932 (Azevedo *et al.*, 2010, p.59), no século XXI, ainda, enfrentamos o mesmo desafio que eles: a formação de professores, como se vê, é tratada entre nós de forma descuidada.

Desafios de diversas ordens se configuram pelo caminho daqueles/as que decidem seguir no exercício da docência. Na investigação, que desenvolvemos, colocamos acento nas questões que dificultam a construção e a mobilização dos saberes docentes, como, por exemplo: o alinhamento das políticas curriculares à lógica empresarial (Almeida; Salces; Fernandes, 2021; Silva 2023), o aligeiramento dos cursos de formação (Hypolito, 2019) e as lacunas existentes nos cursos de licenciaturas (Gatti, 2010; Libâneo, 2010).

Como fruto de todo esse contexto, encontramos trabalhos que discorreram sobre a realidade de professoras/es recém-formadas/os que enfrentam muitas dificuldades para promover a articulação entre saberes inerentes ao planejamento pedagógico e aos saberes disciplinares (Souza, 2023), por exemplo. Além de trabalhos que se referem à realidade de licenciandos que se mostram inseguros para desempenhar a profissão docente, tendo em vista a formação que lhes foi oferecida (Vilanova; Melo, 2019).

Considerando toda essa realidade e a multiplicidade dos saberes (Abdalla, 2006), é urgente pensarmos em tempos e espaços adequados para o desenvolvimento e a apreensão de saberes que atendam às necessidades do exercício da docência. Espaços, que, nas palavras de Nóvoa (2017, p. 1121), “permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução”. Isso

porque os espaços oferecidos pelas licenciaturas não têm se mostrado suficientes para suprir tais demandas.

Por isso, neste estudo, decidimos voltar nosso olhar para os espaços museais, pois, na compreensão de Spadoni (2014), as vivências oferecidas pelos museus, como as exposições do acervo, palestras e oficinas, “se constituem em formas peculiares e ricas de construção de conhecimento” (Spadoni, 2014, p.22). Nesse sentido, o objetivo desta 1ª dimensão é identificar que tipos de saberes são apontados como fruto das experiências vividas em museus e refletir sobre sua pertinência, no que diz respeito à formação docente com base em nosso aporte teórico.

Apoiamo-nos nos teóricos que nos acompanham desde a Introdução deste trabalho, compreendendo estudos sobre o cenário da formação docente, os saberes docentes, o museu e a teoria bourdieusiana, destacando: Bourdieu (1987, 1988, 1996, 1997, 2001, 2006, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2015); Libâneo (1994, 2001, 2010); Marandino (2003, 2008, 2017); Abdalla (2004, 2006, 2011, 2013, 2015, 2016, 2017, 2020, 2023, 2024); Gatti (2010); Tardif (2014); Borges (2018); Nóvoa (2017, 2019); Cirilo (2018); Fadil (2020); Gewerc (2022); dentre outros.

Diante disso, a categoria - *Saberes Docentes* - foi construída de acordo com os procedimentos da técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), a partir dos dados encontrados nos fichamentos apresentados nos Apêndices IV, V, VI e VII. Destacamos, ainda, que, com o termo “saberes docentes”, os dados obtidos sinalizaram a composição das seguintes unidades de sentido: *Saberes didático-pedagógicos*, *Saberes experienciais* e *Saberes profissionais*.

4.1.1.1 Saberes didático-pedagógicos (1ª Unidade de Sentido)

Saberes que se desdobram em objetivos sociais e pedagógicos, nas especificidades de conteúdo e metodologias, em um saber escolar. Saberes que estruturam/organizam o trabalho docente, nos momentos de planejamento, execução e avaliação das atividades, buscando a transmissão/assimilação/produção (alguns diriam *construção*) consciente de conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes pelos alunos, assim como o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e socioemocionais. (Abdalla, 2006, p.95)

O trecho de Abdalla (2006) reflete sobre a ideia de que os saberes docentes se desdobram em diferentes dimensões, com o propósito de atender tanto a objetivos sociais, relativos às concepções ideológicas que direcionam as intenções práticas, quanto a objetivos processuais, que tratam dos procedimentos inerentes à prática de ensino. Nessa relação entre os objetivos sociais e os objetivos inerentes à organização, desenvolvimento e avaliação da prática educativa, construímos os saberes didático-pedagógicos.

Os saberes didático-pedagógicos compreendem a unidade de sentido com maior destaque neste trabalho, sendo isso possível de identificar nos fichamentos de: quatro dissertações (Cirilo, 2018; Borges, 2018; Figueira, 2019; Oliveira, 2021) e um artigo (Pereira *et al.*, 2017).

Percebemos, pelos excertos de falas dos entrevistados/as, presentes nos documentos analisados, que as experiências vividas nos museus contribuíram para o aprimoramento de suas estratégias didático-pedagógicas. Abaixo, apresentamos o Quadro 7, que colabora para exemplificar nossa análise.

Quadro 7 – Saberes didático-pedagógicos: trabalhos, excertos e contextos

Trabalhos	Excertos de falas	Contextos
Pereira et al. (2017) Artigo	E aí o que aconteceu, com esse curso, minha nossa senhora! Me deu muita visão! Eu vi que eu podia fazer e eu vi que eles gostam! Quando eu ia pra cozinha experimental, essa semana mesmo, agora com a turma, nós vimos essa questão da água. Aí eu aproveitei também e vimos os estados da água, eles viram a fervura, a ebulição, e eu vou falando com eles e eles tocam. Muitos deles são deficientes visuais, é o sentido né, então eu botava o gelo na mão, o vapor, assim pra eles sentirem e eles ficam quietinhos. Eles ficam sentados na mesa e participam com a gente. Então, eu acho assim que o curso, eu já gostava, mas o curso me deu mais condições (Pereira <i>et al.</i> , 2017, p.13).	Depoimento de uma professora (no Ensino Fundamental), após 6 meses de conclusão do Curso de Formação Continuada de Professores em Ciências Naturais, oferecido pelo Espaço Ciência InterAtiva (ECI).
Cirilo (2018) Dissertação	Contribuiu para minha atualização, <i>para melhorar minhas sequências didáticas e focar no planejamento e nas anotações dos por quês além das práticas</i> , como <i>inserir melhor a prática no currículo (para que não seja somente pelo lúdico)</i> , as experiências compartilhadas pelo grupo de professores também foram positivas/produtivas (Cirilo, 2018, p.61) (grifos nossos).	Apontamento de um dos mediadores entrevistados por Oliveira (2021), no Museu Ciência e Vida (MCV).
Figueira (2019) Dissertação	O DICA me proporcionou entender como que eu posso explicar uma mesma coisa para uma criança ou para o idoso ou para um professor da UFU. Por exemplo, eu acredito que isso foi só o DICA que me ensinou, isso a questão do público, inclusive hoje eu trabalho com crianças, e eu acredito que foi por causa do DICA” (Figueira, 2019).	Apontamento de um licenciando em Física da UFU, na ocasião de seu estágio de monitor no Museu Diversão com Ciência e Arte (DICA).

Fonte: elaboração da autora a partir dados registrados nos Apêndices IV, V e VII.

O artigo de Pereira *et al.*, (2017) traz o depoimento de uma professora seis meses após ter vivenciado uma experiência formativa, conduzida sob uma perspectiva crítico-reflexiva no DICA. Os autores nos contam que a mesma Professora que fez esse relato, antes de ter vivenciado o tal curso, desempenhava uma metodologia de ensino restrita à “oralidade e socialização das crianças”, “por ser tratarem de alunos com deficiência (visão, audição, cognitiva, motora)” (Pereira *et al.*, 2017, p.13). Essa conjuntura dos fatos nos permite compreender que as situações postas, no decorrer do curso, exigiram que a professora revesse

e reorganizasse sua prática e sua concepção sobre a prática. Essa postura colaborou para a construção de saberes didático-pedagógicos, que, mesmo após seis meses de conclusão do curso, ainda eram mobilizados e utilizados para “estruturar” (Abdalla, 2023) sua prática docente, evidenciando um novo *habitus professional* (Abdalla, 2017).

Outro exemplo de apreciações positivas em relação à formação de professores/as em museus podemos encontrar na dissertação de Cirilo (2018). Em um dado momento, a autora solicitou que os entrevistados externassem suas percepções a respeito das contribuições do curso oferecido pelo MMB. O segundo excerto de fala, no Quadro 7, ratifica a ideia de que esse tipo de experiência colabora com a construção de saberes didático-pedagógicos. As expressões em itálico nos remetem àquilo que Abdalla (2006, 2024) vai descrever como a materialização das decisões tomadas pelo professor, que envolve planejar os caminhos da aula com clareza dos princípios conceituais que fundamentam e sustentam a organização, execução, avaliação e a reflexão sobre essa prática.

O terceiro relato, retirado da dissertação de Figueira (2019), possui como lócus da investigação o museu DICA. Percebam que é o mesmo lócus que o trabalho de Pereira *et al.* (2017); entretanto, a experiência analisada é diferente. Figueira (2019) não analisou as contribuições da experiência de um curso de formação, a autora optou por conduzir um estudo com licenciandos em Física da UFU, tomando como ponto de partida a experiência desses estudantes como monitores no DICA. Em capítulos anteriores, explicitamos que Figueira (2019) se despertou para esse estudo por se deparar com um currículo de Física estruturado com base em uma perspectiva tecnicista e centrada em competências, assemelhada a dos cursos de bacharelado. Nesse contexto, o relato anterior ganha ainda mais relevância, pois apresentou uma evidência de que o museu pode colaborar no enfrentamento das fragilidades que assombram o currículo das licenciaturas.

Além de Figueira (2019), as dissertações de Borges (2018) e de Oliveira (2021), que investigaram as contribuições da prática de mediação ao exercício da docência, ratificam que esse tipo de experiência favorece a construção de saberes didático-pedagógicos. Essas ideias encontram respaldo em Marandino (2003). Segundo a autora, isso ocorre porque os licenciandos, quando atuam como mediadores em museus, precisam planejar atividades educativas, adaptar a linguagem científica para públicos diversos e selecionar estratégias interativas.

Destarte, podemos concordar que os estudos que investigaram cursos de formação para professores/as (Pereira *et al.*, 2017; Cirilo, 2018) e a prática de mediação em museus por

licenciandos/licenciados (Figueira 2019; Borges, 2018; Oliveira, 2021) abrigam evidências de que essas vivências contribuem para a construção de saberes didático-pedagógicos. Pois, assim como Abdalla (2006, 2011, 2023), acreditamos que os saberes didático-pedagógicos são aqueles atrelados, dos mínimos aos mais complexos detalhes, à prática de ensino e às práticas educacionais mais amplas.

Além disso, em consideração ao que nos orienta Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), acreditamos na importância de expor inclusive os resultados “negativos” das experiências. Por isso, vale dizer que os trabalhos que se dedicaram à análise de situações e experiências fora do contexto de curso de formação e da prática de mediação em museus, não apresentaram, de maneira clara, exemplos concretos de experiências capazes de confirmar suas contribuições à construção de saberes didático-pedagógicos e, conseqüentemente, à construção de um novo *habitus* profissional; ou seja, uma nova forma de saber que se traduz em uma nova forma de *ser* e de *estar* na profissão (Abdalla, 2006).

4.1.1.2 Saberes experienciais (2ª Unidade de Sentido)

Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. (Tardif, 2014, p.55)

Segundo o autor da epígrafe, para que os saberes experienciais sejam reconhecidos e validados, precisam, em primeiro lugar, ser fruto da expressão e posicionamento dos próprios professores. Portanto, nesta 2ª *Unidade de Sentido*, buscaremos, analisar alguns relatos de graduados e estudantes de licenciatura, a respeito de suas vivências formativas em museus e, com base nisso, concluir se identificamos ou não contribuições do museu à construção de saberes experienciais.

Pelas lentes de Tardif (2014), caminhamos à análise das narrativas considerando que há dois contextos que colaboram, parcialmente, para identificarmos o que o autor chama de objetivação dos saberes experienciais, que são: i) relações entre pares; e a ii) postura docente crítica diante das questões relacionadas à disciplina, ao currículo e a própria formação profissional (Tardif, 2014, p. 52 -53).

Iniciaremos pelas expressões que estão incluídas no contexto: i) *relação entre pares*, que envolvem achados nas pesquisas de Borges (2018), Oliveira (2021) e de Gewerc (2022). Como, no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Saberes experienciais na relação entre pares: trabalhos, excertos e contextos

Trabalhos	Excertos de falas	Contextos
Cirilo (2018) Dissertação	“As experiências compartilhadas pelo grupo de professores também foram positivas/produtiva” (Cirilo, 2018, p. 61).	Resposta de um dos docentes, que participaram do curso de formação oferecido pelo Museu de Microbiologia do Instituto Butantan (MMB).
Oliveira (2021) Dissertação	“Eu acho que a gente tem reunião de 15 em 15 dias. As reuniões me amadurecem muito nessa questão de olhar o aluno na sua individualidade e perceber o carinho que é mais quietinho, o outro já é, sabe, mais falador. Pessoas com deficiência de algum tipo também, aqui no Museu se fala muito sobre isso e eu acho que também amplia minha percepção sobre sei lá um aluno autista, entendeu. Acho que é bem amplo, e acho que me influencia bastante e acho que com certeza vou levar isso para sala de aula” (Oliveira, 2021, p.84).	Apontamento de um dos mediadores entrevistados por Oliveira (2021), no Museu Ciência e Vida (MCV).
Gewerc (2022) Tese	“Muito prazeroso esse momento de troca de conhecimento fora do ambiente escolar, conhecer novas pessoas e novas perspectivas” (Gewerc, 2022, p.117).	Justificativa apresentada em resposta a uma questão proposta por Gewerc (2022), em um questionário dirigido a professores da educação infantil e do ensino fundamental I, no Rio de Janeiro, que vivenciaram experiências formativas em museus.

Fonte: elaboração da autora a partir dados registrados nos Apêndices IV e VII.

Tanto a apreciação que consta na dissertação de Cirilo (2018), quanto a justificativa apresentada ao questionário de Gewerc (2022), remetem-nos à afirmação de Tardif (2014) de que os/as professores/as, mesmo quando não são obrigados, expressam uma necessidade de partilhar suas experiências. Devido a isso, “reuniões pedagógicas, assim como congressos [...], são mencionados pelos professores como sendo também espaços privilegiados para trocas” (Tardif, 2014, p.53). A partir das justificativas apresentadas no Quadro 7 (Cirilo, 2018; Gewerc, 2022), podemos considerar que as experiências formativas em museus, também, apresentam-se como espaços privilegiados nesse sentido.

Quanto ao apontamento que consta do no trabalho de Oliveira (2021), além de nos apresentar certas semelhanças com o *horário de trabalho pedagógico coletivo* (que acontece nas escolas), leva-nos a compreender o quanto o/a mediador/a valoriza os momentos intencionalmente reservados (devido à frequência citada) pela gestão do museu às trocas entre pares. Além disso, aponta que já colhe os frutos dessas vivências, que é um olhar mais “maduro”, mais aguçado; sobretudo, para questões que dizem respeito ao aluno.

Nesse cenário, como diria Tardif (2014), o *saber da experiência* vai ganhando certa “objetividade”, pois o diálogo entre os pares é transformado em um “discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas” (Tardif, 2014, p.52).

Agora, passaremos para a análise de expressões que se desdobram no contexto de: ii) *postura docente crítica diante das questões relacionadas à disciplina, ao currículo e a própria formação profissional*, a partir de dados encontrados nas pesquisas de Pereira *et al.* (2017). Como no quadro abaixo:

Quadro 9 – Saberes experienciais pela postura docente: trabalhos, excertos e contextos

Trabalhos	Excertos de falas	Contextos
Pereira et al. (2017) Artigo	“Antes, eu usava o livro didático, não fazia muitas experiências com as crianças, na verdade pincelava as Ciências e dava mais ênfase à Matemática e Português, Ciências eu deletava. Deletava mesmo! Dava assim, o básico do básico” (Pereira et al., 2017, p.11).	Depoimento de uma professora (no Ensino Fundamental), após 6 meses de conclusão do Curso de Formação Continuada de Professores em Ciências Naturais, oferecido pelo Espaço Ciência InterAtiva (ECI).
Borges (2018) Dissertação	“Nunca comentaram a possibilidade de trabalhar com educação em museu, tanto que só fui conhecer na prática”. (Borges, 2018, p.126).	Relato de uma egressa do curso de História, que estava como mediadora no Museu Imperial - RJ.
Silva (2020) Tese	“[...] outra importância é um pouco nessa linha das possibilidades de atuação profissional, como eu disse, quando eles vão e descobrem que eles também podem atuar [...]” (Silva, 2020, p.80).	Resposta de um docente da UFRJ (graduado em Geografia), ao ser indagado sobre importância da inserção da divulgação científica ou da educação não formal, via museus de C & T.

Fonte: elaboração da autora a partir de dados registrados nos Apêndices IV, V e VII.

O primeiro depoimento (Pereira *et al.*, 2017, p.11) revela que a experiência vivida durante o curso de formação continuada, a partir de um viés crítico-reflexivo, oferecido pelo ECI, possibilitou a docente a uma autocrítica sobre o *modus operandi* de sua prática, levando-a reconhecer que sua concepção estava pautada em uma perspectiva hierárquica do conhecimento, de forma que algumas disciplinas eram tratadas com mais prioridade em detrimento de outras. Para Tardif (2014), esse movimento diz respeito aos saberes experienciais, que não favorecem “apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais””, mas também dão condições aos profissionais de se posicionarem criticamente, frente as “condições limitadoras da experiência”, a fim de reconhecê-las e transformá-las (Tardif, 2014, p. 53).

Nos trabalhos de Borges (2018), que traz a fala de alguém que atua como mediador no espaço do museu, e no de Silva (2020), que apresenta o relato de um professor universitário

refletindo sobre as contribuições do museu a partir das expressões de seus alunos, percebemos que o contato com os espaços museais provocou reflexões acerca das possibilidades de atuação nesses espaços pelos graduados em licenciaturas. Aspecto que, geralmente, não é abordado durante a formação inicial.

Podemos concluir, então, que o museu é um espaço que favorece contextos de: i) *relações entre pares*; e a ii) *posturas docentes críticas diante das questões relacionadas à disciplina, ao currículo e a própria formação profissional* (Tardif, 2014, p.52-53). Nesses contextos, os *saberes experienciais* são construídos e traduzidos, em “saberes da prática (praxiológicos) e da experiência” (Abdalla, 2023, p.133).

4.1.1.3 Saberes profissionais (3ª Unidade de Sentido)

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (Tardif, 2014, p.64)

Abdalla (2024a), em interlocução com o autor da epígrafe, exemplifica que os saberes profissionais “têm a ver com a formação e o desenvolvimento profissional, com o trabalho docente, com o plano de carreira e de salário, condições de trabalho e outros problemas que ocorrem no dia a dia da profissão docente” (p.15).

Nessa cosmovisão de Tardif (2014) e Abdalla (2024a), que compreende as múltiplas formas e contextos de construção dos saberes profissionais, encaminharemos a análise desta 3ª e última unidade de sentido relacionada aos *saberes profissionais* e à categoria *Saberes docentes*, da 1ª dimensão de análise denominada de *Tipos de saberes docentes a partir das experiências oferecidas pelos museus*.

O conteúdo dos relatos, que compõem esta unidade de sentido, evidencia que as experiências vividas nos espaços museais, como curso de formação e prática de mediação, colaboraram para construir *saberes profissionais* que asseguraram, aos graduados e aos estudantes das licenciaturas, mais confiança para encarar as atribuições da profissão. No Quadro 10, a seguir, apresentamos alguns excertos de falas que exemplificam o que estamos dizendo:

Quadro 10 – Saberes profissionais: trabalhos, excertos e contextos

Trabalhos	Excertos de falas	Contextos
Cirilo (2018) Dissertação	“Me sinto mais confiante em realizar aulas práticas e abrir minha mente para novas ideias” (Cirilo, 2018, p.61).	Resposta de um dos docentes, que participou do curso de formação oferecido pelo Museu de Microbiologia do Instituto Butantan (MMB).
Oliveira (2021) Dissertação	“E quando eu comecei o trabalho aqui no Museu ele me desenvolveu, me ajudou a quebrar essa... talvez um medo, um certo receio, uma vergonha ou timidez para dar aula. Então hoje eu não sinto receio, medo essa desconfiança, talvez uma insegurança que eu tinha antes” (Oliveira, 2021, p.86).	Apontamento de um dos mediadores entrevistados por Oliveira (2021), no Museu Ciência e Vida (MCV).
Figueira (2019) Dissertação	“[...] eu acredito que no DICA, eu pude adquirir espírito de liderança, eu acho que organizar um evento do tamanho que são os eventos Ciência Viva, Brincando e Aprendendo, você não consegue, sem aprender. [...] eu fui aprendendo como fazer as coisas e hoje eu me sinto capaz de organizar as coisas grandes, eventos maiores, inclusive, como eu atuo na igreja, eu organizo hoje eventos maiores e eu acredito que o DICA me ajudou nisso, na minha formação” (Figueira, 2019, p.139).	Apontamento de um licenciando em Física da UFU, na ocasião de seu estágio de monitor no Museu Diversão com Ciência e Arte (DICA).
Oliveira (2021) Dissertação	“Com certeza, uma coisa que eu tenho tentado aprender aqui é o domínio de turma. É bem diferente da sala de aula, mas já é também uma forma da gente tentar desenvolver esse lado, que eu particularmente tenho dificuldade ainda, no domínio da turma, até por causa do tom de voz. Porque tem gente que tem facilidade de falar mais alto e também não é uma coisa aqui que para mim é fácil, mas a gente vai com os dias, com os meses tentando melhorar” (Oliveira, 2021, p.84).	Apontamento de um dos mediadores entrevistados por Oliveira (2021), no Museu Ciência e Vida (MCV).

Fonte: elaboração da autora a partir dados registrados nos Apêndices IV e VII.

O primeiro e o segundo depoimentos, que constam do Quadro 10, referem-se aos trabalhos de Cirilo (2018) e Oliveira (2021), e revelam que tanto a vivência no curso de formação quanto o exercício na função de mediador colaboraram para o desenvolvimento de uma autoconfiança, que dissipou a insegurança, que gerava obstáculos para um bom desenvolvimento da prática.

Por meio da perspectiva bourdieusiana (Bourdieu, 2001), podemos inferir que as demandas do dia a dia da prática de mediação e as atividades propostas no curso exigiram, dos sujeitos/agentes situados nesses contextos, um ajuste de seus sistemas de disposições; ou seja, colocou-os em um movimento de busca em direção à construção e à internalização de saberes, que a própria prática requereu. Em dado momento, foi possível compreender, pelos diferentes depoimentos, que os sujeitos/agentes razoavelmente regulados se mostraram aptos para

mobilizar os saberes construídos, a fim de atender às atribuições requisitadas por suas práticas com mais coragem e convicção. O que, em síntese, podemos denominar como desenvolvimento de uma autoconfiança.

O terceiro relato é uma citação de Figueira (2019, p.139), que evidencia as contribuições do estágio de monitor no museu DICA, para a construção de saberes profissionais como: liderança, organização de eventos e autoconfiança. Aqui, consideraremos o “espírito de liderança¹²” como uma “disposição intrínseca para conduzir”. No caso da prática docente, o verbo “conduzir” precisa ter, como objeto direto, “o aluno”; e, por objeto indireto, “ao conhecimento”. Pois, dessa maneira, o “espírito de liderança”, na docência, refere-se a um saber essencial: o de sentimento de “competência profissional” (Tardif, 2014). Trata-se do fruto de uma consciência profissional de alguém que sabe o que sabe e reconhece o que precisa ser feito.

Trata-se, portanto, de uma postura que impulsiona o docente a tomar as iniciativas necessárias para conduzir os alunos ao conhecimento, demonstrando essa capacidade tanto no contexto das aulas, quanto de eventos e demais situações educativas.

Em referência ao último excerto de fala, contido na dissertação de Oliveira (2021), vemos que a experiência de mediação em museus favoreceu o desenvolvimento da habilidade de comunicação oral. Esse saber profissional que implica em uma fluência comunicativa é essencial para quem desempenha a docência, conforme indica Libâneo (2010). O que ratifica essa ideia ao nos explicar que é por meio de uma comunicação eficaz que o professor provoca um movimento na mente da criança, fazendo-a interagir com “aquilo que ela já sabe e aquilo que ele próprio vai introduzindo, de modo a criar formas de interação cognitiva que ampliem o desenvolvimento mental dos alunos” (Libâneo, 2010, p. 576).

Desse modo, podemos afirmar que, no contexto de curso de formação e da prática de mediação em museus, emergiram depoimentos que evidenciam contribuições dessas vivências à construção de saberes profissionais como: desenvolvimento de uma fluência comunicativa, “espírito de liderança” e o desenvolvimento de uma autoconfiança, para encarar as diversas atribuições da profissão docente, que, segundo Tardif (2014, p. 264), exige a mobilização de “um vasto cabedal de saberes e habilidades”.

4.2 Contribuições do museu como espaço formador de professores (2ª Dimensão)

Uma vez que ensinar é bem mais que promover a fixação de termos e conceitos; é privilegiar situações de aprendizagem que possibilitem ao aluno a formação de sua bagagem cognitiva, entendemos que as coleções e os museus, pelas possibilidades que

¹² Sob a ótica etimológica, o termo “espírito” corresponde à “parte imaterial do ser humano, alma” (Cunha, 2010, p.265); já a palavra “liderança”, deriva do inglês “leader”, de “to lead”, com a ideia de “conduzir” (p.389).

oferecem como base de investigação e também por sua capacidade de estimular debates e experiências diferenciadas, constituem-se em um recurso de elevado potencial científico, político e cultural, e desta forma devem ser usados e aproveitados pelos professores, alunos, ou seja, pela comunidade escolar como um todo. (Falcão, 2009, p.21).

Desde o Capítulo I desta Dissertação, buscamos explicitar as dificuldades enfrentadas pelas/os professoras/es no exercício da profissão. Nesse movimento, a companhia de nossos aportes teóricos (Libâneo, 2001; Ball *et al.*, 2013; Hypolito, 2019; Almeida; Salces; Fernandes, 2021; Abdalla, 2024a) permitiu-nos compreender que os desafios se tornam ainda mais intensos em virtude das tensões advindas da lógica neoliberal nas políticas educacionais, que se expressam de maneira conflituosa e reorientam a formação docente em uma perspectiva performática a serviço das tendências mercadológicas de ensino.

Os resultados dessa conjuntura se refletem em cursos de licenciaturas com currículos depauperados. Por exemplo, segundo Gatti (2010) e Libâneo (2010), nos cursos de Pedagogia, há lacunas no que diz respeito aos conhecimentos específicos; já nas demais licenciaturas, geralmente, as fragilidades estão relacionadas aos conhecimentos pedagógicos, como apontam Vilanova e Melo (2019), e aos recém-graduados, conforme Souza (2023), devido à insegurança e ao despreparo para dar conta dos diferentes objetivos que permeiam a prática docente.

Diante desse cenário de crise, decidimos seguir a orientação de Bourdieu (1996), que consiste em buscar na “herança acumulada pelo trabalho coletivo [...] um espaço de possíveis” (p.266). Então, nessa ocasião crítica e desfavorável, decidimos voltar nosso olhar para os trabalhos que se debruçam em investigações, relacionando a formação docente e os museus. Com base nas análises dos estudos realizados e, em concordância com os apontamentos contidos na epígrafe, somos movidos a considerar o Museu como um espaço com potencial para colaborar com uma “formação docente multidimensional” (Candau, 2000, p.55).

4.2.1 Tornar-se professor (um novo *habitus* profissional) (Categoria de Análise)

De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho: “a vida é breve, a arte é longa”, diz o provérbio. (Tardif, 2014, p.57)

Versar sobre a expressão “tornar-se professor”, a partir da epígrafe supracitada, leva-nos a compreender a ideia de formação para além do espaço/tempo determinado para curso de graduação em licenciatura. Como o próprio Tardif (2014) já nos pontuou, esse percurso compreende tanto a trajetória pré-profissional, quanto a formação acadêmica; além de incluir

todo o percurso na carreira. Por isso, Abdalla (2015, p. 225-226) vai nos dizer que, nessa perspectiva, os professores “fazem dos projetos de vida seus próprios trajetos ao mesmo tempo em que transformam seus trajetos em projetos de ação e formação”.

Nesse sentido, o processo de tornar-se professor também implica em compreender a docência como uma profissão, que enquanto tal se configura em um campo com estruturas específicas, que exige de seus agentes, no caso, dos/as professores/as, todo “um conjunto de esquemas e percepção fundamentais [...] para classificar e qualificar as pessoas ou os objetos nos diferentes domínios da prática” (Bourdieu, 2011a, p.436). Para isso, consideramos necessário compreender que os saberes são inerentes ao exercício da profissão.

Nessa senda, com base na teoria da ação de Bourdieu (2011d) e nos apontamentos de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), que discorrem sobre a “profissão do sociólogo” e explicitam o *habitus* como a “interiorização dos princípios da teoria do conhecimento sociológico” (p.14), é que Abdalla (2017) compreende o significado da noção de “*habitus* profissional”. Para a autora, são esses saberes – *esquemáticos, internalizados e a serviço das demandas da prática* –, que podem ser compreendidos como “*habitus* profissional” (Abdalla, 2017, p.182). Abdalla (2017, p. 182) ainda define essa noção como “profissionalidade docente”, o que significa dizer que os saberes incorporados “funcionam no estado prático e para a prática (e não para fins de puro conhecimento)” (Bourdieu, 2011a, p.435).

De acordo com esse entendimento sobre o “*habitus* profissional” é que compreendemos a 2ª Dimensão de análise, cujo objetivo é analisar as contribuições do museu no que diz respeito à construção de um novo *habitus* profissional.

Para tanto, construímos, com base nos procedimentos da técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e a partir dos dados encontrados nos fichamentos apresentados no Apêndices IV, V, VI e VIII, a categoria - *Tornar-se professor* (um *habitus* profissional).

Para Nóvoa (2017, p. 1121), é necessário que analisemos a expressão “tornar-se professor” por meio de “dimensões centrais”. Destacamos, aqui, que usamos também o termo “dimensões centrais”, para selecionar os dados obtidos que sinalizaram a composição das seguintes unidades de sentido: *Saberes da docência e o espaço social/cultural do museu*; e *Exigência da reflexividade e da ética na constituição de um *habitus* profissional*. Tais unidades de sentido serão analisadas a seguir.

4.2.1.1 Saberes da docência e o espaço social/cultural do museu (1ª Unidade de Sentido)

Nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira

como ensinamos. Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais. (Nóvoa, 2017, p.1121)

Em razão de entender a relação simbiótica entre as dimensões pessoais e profissionais, o autor supramencionado, inspirado pela teoria bourdieusiana, afirmou que: “tornar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal*” (p. 1121). Para isso, surge a necessidade de espaços e tempos que colaborem para o desenvolvimento de três dimensões fulcrais às pessoas que desejam exercer a docência, que são: i) o “desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria”; ii) a “dimensão ética”; e iii) “a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade” (Nóvoa, 2017, p. 1121-1122).

Nesta unidade de sentido, iremos nos dedicar à análise das contribuições do espaço do museu como espaço formador de professores, que se assemelha, em alguns aspectos, ao “desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria”, proposto por Nóvoa (2017). Para tanto, elaboramos o Quadro 11, a seguir, com alguns excertos que adicionam sentido às nossas reflexões.

Quadro 11 – Saberes da docência e o espaço social/cultural do museu: trabalhos, excertos e contextos

Trabalhos	Excertos de falas	Contextos
Taveiros (2024) Dissertação	“Para que eu possa no futuro repassar as coisas novas que estou aprendendo para meus alunos, conhecer lugares novos e aprendizados que vou levar para a vida”. (Taveiros, 2024, p.70)	Apontamento de um dos estudantes envolvidos na pesquisa, que participou do programa formativo no Espaço Ciência InterAtiva (ECI), oferecido aos alunos do Curso Normal Médio.
Fadil (2020) Dissertação	“Conhecer o museu mesmo sendo pela internet, traz nova forma de observar a cultura. (Juliana, 40 anos)”. (Fadil, 2020, p.52)	Expressão de uma das alunas do curso de Pedagogia da UEMS, registrada durante a pesquisa que investigou as práticas culturais desses estudantes em articulação com o acesso a sites de museus.

Fonte: elaboração da autora a partir dados registrados nos Apêndices IV e VIII.

Ao analisarmos o primeiro trecho de fala, extraído da dissertação de Taveiros (2024, p.70), consideramos que a experiência foi significativa no que diz respeito ao desenvolvimento da *primeira dimensão* indicada por Nóvoa (2017), que destacamos, a seguir, conforme suas

palavras: “vida cultural e científica própria” (Nóvoa, 2017, p.1121). Entendemos que o estudante¹³ percebeu, por meio dessa vivência, o benefício de acessar novos espaços, como o do museu. Essa possibilidade de formação lhe rendeu aprendizados tão significativos que afirmou que os levará para a vida e, também, para o possível exercício profissional, de modo que revela o desejo de compartilhar com seus futuros alunos.

Isso ganha ainda mais significado diante do que foi apontado pelos estudos de Bourdieu (2011b) e Cazelli (2005). Em seu texto “Los museos y su público”, Bourdieu (2011b, p.43) correlaciona as desigualdades de ordem social, educacional e cultural com a desigualdade e dificuldade que as pessoas, advindas de camadas mais populares da sociedade, enfrentam ao acessar esse espaço. Já, Cazelli (2005), que analisou as visitas pelo público escolar, no contexto brasileiro, afirmou que os alunos da rede pública, em sua maioria, visitam esses espaços por incentivo do ambiente escolar.

Por isso, os frutos da experiência apontada no primeiro excerto são tão valiosos, pois vão ao encontro à necessidade de uma formação que visa a garantir, aos futuros docentes, condições de se relacionarem com o espaço cultural do museu e, a partir disso, serem movidos a incentivar seus alunos a esse tipo de experiência. Isso ocorre, principalmente, com estudantes da rede pública que, por vezes, não encontram esse incentivo em outros espaços sociais.

No segundo trecho, depoimento de Juliana (Fadil, 2020, p.52), percebemos que a experiência vivida através do acesso ao museu virtual foi considerada significativa. Segundo a licencianda, a vivência lhe deu condições de ampliar sua compreensão sobre a cultura, o que nos leva a inferir que essa experiência lhe ofereceu contribuições em direção ao desenvolvimento de uma vida cultural, retratando, também, a *primeira* dimensão anunciada por Nóvoa (2017, p. 1121). Além do conteúdo do excerto analisado (Fadil, 2020, p.52), vale acrescentar também o contexto em que foi dito.

Diante da conjuntura do trabalho de Fadil (2020), convém considerarmos que Juliana, antes de pronunciá-lo, alegou nunca ter visitado um museu físico por “falta de oportunidade” (Fadil, 2020, p.52).

¹³ Embora essa fala evidencie a contribuição ao desenvolvimento de uma dimensão inerente à docência, vale destacar que o público-alvo, de Taveiros (2024), são estudantes do Curso Normal de nível médio e não alunos de ensino superior. Apesar do Art. 62 da Lei nº 9.394/96, que dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), permitir essa modalidade como requisito mínimo para o exercício da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, concordamos com o Azevedo *et al.* (2010, p. 59), que esse tipo de preparação profissional possui um “caráter mais propedêutico” e fomenta a desvalorização da profissão. Portanto, embora consideremos a importância do depoimento para pensarmos sobre as contribuições do museu à docência, defendemos a ideia de que a formação inicial docente deve ser sólida, transformadora e em nível superior.

Com base nos estudos de Bourdieu (2011b) e na descrição do perfil¹⁴ dessa participante, entendemos que a “falta de oportunidade” se justifica por conta de diversos fatores, como, por exemplo: sua origem social mais desfavorecida, seu nível de capital cultural institucionalizado; além da baixa oferta desse tipo de espaço cultural na região em que vive. Isso mostra que o acesso ao espaço cultural do museu depende de uma relação social, que compreende fatores como: origem social, escolarização, capital cultural e condições para fazer turismo (Bourdieu, 2011b); além de aparelhos tecnológicos com acesso à internet (no caso de museus virtuais), o que implica na necessidade de capital econômico.

Diante dessas considerações e de outras falas, que compõem o Apêndice VIII, podemos compreender que o museu pode oferecer contribuições ao desenvolvimento de uma vida cultural e científica (Nóvoa, 2017). É preciso destacar, também, que, segundo Marandino (2001), trata-se de um espaço em que a cultura científica se manifesta. Porém, não podemos desconsiderar os obstáculos que podem se configurar ao incluir esse espaço (físico ou virtual) no processo de formação de professores/as, como, por exemplo: a questão do acesso, assunto que acabamos de abordar.

Portanto, é necessário, urgentemente, pensar políticas de formação inicial e continuada, capazes de oferecer condições de superação dos possíveis desafios que podem se apresentar na trajetória formativa, dificultando o acesso a espaços e tempos profícuos ao desenvolvimento de dimensões pessoais e profissionais.

4.2.1.2 Exigência da reflexividade e da ética na constituição de um novo *habitus* profissional (2ª Unidade de Sentido)

O “pensamento essencial” está em ação em todos os universos sociais e muito especialmente nos campos de produção cultural, campo religioso, campo científico, campo literário, campo artístico, campo jurídico etc., onde se jogam jogos que têm por aposta o universal. (Bourdieu, 1996, p. 332)

No caso dos professores, a ética profissional tem de ser vista, sempre, em relação com a ação docente, com um compromisso concreto com a educação de todas as crianças. (Nóvoa, 2017, p. 1122)

Poder-se-ia falar, também, de um *habitus* profissional, pois se reporta às representações profissionais dos sujeitos da pesquisa, que colocam em jogo questões (e condições) em torno da formação e da profissionalidade docente. (Abdalla, 2017, p.177)

¹⁴ Perfil da participante: trata-se de uma mulher que está cursando Pedagogia aos 40 anos, de origem familiar de camadas populares, residente de uma pequena cidade no interior do Mato Grosso do Sul, com poucas possibilidades de espaços culturais (Fadil, 2020, p. 47, 52).

Valendo-nos dessas epígrafes, iniciaremos a construção desta segunda e última unidade de sentido, que se propõe, a partir de relatos de experiências vividas no museu, compreender a necessidade da *reflexividade* e da *ética* para um novo *habitus* profissional. Para tanto, elaboramos o Quadro 12, a seguir, com alguns excertos que irão compor a análise.

Quadro 12 – Reflexividade, ética e *habitus* profissional: trabalhos, excertos e contextos

Trabalhos	Excertos de falas	Contextos
Borges (2018) Dissertação	“A própria narrativa do museu é uma narrativa de uma história, digamos tradicional, e aí a gente tenta buscar o que não está escrito no livro didático, o que não está escrito na exposição, tentamos fugir dessa história só do vencedor e, contar uma história de luta, das pessoas que fizeram realmente esse país, que construíram esse país e toda história” (Borges, 2018, p.128).	Relato de uma graduada em História, que estava como mediadora no Museu Imperial - RJ.
Figueira (2019) Dissertação	“Me lembro também do Brincando e Aprendendo que foi lá no Parque Gávea, neste dia choveu muito, e a gente achava que tinha acabado o evento, mas no fim, a gente viu que não, a gente viu que ali, naquele dia, foi um dia muito proveitoso para ensinar pela chuva, a minha exposição naquele dia. [...] era uma exposição sobre avião de papel, estão ali a gente pôde explicar algumas coisas relacionadas à velocidade do avião, relacionado à questão da chuva. [...] então são várias experiências muito bacanas, de entender por exemplo, nesse episódio, que às vezes nem tudo está perdido quando a gente acha que tá, às vezes pode ser até tão proveitoso, ou até mais proveitoso quanto eu aprendi com o pessoal, a questão da imprevisibilidade, porque, às vezes, tem alguma coisa que não era como a gente planejava, mas pode ser bom também” (Figueira, 2019, p.166).	Depoimento de um licenciando em Física da UFU, na ocasião de seu estágio de monitor no Museu Diversão com Ciência e Arte (DICA).
Oliveira (2021) Dissertação	“Hoje eu digo que, além da monitoria, também o processo de mediação que ajuda bastante, assim, abre bastante essa visão das coisas. Não tem mais aquela limitação de tipo: entra na sala de aula, coloca no quadro e sai. Você quer ampliar, você sabe que existe um mundo mais dinâmico que pode ser mais interessante, que pode tornar aqueles conhecimentos, aqueles saberes que você tá passando para o aluno mais presente na vida dele, entendeu?” (Oliveira, 2021, p.86).	Apontamento de um monitor/mediador (estudante de licenciatura), no Museu Ciência e Vida (MCV).

Fonte: elaboração da autora a partir dados registrados nos Apêndices IV e VIII.

Bourdieu (1996, p.332), na primeira epígrafe dessa unidade de sentido, lembra-nos que em todos os campos sociais há lutas pela verdade universal, com vista à imposição de um “pensamento essencial”; mas que, em sua essência, revelam autoritarismo e a exclusão de outros pontos de vistas. Por isso, esse sociólogo francês (Bourdieu, 2001) propõe, aos que estão envolvidos no campo científico, a prática da *reflexividade*, que implica em estabelecer um “confronto dialógico” (p.145) a partir do conhecimento sobre a história do campo (Bourdieu, 2001).

Pelas reflexões de Pasqualucci e Saul (2022), podemos perceber que modelo de “pensamento essencial” pode se configurar, tanto no espaço escolar, a título de exemplo, nas

concepções curriculares, quanto no espaço dos museus, com relação às narrativas que envolvem o acervo. Diante disso, faz-se imperioso uma disposição pessoal e profissional de docentes à prática da reflexividade.

Nessa senda, o *primeiro* excerto (Borges, 2018, p.128), referente ao Quadro 12, exemplifica o exercício da reflexividade. Pelo conteúdo do relato da mediadora, percebemos que ela possui, em certa medida, o “domínio prático” – que reflete certa proximidade com esse espaço e com o conteúdo desse espaço –, e o “domínio teórico” – expressado por palavras que se relacionam à História enquanto área do conhecimento, e refletem a “herança que está inscrita na estrutura mesma do campo” (Bourdieu, 1996, p.274).

Diante dessa mobilização de domínios, o “pensamento essencial” foi confrontado, e permitiu colaborar para que outros percebessem que o museu, enquanto “espaço social” (Bourdieu, 2001), não é uma instituição neutra. Ou seja, a curadoria, a disposição dos acervos e as demais experiências fornecidas partem de concepções e narrativas que podem reforçar ou enfraquecer uma ideia hegemônica de cultura. Para Bourdieu (2001, p.145), isso é um modo de “polêmica racional”.

No *segundo* depoimento, localizado em Figueira (2019, p.166), não temos certeza do que aconteceu para além do que está descrito, mas podemos inferir, que existia um plano de atividade para aquele evento, ao qual a chuva seria um empecilho. No entanto, vale imaginarmos que houve um intervalo de tempo entre as expressões “achava que estava tudo acabado” e “foi muito proveitoso”, alguma coisa aconteceu. Notamos, assim, que, em alguma medida, o plano inicial foi revisto e readaptado, e a atmosfera chuvosa, que parecia desfavorável, reverteu-se em um cenário profícuo ao processo de ensino e aprendizagem.

Isso se encaixa no que diz respeito ao exercício da *reflexividade*, pois, segundo Bourdieu (2001), ela possibilita “intensificar a consciência dos limites que o pensamento deriva de suas condições sociais de produção e em desenraizar a ilusão da ausência de limites [...]”. Desse modo, “essa análise trabalha no sentido de oferecer a possibilidade de uma liberdade real diante das determinações por ela desvendadas” (Bourdieu, 2001, p.148).

Embora o autor francês se refira às determinações que envolvem as relações sociais, podemos dizer que esses princípios que se referem à *reflexividade* se mostram necessários para pensar os limites diante de outras condições que podem ser determinantes e fogem ao nosso alcance, como, por exemplo, as condições climáticas.

Diante desse contexto, podemos pensar ainda que os princípios, que regem a reflexividade, podem colaborar para o desenvolvimento da *terceira* dimensão, proposta por

Nóvoa (2017, p. 1122), que trata da “[...] compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade”.

O terceiro e último excerto (Oliveira, 2021, p.86) diz respeito ao relato de um licenciando no desempenho da função de monitor/mediador no MCV, e nos permite compreender as contribuições da *reflexividade* ao desenvolvimento da “dimensão ética”, que é a *segunda* dimensão proposta por Nóvoa (2017, p.1122).

Ao discorrer sobre as contribuições do exercício da monitoria/mediação à sua formação pessoal e profissional, o estudante nos mostra, em certa medida, que praticou a reflexividade ao se colocar em questão e analisar suas próprias práticas e encarar suas limitações. Identificamos isso, por exemplo, na expressão “não tem mais aquela limitação de tipo: entra na sala de aula, coloca no quadro e sai” (Oliveira, 2021, p.86). Para dizer que não se tem mais uma determinada limitação, é preciso reconhecer que em algum momento se colocou a encarar sua concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem e identificou tal limitação. Após reconhecer essa limitação que foi mencionada, passou a olhar para o espaço em que estava inserido e identificou as possibilidades que lhe foram oferecidas e incorporadas, a fim de capacitar à superação do que o limitava.

Prova de que a limitação foi superada e deu lugar a novas disposições é o fato de que quem pensava que, “para ser professor”, bastava entrar na sala de aula, colocar coisas no quadro e sair, passou a desejar mobilizar tudo o que aprendeu e internalizou para promover aos seus alunos espaço-tempo de ensino e aprendizagem cada vez mais carregados de significado. O que revela o desenvolvimento da “dimensão ética profissional”, que é evidenciado por “um compromisso concreto com a educação de todas as crianças” (Nóvoa, 2017, p.1122).

Para Nóvoa (2017), a “dimensão ética” é também considerada como “a construção de um *ethos* profissional” (p.1122). E, segundo Bourdieu (1996, p. 307), esse *ethos* é compreendido como “um *habitus* comum” ou como “uma dimensão dele”; ou seja, é aquele que “une os membros do que se chama de *núcleo*” (grifos do autor). O que significa que serve “[...] como *referência* nas lutas de classificação de que o campo é o lugar” (p. 307-308).

Isso se traduz, nas palavras de Abdalla (2017), em “profissionalidade docente”; ou seja, um conjunto de requisitos que se configuram necessários ao exercício da docência, e que é possível de sintetizar no que a autora denomina como “*habitus* profissional”. Nesse sentido, percebemos que a “dimensão ética” (Nóvoa, 2017) é fulcral na construção de um novo “*habitus* profissional” (Abdalla, 2017); pois, é parte integrante dele (Bourdieu, 1996).

Quanto à *reflexividade*, podemos dizer que é o que possibilita pensar “sobre as condições sociais do pensamento”; e, assim, “oferecer ao pensamento a possibilidade de uma verdadeira liberdade em relação às condições, limites que se configuram em determinado campo social” (Bourdieu, 2001, p.1440).

Tudo isso torna a *reflexividade* medular no processo de construção de um novo “*habitus* profissional” (Abdalla, 2017); pois, é ela que permite que os sujeitos reconheçam, o quanto antes, que seus *habitus* são esquematizados e refletem, em certa medida, as condições impostas pelo campo.

Por fim, consideramos, junto com Bourdieu (2001, p. 148), que é a consciência desses limites, que desvenda as determinações do campo e viabiliza uma liberdade real (Bourdieu, 2001, p.148).

A fim de concluirmos este Capítulo, propomo-nos a uma breve retrospectiva metodológica. Inicialmente, evidenciamos que os passos da *revisão integrativa* permitiram a inclusão de trabalhos de diferentes metodologias e fontes. De acordo com os critérios de inclusão, alguns estudos colaboraram para o enriquecimento de nossas reflexões teóricas sobre: o cenário e os desafios da formação; as fragilidades dos saberes docentes; e as contribuições do museu; enquanto outros, ofereceram dados primários, fruto de investigações que relacionaram as contribuições do museu à docência, que são as teses, dissertações e um artigo.

Após a coleta dos dados empíricos pelo fichamento estruturado na direção da metassíntese, realizamos a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011; Franco, 2008), que apresentou duas dimensões de análise: 1ª Tipos de saberes docentes a partir das experiências oferecidas pelos museus; 2ª Contribuições do museu como espaço formador de professores. A primeira buscou analisar os depoimentos, em seus contextos e em relação ao referencial teórico. Dessa forma, foi possível identificar e refletir sobre os saberes que despontaram das experiências vividas nos espaços museais, o que responde à nossa questão-problema: “Que saberes docentes podem ser apreendidos ou construídos nos espaços museais, a fim de colaborar com um novo *habitus* profissional?”. Segundo os achados, esses saberes dizem respeito aos saberes didático-pedagógicos, experienciais e profissionais, saberes desenvolvidos em atividades coletivas e reconhecidos individualmente, com destaque para os saberes didático-pedagógicos.

Já na segunda dimensão, caminhamos em direção a compreender a necessidade da *reflexividade* (Bourdieu, 1996) e da *ética* (Nóvoa, 2017), para construção de um novo *habitus* profissional. Com esse objetivo, buscamos analisar os relatos de experiências em museus, a

partir da ideia de Nóvoa (2017), a fim de identificar o desenvolvimento de dimensões pessoais e profissionais, que dialogam com o que Abdalla (2017), vai chamar de *profissionalidade docente* ou *habitus professional*.

Dessa maneira, compreendemos que os museus oferecem possibilidades de espaços e tempos de formação, podendo favorecer a construção de saberes inerentes e pertinentes à prática, a ponto de contribuir com um novo *habitus* profissional, quando esses saberes são construídos permeados pela reflexividade e pela ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação ocorre em um espaço/tempo em que se restitui e se desenvolve a identidade profissional no enfrentamento das práticas do cotidiano [...]. (Abdalla, 2017, p. 182)

A possibilidade de troca entre diferentes culturas institucionais será enriquecedora para ambos e para tal, é essencial que os museus, por um lado, junto com universidades, secretarias municipais e estaduais, ou através de financiamentos, realizem trabalhos de formação de professores em todos os níveis – educação infantil, ensino fundamental, médio, cursos de formação de professores, licenciaturas, cursos de especialização em ensino de ciências, entre outros. (Marandino, 2001, p. 216)

No entanto, se não logarmos mudar de ótica e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva que assinalamos. (Candau, 2016, p. 809)

A jornada em direção à elaboração deste trabalho, intitulado “Contribuições do museu como espaço formador de professores: em busca de saberes para um novo *habitus* profissional”, teve seu início motivado pela compreensão de que a formação de professores/as, como está posta, não se mostra suficiente aos licenciados, que se propõem ao exercício da docência.

Nesse sentido, construímos nosso percurso com base nas ideias das epígrafes supracitadas, portanto, em resposta à necessidade de se pensar em espaços e tempos profícuos à formação docente (Abdalla, 2017). Inclínamos nossos esforços investigativos sobre um espaço com uma cultura institucional diferente da escola e da universidade, que é o museu (Marandino, 2001), pois acreditamos que as diferenças podem enriquecer a trajetória formativa (Candau, 2016).

Com esse propósito, direcionamo-nos a buscar, nas pesquisas de campo que investigaram a relação entre os museus e a formação docente, a cientificidade das *possibilidades* dos espaços museais à formação docente; pois, aprendemos com Bourdieu (1996, p. 266), que: “a herança acumulada pelo trabalho coletivo apresenta-se a cada agente como um espaço de possíveis, ou seja, como um conjunto de *sujeições* prováveis que são a condição e a contrapartida de um conjunto circunscrito de *usos dos possíveis*”.

Para explicitar, aqui, a síntese do caminho construído sobre a ideia do museu como um espaço possível de formação docente, é preciso “*da capo*” dos elementos que conduziram a construção desta Dissertação. Por isso, vale relembrar que o objeto desta investigação são os saberes docentes desenvolvidos ou construídos na relação com os espaços museais. A fim de dar conta de nosso objeto, elaboramos a seguinte questão-problema: Que saberes docentes

podem ser apreendidos ou construídos nos espaços museais a fim de colaborar com um novo *habitus* profissional?

No afã de responder a essa *questão norteadora* e atingir nosso *objetivo geral*, que é analisar as contribuições do museu à formação docente para a constituição de um novo *habitus* profissional, estipulamos quatro *objetivos específicos*: o *primeiro* consistiu em apresentar uma breve contextualização das políticas de formação que traduzem o cenário educacional brasileiro, de modo a compreender os saberes da docência e o museu como espaço formador de professores; o *segundo* se ocupou em refletir, a partir da base teórica, sobre os conceitos de espaço social, capital cultural e *habitus*, de modo a compreender as contribuições do museu para a formação docente e a constituição do *habitus* profissional; o *terceiro* tratou de demonstrar os caminhos percorridos na construção da pesquisa bibliográfica, buscando, a partir de uma revisão integrativa, desenvolver uma abordagem na direção da metassíntese qualitativa; e, por fim, o *quarto* buscou analisar os dados e identificar os saberes docentes construídos, as dimensões desenvolvidas e a exigência da reflexividade e da ética para a constituição de um novo *habitus* profissional.

Acreditamos que o **Capítulo I – Raízes teóricas: reflexões sobre as políticas de formação, os saberes docentes e as contribuições dos museus** - atingiu o *primeiro* objetivo específico, pois, nesse momento, contextualizamos o cenário das políticas educacionais desde a BNCC até seus desdobramentos em resoluções, que se direcionam aos professores. Este Capítulo foi elaborado com o apoio de nosso referencial teórico: Libâneo (1994, 2001, 2010); Marandino (2001, 2003, 2008, 2017); Cazelli (2005); Abdalla (2006, 2011, 2015, 2020, 2023, 2024^a); Bitter (2009); Falcão (2009); Gatti (2010); Bourdieu (2011b); Ball *et al.* (2013); Spadoni (2014); Tardif (2014); Nóvoa (2017, 2019); Bourdieu e Darbel (2018); Hypolito (2019); Almeida *et al.* (2021); Pasqualucci e Saul (2022); dentre outros autores.

Diante disso, identificamos certas questões, que permeiam a realidade e promovem o *status quo* da docência, como, por exemplo: a padronização curricular; o planejamento pedagógico guiado por metas, normas e resoluções, que funcionam como aparelhos de contenção da autonomia docente; formação docente dicotomizada entre a teoria e a prática; e uma formação inicial insuficiente para o exercício profissional. Além disso, há uma concepção de docência como execução técnica, que são ecos de uma lógica formativa guiada por políticas globais neoliberalizantes.

Na sequência, movemo-nos em direção à compreensão a respeito dos saberes inerentes à docência e alguns dos desafios enfrentados por licenciandas/os, no que diz respeito à

mobilização desses saberes. Por fim, direcionamos nosso olhar ao museu, a fim de refletirmos sobre sua origem, definições, finalidades, sua relação com o público escolar e a possibilidade enquanto espaço formador de professores.

Como este trabalho tem por fundamentação a teoria bourdieusiana, a partir de Bourdieu (1987, 1988, 1996, 1997, 2001, 2006, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d), no **Capítulo II – Da matriz conceitual bourdieusiana** - dedicamo-nos à reflexão sobre os conceitos fundantes (campo, capital e *habitus*), buscando evidenciar que, no percurso deste trabalho, a *reflexividade* é considerada um elemento constituinte em nossa postura investigativa. Além disso, demonstramos nossa reflexão, que permitiu, a partir do conceito de *habitus*, pensar sobre o *habitus* profissional (Abdalla, 2004, 2006, 2013, 20017). Dessa forma, acreditamos ter cumprido com o *segundo* objetivo específico.

No **Capítulo III – Dos caminhos da pesquisa** - alcançamos o que foi proposto pelo *terceiro* objetivo específico, pois, traçamos todo o percurso metodológico, descrevendo a natureza da pesquisa, de abordagem qualitativa, sua construção que se fundamenta em uma pesquisa bibliográfica, com base em dados referentes aos anos de 2017 a 2024, coletados em: dissertações e teses do Banco de dados da CAPES; artigos da Plataforma SciELO; e anais das reuniões nacionais da ANPED.

Indicamos, também, que esses trabalhos foram escolhidos, no âmbito de uma *pesquisa bibliográfica*, com as contribuições de Bogdan e Biklen (1994) e de Lima e Miotto (2007). E, para compor a *revisão integrativa*, consultamos Soares *et al.* (2014) e Cavalcante e Oliveira (2020). E, na perspectiva da *metassíntese*, os autores que contribuíram foram: Finfgeld (2003); Lopes e Fracolli (2008); Matheus (2009); Bastos (2014); Alencar e Amouloud (2017); Faria e Camargo (2022); Gil (2023); e Gil (2024). Ainda, importa destacar que os dados coletados, a partir dos fichamentos, foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2011; Franco, 2008).

Ressaltamos que as teses de Silva (2020) e Gewerc (2022), assim como as dissertações de Borges (2018), Cirilo (2018), Figueira (2019), Fadil (2020), Oliveira (2021) e Taveiros (2024) e o artigo de Pereira *et al.* (2017) compreendem pesquisas de campo que relacionam a formação docente com os museus. Por isso, colaboraram para nos fornecer, a partir dos fichamentos realizados na perspectiva da metassíntese, dados sobre excertos e contextos, tornando possível identificar os tipos de saberes docentes e pensar sobre as dimensões desenvolvidas.

Já, os estudos que não investigaram a formação docente em relação ao museu a partir de uma pesquisa de campo - que compreendem os oito trabalhos selecionados dos anais das

reuniões nacionais da ANPED e um artigo da plataforma SciELO -, foram agrupados em três eixos, de acordo com a capacidade de diálogo com os três tópicos do Capítulo I.

Assim, esses trabalhos fomentaram nossas reflexões teóricas, conforme as temáticas referentes a cada um dos eixos, conforme registrado a seguir:

1º Eixo – refere-se à formação docente e às questões normativas, com os trabalhos de Vieira e Galian (2021), Fernandes (2023), Almeida e Anes (2023) e Silva (2023). Tais produções trataram da interferência das políticas globais na elaboração de aparatos normativos locais; além de apontar as concepções de formação, de trabalho e de valorização profissional que estão por detrás desses movimentos;

2º Eixo – relaciona-se aos saberes docentes, com os estudos de Vilanova e Melo (2019), Souza (2023), que exemplificam e contextualizam os desafios enfrentados por licenciandos e recém-graduados e resultantes das lacunas existentes na formação; e, por fim, o

3º Eixo – que corresponde à colaboração dos espaços museais, com trabalhos de Araújo (2018), Johann (2021) e Nascimento e Machado (2023), que evidenciam a importância de uma formação estética na perspectiva de uma educação republicana; além de outros trabalhos que se dedicaram a observar as contribuições dos museus aos alunos da educação básica.

O **Capítulo IV** – *Da análise aos resultados* – atingiu o quarto objetivo específico por se dedicar à análise e interpretação dos dados e, dessa forma, deu condições de alcançarmos, também, nosso objetivo geral. Isso foi possível com o apoio do fichamento na perspectiva da metassíntese, que colaborou com a coleta de dados e da técnica de análise de conteúdo, que permitiu organizar os dados e elaborar o Quadro 6 – *Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido*, que está registrado no capítulo anterior.

Esse movimento nos conduziu a duas dimensões de análise: *Tipos de Saberes Docentes a partir das Experiências oferecidas pelos Museus e Contribuições do Museu como Espaço Formador de Professores*.

A *primeira Dimensão - Tipos de Saberes Docentes a partir das Experiências oferecidas pelos Museus* - possibilitou identificar os saberes construídos nos espaços museais ao analisar excertos e contextos, a partir da categoria de análise - *Saberes Docentes* - composta por três unidades de sentido, sendo elas: *Saberes didático-pedagógicos*; *Saberes experienciais*; e *Saberes Profissionais*.

Em relação à *segunda Dimensão - Contribuições do Museu como Espaço Formador de Professores* - buscamos, com a categoria de análise - *Tornar-se Professor (um novo habitus profissional)*, compreender o desenvolvimento das dimensões pessoais e profissionais a partir

das experiências vividas no espaço social/cultural do museu e a necessidade da reflexividade e da ética nesse processo. Nesta direção, foi possível elaborar essas duas unidades de sentido: *Saberes da docência e o espaço social/cultural do Museu; e Exigência da reflexividade e da ética na constituição de um novo habitus profissional*.

Com base na análise realizada, identificamos alguns dados, que colaboram para a compreensão as contribuições do museu à formação docente para a constituição de um novo *habitus* profissional. Tais dados nos mostram, em especial, os seguintes aspectos:

Quanto aos *Saberes didático-pedagógicos*, os estudantes das licenciaturas afirmam que:

- As experiências vividas no Museu colaboraram para transformar suas metodologias de ensino, dando-lhes condições de desenvolver outras práticas;
- Foram despertados para a importância de realizar o planejamento da prática docente (organização, execução, avaliação e reflexão sobre a própria prática) e de compreender as bases em que se fundamentam (os porquês dessas práticas);
- Certas experiências vivenciadas no Museu, como, por exemplo, a *monitoria* e *mediação*, colaboram com o desenvolvimento de habilidades voltadas ao ensino, pois é uma atividade que exige o exercício da explicação, para que haja esclarecimentos históricos, sociais, políticos e culturais ao público;
- Consideram o Museu como um *espaço formador*, que favorece a articulação entre a teoria e prática.

Em referência aos *Saberes experienciais*, os estudantes das licenciaturas reconhecem que:

- As atividades formativas oferecidas pelos museus colaboram em suprir a necessidade docente de compartilhar experiências;
- Na função de *mediação*, o tempo reservado às trocas entre pares, colabora para o amadurecimento do olhar que compreende o aluno em sua individualidade;
- Cursos de formação, oferecidos na perspectiva crítica/reflexiva, possibilita o desenvolvimento de uma postura crítica sobre as questões que fundamentam a prática docente;
- O museu é um espaço formador, na medida em que se torna um espaço de atuação docente.

Em relação aos *saberes profissionais*:

- Declaram ter desenvolvido a autoconfiança para exercer a docência, a partir das experiências no curso de formação inicial (que permitiu ampliar as concepções sobre estratégias didáticas para o ensino) e no estágio de monitor (que coloca em contato com diversas pessoas e possibilita a superação da timidez, que pode atrapalhar o exercício da docência). Tais experiências possibilitam a internalização de saberes que são requeridos no exercício dessa profissão;
- Relatam ter desenvolvido o espírito de liderança, pois as vivências, no espaço do museu, permitiram o desenvolvimento de uma consciência profissional, que sabe o que sabe e reconhece o que precisa ser feito para mediar a relação do aluno com o conhecimento;
- Apontam o desenvolvimento da habilidade de comunicação oral, na ocasião da prática de *mediação*.

Quanto aos resultados que dispõem sobre a articulação entre os *saberes da docência* e o *espaço social/cultural do Museu*, é possível destacar que:

- Os museus são reconhecidos como espaços significativos no processo de ensino e aprendizagem; ou seja, como *espaços formadores*. Nesta perspectiva, os professores/as e/ou os/as licenciados/as (alguns já atuando como professores/as) relatam o interesse em proporcionar esse tipo de vivência aos seus alunos;
- Há reconhecimento de que o contato com o espaço formador do Museu favoreceu o desenvolvimento de uma vida cultural e científica;
- O acesso ao espaço social/cultural do Museu depende de uma relação social, que compreende fatores como: origem social, escolarização, capital cultural, condições para fazer turismo; além de aparatos tecnológicos, no caso de museus virtuais.

E, por fim, em relação à exigência da *reflexividade* e da *ética* na constituição de um novo *habitus* profissional, nota-se que:

- A *reflexividade* precede a construção de um novo *habitus* profissional; pois, é o que possibilita, a cada estudante de licenciatura (nesse caso), desvendar as determinações e os limites impostos pelo campo de formação/atuação em que está inserido. É a partir da *reflexividade* e da *ética* que se pode considerar que as práticas

e suas concepções sobre ela estão atreladas a certos condicionantes sociais, históricos e culturais;

- A real liberdade para pensar nas possibilidades de superação dos limites e desafios impostos em cada contexto de formação/atuação é gerada por um exercício reflexivo e por uma dose ética de escolhas e tomadas de decisão;
- A ética é o parâmetro que nos permite, no processo de construção de um novo *habitus* profissional, avaliar as práticas que devem ser incorporadas, adaptadas, contestadas ou transformadas.

Caminhando, ainda, para outras considerações a respeito dos achados da pesquisa, cabe acrescentar alguns limites acerca deste trabalho; pois, temos consciência que:

1º Poderíamos ter realizado uma análise documental da BNCC a fim enriquecer nossas considerações a respeito de seus desdobramentos, que afetam a prática docente, assunto que foi desenvolvido no tópico 1.1 *Das políticas de formação: o cenário atual e os desafios*, localizado no Capítulo I;

2º Necessitamos de mais profundidade em relação às reflexões acerca da matriz conceitual elaborada por Pierre Bourdieu. Em vista do tempo do Mestrado e do fato de que esses conceitos precisariam ser melhor garimpados por meio da leitura e apropriação da vasta e densa produção desse autor, reconhecemos que nossas reflexões foram limitadas;

3º Haveria, ainda, mais a desenvolver sobre o entendimento acerca das etapas da revisão integrativa e da análise de conteúdo.

Apesar dos limites apontados, acreditamos que este trabalho colaborou para uma cobertura mais ampla de nosso objeto de pesquisa; uma vez que nossos dados abrigam declarações de licenciandos/as e licenciados/as a respeito dos frutos de suas experiências em museus, em diferentes contextos regionais e sociais.

Para finalizar essas considerações, é preciso destacar que não temos a pretensão de exaurir o tema desta Dissertação, que é amplo e complexo, mas, sim, de apresentar mais alguns pontos a fim de responder à questão-problema – *Que saberes docentes podem ser apreendidos ou construídos nos espaços museais a fim de colaborar com um novo habitus profissional?* E de rever o objetivo geral – *Analisar as contribuições do museu à formação docente para a constituição de um novo habitus profissional.*

Em consideração a tudo que foi escrito e descrito até aqui, identificamos que:

- Os museus oferecem diferentes possibilidades de experiências aos professores/as e estudantes de licenciaturas, como, por exemplo: visitas guiadas, oficinas, cursos de formação, estágio como monitor, atuação como mediador, dentre outras atividades. E essas possibilidades podem variar de museu para museu;
- Dentre os trabalhos selecionados, que nos forneceram dados brutos para serem analisados, mencionamos aqueles que se dedicaram a investigar experiências de estudantes/licenciados, na ocasião de curso de formação e em relação à prática de monitoria/mediação que foi desenvolvida; pois, essas ações apresentaram dados e exemplos mais detalhados que confirmam as contribuições do museu à construção de saberes docentes;
- Em sua maioria, os trabalhos que se propuseram a pesquisar sobre as contribuições do museu à docência foram motivados pelo desejo de superar determinadas lacunas da trajetória formativa;
- Dentre os saberes identificados, o *didático-pedagógico* ganha destaque nos depoimentos registrados no Apêndice VII. Podemos pensar em alguns fatores que colaboram com isso, como, por exemplo: a amplitude de seu significado, que compreende desde os mínimos aos mais complexos detalhes da prática de ensino e das práticas educacionais; outro motivo pode ser que as experiências museais têm como foco o desenvolvimento desse tipo de saber; ou, uma terceira possível explicação seria o fato desse saber ser uma necessidade dos/as professores/as que buscam formação nos espaços museais;
- Compreendemos que o museu contribui para a construção de saberes inerentes à docência; no entanto, o acesso a esse espaço está atrelado a certos condicionantes sociais e culturais, que podem dificultar o emprego desse espaço no processo de formação de professores/as;
- É preciso lembrar que as experiências oferecidas pelo espaço social/cultural do museu não são neutras; ou seja, a curadoria do acervo, as visitas guiadas, oficinas, cursos de formação, a prática de monitoria/mediação etc. estão fundamentadas em concepções sociais, culturais e pedagógicas. Nesta direção, é indispensável a prática da *reflexividade* e do *compromisso ético* para vivenciar essas possibilidades formativas.

Diante disso, conscientes das limitações e dos condicionamentos, que permeiam o espaço social/cultural do museu, conseguimos reconhecer suas contribuições enquanto espaço formador de professores; pois, as experiências oferecidas colaboram com a construção de saberes docentes. No entanto, para que esses *saberes* sejam apreendidos e funcionem como geradores e organizadores das práticas no processo de formação e desenvolvimento da *profissionalidade docente*, ou seja, para que esses saberes colaborem com a construção de um novo “*habitus* profissional” (Abdalla, 2017), é crucial a presença da *reflexividade* e da *ética*.

Em relação à *reflexividade*, compreendemos que esta possibilita aos/as professores/as desvendarem os limites impostos por seu contexto de formação/atuação e identificar os “caminhos/espços possíveis” de superação (Bourdieu, 1996, p. 266).

Já, sobre a *ética profissional*, que se traduz em ações que revelam um “compromisso concreto com a educação” de todas as pessoas (Nóvoa, 2017, p.1122), é preciso refletir que é esta ética que serve de parâmetro para avaliar, internalizar e mobilizar práticas. Ou seja, práticas que revelam, em sua essência, o compromisso de “formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência” (Candau, 2001, p.13).

Destarte, em vista da realidade atual, onde a formação docente se apresenta fragilizada e insuficiente para dar conta das demandas da prática profissional, compreendemos que tanto os que almejam a docência, como os que já atuam na profissão, necessitam de espaços e tempos que oportunizem o processo de “tornar-se professor” (Nóvoa, 2017, p.1121). Além disso, entendemos que a formação não se restringe a um modo ou a uma instituição.

Por isso, neste trabalho, reconhecemos a possibilidade do Museu enquanto espaço formador; pois, oferece experiências profícuas ao desenvolvimento de *saberes docentes* capazes de contribuir com a construção de um novo “*habitus* profissional” (Abdalla, 2006, 2017).

Em síntese, entendemos que esse novo *habitus* profissional deve ser o produto de uma prática reflexiva, entrelaçada ao compromisso ético de professores/as, que busquem, no exercício da profissão, garantir o direito à educação, respeitando às diferenças culturais.

Por fim, apegamo-nos à esperança de que o esforço aqui empenhado não seja em vão e que este trabalho, o qual apresenta limitações e possibilidades, contribua para frutificar outras reflexões – que completem, adaptem ou, até mesmo, contestem nossas ideias –, desde que colaborem para fortalecer a cientificidade a respeito das contribuições do Museu à docência. Nesta perspectiva, que se possa promover esse espaço na trajetória formativa de professores/as

e, até mesmo, para pensar em outras formas e espaços, que possam oferecer contribuições significativas à formação e atuação docente.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Da teoria da ação em Bourdieu para repensar a formação de professores. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, UESP, Ano 7, n. 10, p. 209-226, jul./dez. 2004.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Implicações da didática na formação do professor universitário: desafios e perspectivas. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba, v.11, n.33, p.353-374, mai./ago. 2011.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações Sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M.A. **Representações Sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: FCC, 2013, p.109-136.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. **Revista de Educação da PUC-Camp**, Campinas, vol. 20, n. 3, p. 215-227, set./dez. 2015.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Política Nacional de Formação de Professores e a (Re) Constituição da Identidade Profissional. **Revista Interacções**. v. 12, n. 40, p. 5-27, 2016.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Revista da Educação da PUC- Campinas**. Campinas, v.22, n.2, p 171-190, mai./ago. 2017.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das proposições das políticas educacionais aos desafios da diversidade cultural: o que se espera da profissão professor? In: ABDALLA, M. F. B. (Org.). **Pesquisas em Educação: políticas, representações e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2020, p. 27-57.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Capítulo 5. Saberes docentes estruturantes na e para a formação de professores: elementos centrais para repensar a Didática em tempos de pós-pandemia. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; MELO, Geovana Ferreira; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. **Didática, Práticas Pedagógicas e Tecnologias da Educação**, vol. 2. São Paulo: Paco Editorial, 2023, p. 116-139.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A Didática e os saberes necessários para a formação de professores em tempos neoliberais. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 10, Edição Especial, p. 11-30, julho de 2024a.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Diferentes experiências em tempos/espacos entrecruzados: reflexões sobre políticas, práticas, representações e identidades profissionais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 16, n. 42, p. 4-21, Dossiê, nov. 2024b.

ALENCAR, Edvonete Souza de; AMOULOUD, Saddo Ag. A metodologia de pesquisa: metassíntese qualitativa. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v.25, n.3, p.204-220, set./dez. 2017.

ALMEIDA, Maria Isabel; SALCES, Cláudia Dourado de; FERNANDES, Tiago Rufino. O que pode a escola pública diante das desigualdades? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, e. 215328, 2021.

ALMEIDA, Renato Barros de; ANES, Rodrigo Roncato Marques. Determinações e estratégias da OCDE para a formação continuada de professores no Brasil a partir do documento **Professores são importantes: atrair, desenvolver e reter professores eficazes**. In: 41ª Reunião Nacional da ANPEd, Manaus/Amazonas, de 22 a 27 de outubro de 2023, p.1-6.

ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº04/2024**. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 08 de nov. 2024.

ARAÚJO, Gustavo Cunha de. Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte – MUnA. **Educação e Pesquisa**, v. 44, e. 174612, p. 1-19, 2018.

ASSIS, Machado de. **Machado de Assis: crônicas escolhidas**. São Paulo: Ática, 1994.

AZEVEDO, Fernando de; PEIXOTO, Afrânio; DORIA, A. d Sampaio; TEIXEIRA, Anísio Spinola; LOURENÇO FILHO, M. Bergstrom; PINTO, Roquette; PESSOA, J. G. Frota; MESQUITA FILHO, Julio de; BRIQUET, Raul; CASASANTA, Mario; CARVALHO, C. Delgado de; ALMEIDA JÚNIOR, A. Ferreira de; FONTENELLE, J. P.; BARROS, Roldão Lopes de; SILVEIRA, Noemy M. da; LIMA, Hermes; VIVACQUA, Atílio; VENANCIO FILHO, Francisco; MARANHÃO, Paulo; MEIRELLES, Cecília; MENDONÇA, Edgar Sussekind de; ALBERTO, Armanda Alvaro; REZENDE, Garciade; CUNHA, Nobrega da; LEMME, Paschoal; GOMES, Raul. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BALL, Stephen J.; BAILEY, Patrick; MENA, Paula; MONTE, Pablo Del; SANTORI, Diego; TSENG, Chun-ying; YOUNG, Helen; OLMEDO, Antonio. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, mai./ago. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Juliano Almeida. **Saúde mental e trabalho: metassíntese da produção acadêmica no contexto da pós-graduação brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014. 118 f.

BELCHIOR, Antonio Carlos Gomes Fontenelle Fernandes. **Não leve flores**. 1976. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/belchior/nao-leve-flores/>. Acesso em: 08 de nov. 2024.

BITTER, Daniel. **Museu como lugar de pesquisa**. In: Salto pra o Futuro, Brasília: Ano XIX, n.3, maio, 2009. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Priscila Lopes D Avilla. **A relevância da experiência em mediação museal na formação de professores de história**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. 149 f.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011a.

BOURDIEU, Pierre. **El sentido social del gusto**: elementos para una sociología de la cultura. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011b.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Edições 70, 2011c.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papius, 2011d.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude ; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Zouk, 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Nós, os humanos do mundo à vida, da vida à cultura**. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. **Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009**. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Brasília, 14 jan. 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11904.htm. Acesso em: 15 de out. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. **Lei nº 11.906, de 20 de janeiro de 2009**. Cria o Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM, cria 425 (quatrocentos e vinte e cinco) cargos efetivos do Plano Especial de Cargos da Cultura, cria Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Gratificadas, no âmbito do Poder Executivo Federal, e dá outras providências. Brasília, 20 jan. 2009b. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11906.htm. Acessado em: 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília n. 124, Seção 1, p. 8-12, 2 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, pp. 41 a 44, 22 dez. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 de nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, Edição 28, Seção 1, p. 87, 10 de fevereiro de 2020a. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819 . Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 103-106, 27 out. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 26-29, 29 mai. 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 08 nov. 2024.

BRULON, Bruno. Museus, mulheres e gênero: olhares sobre o passado para possibilidades do presente. **Cadernos Pagu**. Campinas, SP, n. 55, p. e195515, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8656393>. Acesso em: 10 mai. 2025.

CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. 11ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 49-55.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Cardoso de Medeiros. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020.

CAZELLI, Sibeles. **Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. 260 f.

CAZUZA, Agenor de Miranda Araújo Neto. **O tempo não para**. 1988. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cazuza/45005/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CIRILO, Ianna Gara. **As contribuições das formações de professores, em museus, para a prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2018. 237 f.

COLEMAN, J. A. **O dicionário de mitologia: um A-Z de temas, lendas e heróis**. Tradução de Monica Fleisher Alves. Brasil: Pé da Letra, 2021.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DUNKER, Christian. **Paixão da Ignorância: a escuta da psicanálise e educação**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FADIL, Aminadabile Westpal. **Capital cultural e a relação com sites de museus: uma experiência formativa no curso de graduação em Pedagogia da UEMS/Paranaíba**. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2020. 78 f.

FALCÃO, Andréa. **Museu como lugar de memória**. In: Salto pra o Futuro, Brasília: Ano XIX, n.3, maio, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>. Acessado em: 20 de jun. de 2024.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. Metassíntese: revisão sistemática qualitativa na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**. Curitiba, v. 27, e. 270122, p.1-20, 2022.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. A dimensão da valorização do trabalho docente expressa pelo vínculo de trabalho. In: **Anais da 41ª Reunião Nacional da ANPED**, Manaus/Amazonas, de 22 a 27 de outubro de 2023, p. 1-7.

FIGUEIRA, Cecilia Vicente de Souza. **Formação inicial de Professores de Física: o museu de ciências como espaço formativo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. 228 f.

FINFGELD, Deborah. Metasynthesis: the state of the art-so far. **Qual Health Res.**v.13, n.7, p.893-904, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GADOTTI, Moacir. La question de l'éducation formelle/non formelle. In: **Droit a l'éducation: solutio a tous les problèmes ou problème sans solution?** 11º Séminaire de l'IDE, Sion/Suisse, 18 au. 22 octobre, 2005.

GEWERC, Monique. **Formação cultural de professores dos anos iniciais da Educação Básica o que os museus da cidade do rio de janeiro oferecem?** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. 227 f.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Cláudia Magalhães. **A arte nos cursos de Pedagogia: reflexões sobre a formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2023.

GIL, Silvania Maria da Silva. **Um olhar para as representações dos/as professores/as sobre a prática docente no contexto atual: reconstruindo a identidade profissional docente**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2024.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: **Anais** do 1º Congresso Internacional de Pedagogia Social, São Paulo/São Paulo, de 8 a 11 de março, 2024, p.1-7.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022**: rede de esgoto alcança 62,5% da população, mas desigualdes regionais e por cor e raça persistem. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39237-censo-2022-rede-de-esgoto-alcanca-62-5-da-populacao-mas-desigualdades-regionais-e-por-cor-e-raca-persistem>. Acesso em: 20 de out. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). **Caderno de Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). **Resultados FVA 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/museus/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas-projetos-acoes-obras-e-atividades/museus-publico/formulario-de-visitacao-anual-fva> Brasília, 2023. Acesso em: 15 de jun. 2025.

INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS (ICOM). **Nova Definição de Museu**. 2022. Disponível em: https://www.icom.org.br/?page_id=2776. Acessado em: 10 de out. 2024.

JOHANN, Maria Regina. A dimensão ético-estética como um âmbito formativo no horizonte de uma educação republicana e democrática. In: **Anais** da 40ª Reunião Nacional da ANPED, Belém/ Pará, de 18 a 22 de outubro de 2021, p. 1-5.

LESSA, Bruno de Souza. LOPES, Fernando Dias. CAREGNATO, Célia Elizabete. A reflexividade como elemento de mediação: o caso de Francisco Milanez. **Cad. EBAPE.BR**, v. 19, nº 1, Rio de Janeiro, jan./mar. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

LONGAREZI, A.M.; MELO, G.F.; XIMENES, P.A.S. **Didática, Práticas Pedagógicas e Tecnologias da Educação**, vol. 2. São Paulo: Paco Editorial, 2023, p. 116-139.

LOPES, Ana Lúcia Mendes.; FRACOLLI, Lislaine Aparecida. Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua publicação na pesquisa em enfermagem. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 771-778, 2008.

MARANDINO, Martha. Museu e escola: parceiros na educação científica do cidadão. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Reinventar a escola**. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 189-220.

MARANDINO, Martha. A formação inicial de professores e os museus de ciências. In: Selles, S. E.; Ferreira, M. S. **Formação docente em Ciências: memórias e práticas**. Niterói: Eduff, 2003, p. 59-76.

MARANDINO, Martha (Org.). **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo: FE-USP, 2008.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Revista Ciência Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017.

MARTINS, Luciana Conrado. **A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. 390 f.

MATHEUS, Maria Clara Cassuli. Metassíntese qualitativa: desenvolvimento e contribuições para a prática baseada em evidências. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 22, n 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 01-12, abr. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Proposta de novas normas para a formação do professor avança**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72091-proposta-de-novas-normas-para-a-formacao-do-professor-avanca>. Acesso em: 08 nov. 2024.

NASCIMENTO, Cleane da Silva; MACHADO, Amanda. Museus virtuais desde a Amazônia: uma proposta pedagógica para o ensino de artes visuais em Rorainópolis/RR. In: **Anais da 41ª Reunião Nacional da ANPEd**, Manaus/Amazonas, de 22 a 27 de outubro de 2023, p. 1-11.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e.84910, 2019.

OLIVEIRA, Amanda Fernandes de. **Museus, centro de ciências e formação inicial de professores: contribuições da prática de mediação realizada no Museu Ciência e Vida**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2021. 116 f.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago; MIRANDA Maria Irene; SAAD, Núbia dos Santos. Metassíntese: uma modalidade de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fumcamp**, v.19, n.42, p.145-156, 2020.

PASQUALUCCI, Luciana; SAUL, Alexandre. Patrimônio e currículo: paradigma (de) colonial, disputas de poder e formação. In: PASQUALUCCI, Luciana; LEMES, David de Oliveira (Orgs.). **Museologia, cultura e educação: diálogos interdisciplinares na contemporaneidade**. São Paulo: EDUC: PIPEq, 2022.

PEREIRA, Grazielle Rodrigues; PAULA, Livia Mascarenhas de; PAULA, Lilian Mascarenhas de; SILVA, Robson Coutinho. Formação continuada de professores dos anos iniciais da educação básica: impacto do programa formativo de um museu de ciências a partir do viés crítico-reflexivo. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, e. 2479, p. 1-22, 2017.

PESSOA, Fernando. **Ontologia poética**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Carla Mahomed Gomes Falcão. **Parcerias entre instituições de ensino superior e museus de ciências e tecnologia no âmbito da formação inicial de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. 148 f.

SILVA, Solange Pereira da. A formação de professores do curso de Pedagogia orientado pela resolução CNE/CP Nº 02/2019. In: **Anais da 41ª Reunião Nacional da ANPED, Manaus/Amazonas, de 22 a 27 de outubro de 2023**, p. 1-4.

SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. O cuidado de enfermagem e o cateter de Hickman: a busca de evidências. **Acta Paulista de Enfermagem**, p. 276-284, 2005.

SOARES, Cassia Baldini; HOGA, Luiza Akiko Komura; PEDUZZI, Marina; SANGALETI, Carine; YONEKURA, Tatiana; SILVA, Deborah Rachel Audebert Delage. Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, p. 335-345, 2014.

SOUZA, Leticia Oliveira. Saberes profissionais e ensino multidisciplinar na visão de pedagogas iniciantes na docência. In: **Anais da 41ª Reunião Nacional da ANPED, Manaus/Amazonas, de 22 a 27 de outubro de 2023**, p. 1-6.

SOUZA, Marcela Tavares; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Revista Einstein**, p. 102-106, 2010.

SPADONI, Márcia Severo. **O museu como lugar de pesquisa na formação à docência**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2014. 93 f.

SQUARCINI, Camila Fabiana; ROCHA, Saulo Vasconcelos; SANTOS, Hugo Evangelista dos. Metassíntese e metanálise: limites e possibilidades de encontro na educação física. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, Umuarama, PR, v.24, n.3, p.179-185, set/dez., 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVEIROS, Elizabeth Martins Tavares. **Formação inicial de professores como uma ponte entre o museu de ciências e a escola**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2024. 84 f.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**. Campinas, SP, n. 17-18, p. 81–103, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644555>. Acesso em: 10 mai. 2025.

VIEIRA, Marili Moreira da Silva; GALIAN, Claudia Valentina Assumpção. Modelo de professor performativo: A BNC de Formação Continuada. In: **Anais** da 40ª Reunião Nacional da ANPED, Belém/Pará, de 18 a 22 de outubro de 2021, p. 1-6.

VILANOVA, Lucinete Fernandes; MELO, Maria Alice. A formação pedagógica nos cursos de licenciatura: o curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão. In: **Anais** da 39ª Reunião Nacional da ANPED, Rio de Janeiro/Rio de Janeiro, de 20 a 24 de outubro de 2019, p. 1-8.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Banco de Dados de Dissertações e Teses - CAPES (2017-2024)

Quadro – Dados coletados junto ao Banco da Capes (2017-2024)

Ano	Autores/ Instituições	Título	Dissertação/ Tese	Resumo
2018	Ianna Gara Cirilo/ Universidade Federal do ABC	As contribuições das formações de professores, em museus, para a prática docente	Dissertação	Os Museus de Ciências trabalham, de forma diversificada, para proporcionar outras e diferentes maneiras de aprender Ciências, seja através de ações educativas, da elaboração de materiais didáticos ou da formação de professores. Ante a essa assertiva, propomos para discussão e desenvolvimento do presente trabalho, a perspectiva do museu como um local de aprendizado e de formação para professores. Para isso, foram feitos vários questionamentos: como os professores enxergam os Museus de Ciências? Como as questões de educação não formal foram trabalhadas na formação inicial desse professor? E na formação continuada? É possível, a partir de formações continuadas, nesses espaços, inserir o museu na prática docente do professor? Propondo encontrar respostas para tais indagações, nosso objetivo consistiu em analisar como professores, que buscam cursos de formação continuada em espaços de educação não formais, se apropriam desses espaços, além de analisar como as atividades desenvolvidas nos museus contribuem e/ou podem contribuir para a sua prática docente, de forma a, também, diminuir a distância entre museus e professores. Para encontrar algumas dessas respostas, foi feita uma entrevista com os gestores do Museu de Microbiologia, do Instituto Butantan – SP, e a aplicação de um questionário com os participantes do curso oferecido naquele local. Os dados foram analisados segundo a Análise do Conteúdo, proposto por Bardin (1977). Essa pesquisa trouxe com relevância a visão da gestão de uma instituição museal sobre a formação de professores em espaços não formais, além da visão de professores que participaram do curso que a instituição oferece. Analisando o ponto de vista dos professores, obtivemos as categorias: 1) as questões do conteúdo e aperfeiçoamento de prática docente; 2) processos de reflexão; 3) compartilhamento de experiências. Sobre a visão de museus: 1) múltiplas funções dos museus; 2) relações com o

				conteúdo; 3) características dos espaços. Concluímos que a formação continuada de professores, em espaços não formais, demanda a participação do professor sobre a composição do mesmo, com relações de diálogo, reflexões e trocas de experiências entre os espaços e entre os profissionais envolvidos. Palavras-chave: Formação de Professores, Espaços de educação não formais, Museus de Ciências.
2018	Priscila Lopes d'Avila Borges/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro	A relevância da experiência e mediação museal na formação de professores de história	Dissertação	Este trabalho teve como objetivo analisar os efeitos da experiência como mediador em museus na formação de professores de história. Selecionamos para a realização de estudos de caso dois museus históricos: o Museu Imperial (Petrópolis – RJ) e o Museu Histórico Nacional (Rio de Janeiro – RJ). A preferência pela tipologia de museus históricos visou o exame de atuação de mediadores que tenham formação em história, em curso ou concluída, dando especial atenção aos discursos e método de apresentação utilizados por estes profissionais em sua abordagem, averiguando o entrelaçamento de estratégias do ensino de história e da educação museal. Ao longo do texto buscamos identificar elementos comuns ao trabalho dos professores de história, desde a sua formação até a sua prática em sala de aula, sinalizando as expectativas que recaem sobre esses sujeitos. Tratamos de conceitos fundamentais, como a experiência, segundo Jorge Larrosa Bondía, a formação de sujeitos, Michael Foucault e o capital cultural, de Pierre Bourdieu, além de debatermos ideias de pedagogos, historiadores, museólogos e sociólogos na busca por uma discussão a respeito do ensino de história no Brasil em espaços formais e não-formais. A pesquisa teve um cunho qualitativo, com dados coletados por meio de observações de campo, entrevistas, leitura de documentos e aplicação de questionários. Os resultados visaram a apreciação das práticas e discursos desenvolvidos pelos mediadores e o exame dos propósitos de professores de história, que escolheram levar seus alunos ao museu como parte de suas estratégias educativas. Palavras-chave: Educação. Ensino de História. Formação de Professores. Mediação. Museus.
2019	Cecilia Vicente de Souza Figueira/Universidade	Formação inicial de Professores de Física: O Museu de Ciências como	Dissertação	A presente pesquisa de mestrado, inserida na Linha de Saberes e Práticas Educativas da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, tem como objeto de estudo a formação inicial de licenciandos em Física da UFU a partir da experiência deles como monitores no Museu Diversão com Ciência e Arte (DICA) – programa

	Federal de Uberlândia	espaço formativo		de extensão do curso. Nessa investigação buscamos compreender se as ações formativas desenvolvidas nesse espaço colaboram com a formação e constituição da identidade profissional docente. A questão orientadora da pesquisa foi: Como o Museu DICA contribui para a formação e constituição da identidade docente de licenciandos em Física da UFU? Para responder esse questionamento realizamos uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, em aproximação com o método Materialismo Histórico Dialético, opção que nos possibilitou apreender as contribuições do espaço museal para a formação inicial docente em sua singularidade e complexidade. A partir dos referenciais teóricos escolhidos para subsidiar a pesquisa – Franco (2012), Freire (2003), Garcia (1999), Libâneo, Pimenta (1999), Pimenta (1999), Tardif (2000), autores que discorrem sobre a complexidade da docência; Queiroz, et. al., (2002), Jacobucci (2008, 2010), Marandino (2004, 2008 a, 2008 b.), Ovigli (2009), Queiroz, et. al., (2011), Tempesta (2016), autores que discutem sobre as potencialidades educativas dos museus de ciências – depreendemos que a mediação humana nos museus propicia a construção de saberes que se voltam à qualificação do processo de alfabetização científica e da prática docente quer seja pelo diálogo e pela interação que ocorre entre os mediadores (licenciandos) e aqueles que visitam (estudante/professor/cidadão) o museu. Os dados foram construídos a partir da análise do Projeto Pedagógico (2007) e a composição curricular versão 2014/1 do curso; documentos relativos ao museu; análise de respostas obtidas em questionário online e entrevistas reflexivas realizadas com 10 estudantes matriculados no curso no período de 2014 a 2018 na condição de monitores, além de um ex-coordenador do museu. A análise de conteúdo segundo Bardin (2009) subsidiou a composição de três categorias: 1) constituição da identidade docente; 2) importância dos processos formativos no museu DICA para os discentes do Curso de Graduação Licenciatura em Física da UFU e 3) o museu DICA como espaço de formação docente: a aprendizagem como processo. A triangulação de dados apontou discrepâncias entre o socialmente construído e o pessoalmente atribuído a aprendizagem da docência no curso, de um lado perscrutada em formação consistente dos saberes disciplinares, e de outro, distanciada das concepções pedagógicas, essenciais para a trajetória profissional docente. Em contrapartida, os participantes da pesquisa consideraram o museu como espaço profícuo para a constituição da profissionalidade docente, na formação inicial, com predomínio de autonomia didático-pedagógica, reflexão na ação e perspectivas
--	--------------------------	---------------------	--	--

				progressistas ampliadas de formação humana. A pesquisa não encerra em si mesma o estudo realizado e coloca em pauta questões relevantes para a formação acadêmica e da monitoria no âmbito da licenciatura. Os museus de ciências, são espaços em que se têm, mediante a articulação ensino, pesquisa e extensão, significativas experiências formativo-pedagógicas, como meios de constituição da profissionalidade docente, evidenciando sua importância como campo da monitoria e de estágios obrigatórios na formação inicial. Palavras-chave: Saberes e práticas pedagógicas. Formação inicial de professores. Museu de Ciências.
2020	Aminadabile Westpal Fadil/ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Capital cultural e a relação com sites de museus: uma experiência formativa no curso de graduação em Pedagogia da UEMS/ Paranaíba	Dissertação	Este trabalho trata das especificidades da formação de professores referentes às práticas culturais. Em se tratando mais especificamente do tema central da pesquisa, estudos (SLAVEZ, 2011; MARTINS, 2016; GATTI, 2010) indicam uma fragilidade na qualificação de professores referente às práticas culturais, sugerido pelos estudos de Bourdieu (2007b; 2007c; BOURDIEU; DARBEL, 1969), mostrando que estes possuem pouca familiaridade ao conhecimento culturalmente estabelecido. Referindo-se especialmente aos alunos do curso de Graduação em Pedagogia, são características predominantes deste grupo, a prevalência de mulheres, de baixa renda e normalmente os primeiros em seus grupos familiares a se formarem em nível superior, sendo que seus pais na maioria das vezes têm pouca escolaridade (GATTI, 2010). Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender os processos que compõem as práticas culturais dos alunos de Pedagogia da UEMS/Paranaíba mediadas pelas plataformas de acesso a sites de museus, utilizando como instrumentos para a realização da pesquisa o grupo focal (GATTI, 2005); a análise do material coletado foi feita sob a interferência dos estudos de Bourdieu (1996; 2007a; 2007b; 2007c; 2008; 2009; 2014), tendo como sujeitos 09 (nove) estudantes matriculados no curso de pedagogia. Buscou-se ainda, levantar o perfil dos estudantes, bem como analisar as condições de acesso aos meios midiáticos. A investigação apoia-se em estudos que tratam da formação inicial de professores. A abordagem metodológica utilizou o referencial das pesquisas qualitativas em educação. Os resultados apontaram que a maior parte dos estudantes são mulheres; as dificuldades enfrentadas foram em relação aos aspectos de recursos midiáticos; os estudantes demonstraram interesse e entusiasmo durante os encontros, isto é, a maior parte

				também considera importante para sua profissionalização as práticas culturais. Revela ainda que consideram a possibilidade de estabelecer relações com as plataformas virtuais, pois, acreditam que contribuíram significativamente para a formação profissional docente e pessoal. Palavras-chave: Capital Cultural. Museu Virtual. Formação de professores.
2020	Carla Mahomed Gomes Falcão Silva/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Parcerias entre instituições de ensino superior e museus de ciências e tecnologia no âmbito da formação inicial de professores	Tese	Ao longo dos últimos anos, alguns museus de ciência e tecnologia têm se relacionado com a universidade, criando programas e cursos de formação inicial e continuada de professores como forma de levar o universo das práticas educativas em espaços de educação não formal para a formação do licenciando. A partir de tais aspectos da relação entre museus e Instituições de Ensino Superior – IES é que foi delimitada temática deste estudo: a formação inicial de professores no contexto de museus de ciência e tecnologia. O objetivo geral desta proposta de pesquisa é analisar a natureza das parcerias entre IES e museus de Ciência e Tecnologia – C&T no âmbito de licenciaturas de Ciências da Natureza e Pedagogia que dialogam com espaços de educação não formal, categoria na qual se situam os centros e museus de C&T. Para tanto, a pesquisa tem por objetivos específicos: delinear o conceito de parceria na relação museu-universidade no âmbito da formação de professores; analisar a natureza dos vínculos, à luz do conceito de parceria, entre as Instituições de Ensino Superior – IES selecionadas e museus de C&T da região metropolitana do Rio de Janeiro na formação dos licenciandos; compreender o papel da inserção de licenciandos no quadro de mediadores na relação museu-universidade; e identificar, segundo a visão dos profissionais dos setores educativos, possíveis parcerias desenvolvidas pelos museus de C & T investigados. Com o objetivo de conhecer os vínculos que as instituições de ensino superior desenvolveram com museus de C&T, a entrevista foi considerada um dos instrumentos adequados para coleta de dados sobre alguns aspectos cruciais da relação museu-universidade no âmbito da formação inicial de professores. Verificou-se que os docentes universitários, os educadores de museus e os profissionais dos setores educativos dos museus de C & T consideram relevante a abordagem de tópicos sobre os aspectos educativos dos museus de C & T e a divulgação científica na formação inicial de professores, porém afirmam desconhecer parcerias formalmente instituídas em suas entidades, mesmo quando as condições objetivas são favoráveis e as instituições já se mobilizam em torno da questão. Apesar de não ter a pesquisa

				encontrado parcerias formais entre os museus e as universidades estudadas, considero que o estudo da natureza das parcerias entre IES e museus de C & T foi cumprido, ao lançar luz sobre os motivos da ausência de parcerias com foco na formação inicial de professores entre essas instituições, e ao mesmo tempo, levou à identificação de um potencial de integração entre o museu e a universidade. Nesse panorama, a formação do professor deixa de incorporar elementos comprovadamente enriquecedores do museu, da universidade e da pesquisa. A despeito das diferentes visões que os sujeitos da pesquisa têm do investimento feito por suas instituições para a formalização da parceria, interpreto que todos aceitam a necessidade de construção de estratégias para tornar a relação efetiva e eficaz para a formação inicial dos professores no contexto dos museus. Palavras-chave: Museu de ciência e tecnologia. Universidade. Formação de professor. Parceria.
2021	Amanda Fernandes de Oliveira/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	Museus, centros de ciências e formação de professores: Contribuições da prática de mediação realizada no Museu Ciência e Vida	Dissertação	A presente pesquisa visa investigar as contribuições da prática de mediação no Museu Ciência e Vida – MCV – para a prática docente dos futuros professores. Consideramos que os mediadores, que em sua parte são alunos de licenciaturas, poderão estar no futuro em sala de aula, aproveitando de alguma forma as experiências obtidas a partir da prática de mediação realizada em seus espaços não formais de ensino. Nessa perspectiva nos utilizamos de referenciais teóricos sobre Museus e Centros de Ciências e a prática de mediação como Marandino, McManus, Queiroz e Cazelli; assim como Tardif, Pimenta e Schön, para discutirmos sobre a formação de professores e a prática docente. Adotamos como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa sob a estratégia de estudo de caso, foram realizadas entrevistas com nove mediadores licenciados e licenciandos do Museu Ciência Vida, localizado no município de Duque de Caxias-RJ, na Baixada Fluminense. O procedimento de análise dos dados foi por meio da Análise de Livre Interpretação estabelecendo-se assim, interações entre as leituras e estudos sobre o tema com os dados coletados. Os resultados obtidos a partir das entrevistas mostraram que, mesmo com lacunas na articulação Universidade-Licenciatura-Museus, os mediadores conseguem observar determinadas contribuições da sua formação inicial para a prática de mediação. Além disso, a prática de mediação se agrega a formação inicial e se reflete por meio de contribuições para a prática docente e atuação em sala. A partir das

				falas percebe-se que os mediadores adaptam e aplicam conceitos voltados para os espaços formais que foram aprendidos em disciplinas pedagógicas e específicas em sua prática de mediação nos espaços não formais. Assim, para esses futuros professores, parte do saber docente é adquirida por meio das experiências obtidas ao longo da prática de mediação em Museus e Centros de Ciências. A partir dessas percepções levantadas pelos mediadores, não só em relação à carência na abordagem de temas como espaços não formais, Museus e Centros de Ciências e outros relacionados à divulgação científica, nas universidades e na formação inicial dos professores; mas também na percepção das contribuições da prática de medição para a prática docente, elaborou-se como Produto Educacional uma Revista Digital intitulada “Reflexões na Formação de Professores: as possibilidades dos Museus e Centros de Ciências”. O objetivo da revista é trazer reflexões, fomentar discussões e disponibilizar conteúdos relativos aos Museus e Centros de Ciências e as possibilidades de integrá-los à formação inicial de professores por meio de práticas educativas que se realizem em espaços não formais, propiciando contribuições para a prática dos futuros docentes. Palavras-chaves: Ensino de Ciências. Museus e Centros de Ciências. Formação Inicial de Professores. Prática de Mediação. Saber Docente.
2022	Monique Gewerc/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA o que os museus da cidade do rio de janeiro oferecem?	Tese	Esta tese busca compreender a contribuição de museus de artes da cidade do Rio de Janeiro como locus de formação cultural e estética de professores dos anos iniciais da educação básica e a relação que esses profissionais estabelecem com os museus. Compreender a formação cultural como direito e parte da formação docente implica em assumir a diversidade, a continuidade e a mediação como parte de princípios éticos, políticos e estéticos de uma formação docente humanizadora. A formação cultural se configura em um processo intencional, continuado, mediado, reflexivo e compartilhado que propicia a vivência de experiências estéticas e contribui para uma educação para a diversidade mediante o exercício da alteridade e da ampliação da sensibilidade. Com o suporte de autores do campo da Educação e da Educação Museal, o conceito de formação estética e cultural é abordado a partir de uma revisão teórica, da perspectiva dos professores e dos educadores museais. Enquanto recursos metodológicos, fez-

				se uso de um questionário online aplicado a professores de educação infantil e ensino fundamental I, entrevistas com educadores museais e análise documental dos museus selecionados. Os achados da pesquisa indicaram que, em que pese um subaproveitamento do museu de artes como lugar de formação, os museus investigados oferecem atividades que priorizam a autoria e a criação dos professores em um processo que envolve a escuta e a permeabilidade de saberes. Quanto aos professores, foi possível observar que o conceito de formação cultural não está claro e prevalece como padrão, de modo geral, a ideia de acesso aos bens culturais legitimados. Esta percepção incide na relação que o professor estabelece com os equipamentos culturais da cidade e na visão compensatória que atravessa sua prática com as crianças. Entretanto, também foi possível identificar o surgimento de vozes dissonantes que associam uma formação cultural a uma formação sensível, que transforma a subjetividade do sujeito e privilegia a diversidade e a alteridade. Palavras-chave: Formação Cultural de Professores; Professores em Museus; Formação Estética; Educação Infantil; Museu de Artes.
2024	Elizabeth Martins Tavares Taveiros/Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro	Formação inicial de professores como uma ponte entre o Museu de Ciências e a Escola	Dissertação	A aproximação entre comunidade escolar e os espaços não formais de educação, por meio das visitas dos alunos, podem criar a vontade de explorar, descobrir e se inspirar. Tirar os alunos dos muros escolares é também uma oportunidade para alguns conhecerem esses espaços que são tão importantes para sua formação como cidadãos. Para que isso aconteça os professores precisam se apropriar desse conhecimento, por isso a formação nos Museus e Centros de Ciências para os professores que iniciam sua vida profissional torna-se útil e necessária, pois na maioria das vezes esses recém-formados logo ingressam no mercado de trabalho sem experiência e na maior parte dos casos só com o básico aprendido na sua formação inicial, e isso pode ser amedrontador. Diante do exposto, buscamos responder a seguinte questão: de que forma a utilização dos centros e museus de ciências podem contribuir para a formação inicial de professores da Formação de Professores em Nível Médio Normal? O objetivo dessa pesquisa é avaliar as contribuições de um programa formativo realizado pelo Espaço Ciência InterAtiva (ECI) para estudantes do último ano do Curso Normal/Magistério de uma escola da Baixada Fluminense. É uma pesquisa

				qualitativa, de cunho exploratório e analisada, de forma participativa, utilizando questionários semiestruturados e a observação atenta do pesquisador. Para isso, foi criado um programa formativo para atender os alunos do último ano do Curso Normal de uma escola localizada na Baixada Fluminense, que envolveu cinco etapas, sendo elas, palestra inicial, itinerância na escola, visitação ao ECI, oficina realizada após a visitação e a criação de um guia para professores que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental contendo os planos de aulas produzido pelos participantes da pesquisa. Concluímos apresentando possibilidades para a formação inicial voltada para o Curso Normal. Palavras-chave: Formação de Professores, Curso Normal, Espaço Ciência InterAtiva, ECI.
--	--	--	--	---

Fonte: elaborada pela autora com base na coleta realizada no Banco de Dados de Dissertações e Teses da Capes (2017-2024).

APÊNDICE II

Banco de Dados – Plataforma SciELO (2017-2024)

Quadro – Dados coletados junto à Plataforma SciELO (2017-2024)

Ano	Autor/Periódicos	Título	Resumo
2017	Grazielle Rodrigues Pereira; Livia Mascarenhas de Paula; Lilian Mascarenhas de Paula; Robson Coutinho Silva/ Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências	Formação continuada de professores dos anos iniciais da educação básica: impacto do programa formativo de um museu de ciências a partir do viés crítico-reflexivo	No presente trabalho, objetivamos avaliar um curso de formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental oferecido por um museu de ciência, localizado em uma região de grande vulnerabilidade social da Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro. O curso se baseou no modelo crítico-reflexivo, bem como a avaliação transcorreu após um semestre do término das atividades, por meio de entrevista semiestruturada e análise de fotografias. Com os resultados, verificamos mudanças significativas nas práticas dos docentes como a inserção de novas metodologias, interdisciplinaridade, planejamento e organização da disciplina de Ciências. Dessa forma, os docentes compreenderam a importância das Ciências para os anos iniciais, assim como reconheceram as diferentes possibilidades e potencialidades da disciplina para uma educação mais holística da criança. Palavras-chave: Ensino de Ciências. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Formação continuada de professores.
2018	Gustavo Cunha de Araújo/ Educação e Pesquisa	Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte - MUnA	A partir de uma perspectiva teórica e empírica, o artigo analisa uma experiência em arte/educação desenvolvida com estudantes da rede pública de ensino na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, no Museu Universitário de Arte - MUnA. De abordagem qualitativa e de caráter descritivo e interpretativo, a pesquisa constatou que o contato com museu de arte possibilita ao estudante não apenas ampliar o seu conhecimento de mundo, mas enriquecer sua formação cultural e melhorar a sua capacidade de expressão, além de possibilitar aos estudantes uma melhor interação com o meio social em que vivem. O conhecimento em arte é um aprendizado que começa na observação de uma obra de arte, da sua leitura e da prática artística. As leituras e comportamentos que cada estudante tem ao apreciar uma obra de arte estão relacionados à sua experiência com diferentes manifestações artísticas. É indispensável que escolas, professores de arte e ações educativas em museus sejam importantes mediadores para a produção do conhecimento em arte aos estudantes. Construir esse conhecimento a partir do acesso constante a esses espaços artísticos e educacionais, além do desenvolvimento de atividades artísticas nesses

			espaços, possibilita ao estudante elevar a sua compreensão da cultura nacional. Verificamos, ainda, que os estudantes produziram trabalhos artísticos significativos durante a ação educativa no museu, o que contribuiu para que ampliassem sua experiência com a arte. Palavras-chave: Arte e educação - Museu de arte - Experiência artística - Cultura.
--	--	--	--

Fonte: elaborada pela autora com base na coleta realizada na Plataforma SciELO (2017 a 2024).

APÊNDICE III

Reuniões Nacionais da ANPED (2017 - 2024)

Quadro – Dados coletados junto aos Anais das Reuniões Nacionais da ANPED (2017-2024)

Ano	Reunião/GT	Autor	Título	Resumo
2019	39ª/GT08	Lucinete Fernandes Vilanova; Maria Alice Melo	A formação pedagógica nos cursos de licenciatura: o Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão	Este artigo resulta da pesquisa de mestrado que analisou “A Formação Pedagógica no Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão”. Fundamentou-se na abordagem crítica e qualitativa e articulou pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevista semiestruturada e questionário semiestruturado. Alguns aportes teóricos que sustentaram o presente estudo foram: Minayo (1994), André (2013), Diniz-Pereira (1999), Saviani (2009), Candau (1997), Nóvoa (2009), Romanowski (2012), Guidini (2017), Tardif (2014), Gauthier et al. (1998), Pimenta (2002), dentre outros. Os resultados dessa análise revelaram que embora o Curso de Letras reconheça a importância da formação pedagógica, a formação do pesquisador em Linguagem é mais valorizada que a formação do professor e que há uma dicotomia entre as disciplinas da área específica e as disciplinas da área pedagógica, o que acaba por evidenciar uma desarticulação entre ambas. Palavras-chave: Formação inicial docente. Saberes docentes. Formação pedagógica. Curso de Letras.
2021	40ª/GT04	Marili Moreira da Silva Vieira; Claudia Valentina Assumpção Galian	Modelo de professor performativo: a BNC de Formação Continuada	O objetivo do texto é analisar a Base Nacional Comum de Formação Continuada (BNC-FC) para identificar indícios que revelam um perfil de professor que atende a uma determinada finalidade educativa. Para tanto, parte-se de uma análise das terminologias utilizadas no documento e das atribuições que o texto faz aos docentes. Apoia-se nos referenciais teóricos de Young, Nóvoa, Libâneo e Valdemarin como principais fontes teóricas. A discussão indaga sobre as finalidades educacionais presentes na BNC-FC e o modelo de docência que ela preconiza. Evidencia-se, nesse artigo, uma tendência instrumental da formação de professores, com uma finalidade educativa de resultados imediatos de aprendizagem e a demanda por uma identidade profissional de professor como técnico, relevando o processo complexo da relação professor, aluno e conhecimento.

				Palavras-chave: Base Nacional Comum de Formação Continuada; Identidade de professor; currículo.
2021	40ª/GT24	Maria Regina Johann	A dimensão ético-estética como um âmbito formativo no horizonte de uma educação republicana democrática	Este texto trata da educação ético-estética em perspectiva de uma educação republicana e democrática. Apresenta arte como uma dimensão transgressora, que oportuniza ao sujeito um deslocamento de uma situação ordinária para uma extraordinária; neste processo ocorre uma experiência estética que também é ética, pelo modo como gera reflexão e desacomodamento. Os argumentos a favor da experiência estética como uma dimensão formativa, nascem da escuta dos estudantes do ensino superior que, diante da necessidade de criação artística, expressam insegurança e impotência de criar e se expressar poeticamente; por conseguinte, demonstram pouca habilidade imaginativa. Tal constatação permite inferir que a experiência estética é formativa e que sua ausência empobrece a percepção de mundo dos sujeitos. Isto porque, mediante algumas vivências criativas, eles demonstram mais acolhimento e abertura em relação à ideias e procedimentos pouco convencionais. Sendo, assim, observa-se que a experiência com arte abre possibilidades de acontecer um encontro com o <i>outro</i>. Neste sentido, a educação republicana e democrática aposta na formação crítica, que acolhe o estético, o ético e o político num horizonte de <i>mundo comum</i> e corrobora com uma perspectiva de educação emancipadora. Palavras-chave: Arte. Formação. Alteridade. Mundo comum.
2023	41ª/GT04	Leticia Oliveira Souza	Saberes profissionais e ensino multidisciplinar na visão de pedagogas iniciantes na docência	Trabalho sobre a inserção profissional docente de pedagogas que atuam com o ensino multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental. Investigou-se o início na docência com o objetivo de compreender como ocorre a mobilização de saberes profissionais para o ensino multidisciplinar por parte de professores licenciados em Pedagogia. Metodologicamente, foram realizadas entrevistas narrativas com sete professoras graduadas em pedagogia, que participaram de uma pesquisa interinstitucional sobre formação com professores iniciantes, envolvendo os estados do Ceará, Rio de Janeiro e Santa Catarina. Discute-se, com base nas visões das pedagogas participantes, à luz de concepções teóricas da Pedagogia, da Didática e da Formação de Professores, questões referentes ao ensino multidisciplinar, suas necessidades e formas de enfrentamento. O trabalho analítico-interpretativo com narrativas possibilitou reconhecer fontes e práticas em torno do ensino multidisciplinar e a mobilização de saberes com destaque para a

				estratégias de enfrentamento das dificuldades. Constatou-se que as professoras esbarram em demandas relacionadas ao tratamento do conteúdo curricular, contudo, buscam enfrentá-las com o apoio pedagógico obtido com os pares e pelo exercício da prática interdisciplinar. Palavras-chave: Pedagogas iniciantes, Ensino multidisciplinar, Didática, Pesquisa narrativa.
2023	41ª/GT05	Maria Dilnéia Espíndola Fernandes	A dimensão da valorização do trabalho docente expressa pelo vínculo de trabalho	O trabalho objetiva verificar o vínculo de trabalho do professor da educação básica nas redes públicas de ensino no Brasil, entendido como uma das dimensões da valorização docente. Verificou-se o tema a partir da legislação educacional, da revisão bibliográfica, dos relatórios de monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e do Censo da Educação Superior 2020. A partir da Constituição Federal de 1988, o vínculo de trabalho do professor da educação básica nas redes públicas de ensino, deve ser por meio de concurso público de provas e títulos, situação normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Contudo, se observa que estados e municípios vêm, ao longo dos anos, efetuando vínculos de trabalho docente que contrariam o princípio legal-normativo. Ainda que muito diverso entre os estados e entre os municípios, é cada vez mais crescente o vínculo de trabalho temporário do professor, situação que interfere negativamente tanto na valorização docente, quanto no direito à educação com qualidade. Palavras-chave: Política Educacional, Trabalho Docente, Vínculo de Trabalho nas redes públicas de ensino.
2023	41ª/GT08	Renato Barros de Almeida; Rodrigo Roncato Marques Anes	Determinações e estratégias da OCDE para a formação continuada de professores no Brasil a partir do documento <i>Professores são importantes: atrair, desenvolver e reter professores eficazes</i>	Neste texto objetivamos compreender a política de formação continuada de professores no Brasil, apontando os fundamentos que assentam as ações políticas neste contexto e apreendendo as influências internacionais que medeiam as ações governamentais brasileiras no campo da formação continuada de professores para educação básica. Assim, definimos verticalizar as análises para as particularidades da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que realizou recomendações, estabeleceu os princípios e definiu as diretrizes para o desenvolvimento das políticas, para a formação continuada. Para tal empreitada, realizamos análise documental do documento <i>Professores são importantes: atrair, desenvolver e reter professores eficazes</i> indutor de políticas e ações publicado pela OCDE em 2005 como um balizador da proposta de educação de qualidade. Esta organização, afirma preocupação com a eficácia dos docentes, apontando que estes precisariam de novas habilidades para o atendimento

				mais diversificados das necessidades de estudantes. Com este discurso, o documento apresenta-se como um marco de indução de orientações para políticas públicas de ordem mundial. Podemos inferir que houve muitas ações em disputas no Brasil dos anos 2000 e muitas adesões no campo das políticas de formação continuada de professores. Palavras-chave: Formação Continuada de professores, OCDE, políticas públicas de educação.
2023	41ª/GT08	Solange Pereira da Silva	Professores do Curso de Pedagogia orientado pela Resolução CNE/CP Nº02/2019	O presente trabalho em andamento, vinculado ao Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador da Universidade Federal do Pará (PRODOUTOR/UFPA), tem por objetivo analisar os impactos produzidos para a formação de professores dos cursos de Pedagogia a partir da Resolução CNE/CP nº 02/2019. O estudo orienta-se pela abordagem do materialismo histórico-dialético de Marx (2013), realização da leitura bibliográfica e análise documental. Indica a constante disputa por hegemonia na formação de professores-pedagogos e o perigo de uma formação explicitamente prática sem mediação com a teoria e o desenvolvimento da consciência crítica e emancipadora. Palavras-chave: Formação de Professores, Pedagogia, Recuo da Teoria, Competências e Habilidade.
2023	41ª/GT24	Cleane da Silva Nascimento; Ananda Machado	Museus virtuais visitados desde a Amazônia: uma proposta pedagógica para o ensino de artes visuais em Rorainópolis/RR	O presente trabalho busca identificar junto aos alunos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Estado de Roraima as potencialidades da inserção dos Museus Virtuais para o processo de ensino e aprendizagem de Artes Visuais, levando em consonância os saberes já adquiridos pelos alunos, anteriormente a pesquisa. Não obstante, consiste em demonstrar de que modo os Museus Virtuais se apresentam como alternativa no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia adotada para o presente estudo é de caráter qualitativo, com observação participante - intervenção em campo - baseada no modelo de trabalho colaborativo. A partir dos resultados encontrados, foi possível perceber que os Museus Virtuais possuem potencial e podem contribuir positivamente para o ensino de Artes Visuais, se mostrando como um recurso pedagógico aliado à construção de um sujeito ativo e reflexivo. Palavras-chave: Educação, Arte, Tecnologias da informação e comunicação.

Fonte: elaborada pela autora com base na coleta realizada nos Anais das Reuniões Anuais da ANPED (2017 a 2024).

APÊNDICE IV

Fichamento do Banco de Dados de Dissertações e Teses (CAPES)

Quadro – Fichamento 1 – Do Banco de Dados da Capes – Teses e Dissertações

Título	As contribuições das formações de professores, em museus, para a prática docente
Ano	2018
Dissertação/Tese	Dissertação
Autor/Instituição	Ianna Gara Cirilo/ Universidade Federal do ABC (UFABC)
Local da pesquisa	Museu de Microbiologia, do Instituto Butantan – SP (MMB)
Objetivo	Analisar como professores, que buscam cursos de formação continuada em espaços de educação não formais, se apropriam desses espaços, além de analisar como as atividades desenvolvidas nos museus contribuem e/ou podem contribuir para sua prática docente, de forma a, também, diminuir a distância entre museus e professores.
Fundamentação teórica	Autores que abordam a <i>formação e saberes docente</i> como: Schön (1992); Cunha e Krasilchik (2000); Tardif; Raymond (2000). Mizukami et al. (2002); Tardif (2002; Gatti (2010); Dourado (2016). Saberes museias: Marandino (2009) e Ovigli (2011).
Orientação metodológica	Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico interpretativista, baseada em Esteban (2010). Apresenta uma metodologia não convencional, através de uma pesquisa de intervenção, experimental de grupo, sendo o método da pesquisa, qualitativo. No caso, apresenta duas fontes de dados: professores da Educação Básica e gestores do Museu de Microbiologia (MMB), localizado no Instituto Butantan.
Achados	() Descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos achados	Respostas dos docentes sobre os saberes contemplados após a realização do curso de formação oferecido pelo MMB, conforme as páginas assinaladas abaixo: p.61 – Jasmim: “Contribuiu para minha atualização, para melhorar minhas sequências didáticas e focar no planejamento e nas anotações dos por quês além das práticas, como inserir melhor a prática no currículo (para que não seja somente pelo lúdico), as experiências compartilhadas pelo grupo de professores também foram positivas/produtiva”. p.61 – Gérbera: “De forma excelente, uma outra perspectiva sobre determinados assuntos curriculares e uma maior abrangência, de forma dinâmica e coloquial”. p.61 - Girassol: “Me sinto mais confiante em realizar aulas práticas e abrir minha mente para novas ideias”. p.61 - Lírio: “O curso me ofereceu inúmeras possibilidades de abordar técnicas na prática docente, de forma simples, investigativa e abriu horizontes para novas formas de ensino. Ademais, descobri a possibilidade de usar espaço com os alunos tanto em visitas como em atividades laboratoriais investigativas (que antes não sabia). Enriqueceu minha prática futura em inúmeros aspectos e forneceu contato direto

	(rede de contato) de pessoas que lidam diretamente com a temática e poderão continuar contribuindo no futuro”. p.61 - Cravo: “O curso de microbiologia me auxiliou muito, principalmente ao ensinar de um modo simples estratégias/práticas que podem ser aplicadas em sala de aula; além de me alertar o modo como via os museus (como algo a ser fechado para representar um conteúdo)”. p.61 - Orquídea: “Auxiliou a repensar as práticas – principalmente os experimentos, visando a uma abordagem investigativa”.
Principais conclusões	p.64 – “Nesse caso, o Museu de Microbiologia pode ser considerado um espaço que vem contribuindo para a formação de centenas de professores, mesmo que as suas formações sejam voltadas apenas para a prática do docente na sala de aula. Entende-se que esse único objetivo não está errado, é apenas um recorte, uma escolha feita pela instituição, a qual funciona bem para o contexto do museu”.
Observações	Este estudo que concebe o museu como um local de aprendizado também evidencia fragilidades da formação dos licenciados em Ciências Biológicas.
Título	A relevância da experiência em mediação museal na formação de professores de história
Ano	2018
Dissertação/Tese	Dissertação
Autor/ Instituição	Priscila Lopes d’Avila Borges/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Local da pesquisa	Museu Imperial (Petrópolis – RJ) e Museu Histórico Nacional (MHN) (Rio de Janeiro - RJ).
Objetivo	Este trabalho teve como objetivo analisar os efeitos da experiência como mediador em museus na formação de professores de história.
Fundamentação teórica	Este estudo abordou como conceitos fundamentais, como a <i>experiência</i> (Jorge Larrosa Bondía), a <i>formação de sujeitos</i> (Michael Foucault), <i>capital cultural</i> (Pierre Bourdieu).
Orientação metodológica	A pesquisa teve um cunho qualitativo, com dados coletados por meio de observações de campo, entrevistas, leitura de documentos e aplicação de questionários.
Achados	() Descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos achados	p.126 – “M6: Na minha trajetória como universitária fiz diversas visitas a museus, mas o intuito dos professores era dar uma aula diferenciada ou, até mesmo, nos ensinar como fazer uma aula passeio. Nunca comentaram a possibilidade de trabalhar com educação em museu, tanto que só fui conhecer na prática”. p.128 – “Med5: A própria narrativa do museu é uma narrativa de uma história, digamos tradicional, e aí a gente tenta buscar o que não está escrito no livro didático, o que não está escrito na exposição, tentamos fugir dessa história só do vencedor e, contar uma história de luta, das pessoas que fizeram realmente esse país, que construíram esse país e toda história. Por exemplo, na exposição do Império, a gente vê muito a questão do imperador, da elite, e aí toda essa população negra que estava aqui nesse período do império também, que levantou o país [fica silenciada], o café

	foi a base de sangue negro. A gente traz esses olhares, que às vezes a escola numa exposição livre, sem mediador, vai passar pela exposição e ver mais do mesmo”. p.130 – “Med3: A gente discute muito os planos do bonde, vêm em grupo aqui para exposição pensar os temas dos bondes, tentamos respeitar o lugar de fala, bondes das mulheres, mulheres fazerem, bonde afro, pessoas negras fazerem. Pensamos em conjunto como vamos problematizar as questões do museu. É uma experiência bem legal porque temos liberdade de trocar, questões teóricas e metodológicas sobre como mediar, que ajudam nas visitas e, abrem nossa mente sobre o trabalho como professor”. p.130 – “M6: “[...], estamos em constante treinamento, pois sempre trocamos experiências e textos sobre mediação e atividades no museu”. p.131- Med3: “Está sendo muito importante [trabalhar no museu], porque eu estou desenvolvendo a fala, a facilidade de montar um circuito na minha cabeça, montar uma narrativa, pensar em como expor, para quem eu vou expor, a gente começa a desenvolver o trato com o aluno, a comunicação com eles. Vai ser legal quando eu for dar aula. Eu acho que para minha carreira como professora, eu não seria tão completa se não tivesse trabalhado na exposição”.
Principais conclusões	p.136 - “A conclusão deste trabalho indica os efeitos positivos da mediação museal na formação de professores. Verificou-se a ampliação do capital cultural dos profissionais, que atuam como mediadores. Além disso, considerando o desenvolvimento de habilidades pertinentes ao ofício docente e a aprendizagem de saberes úteis à promoção de práticas educativas relevantes no ensino de história, podemos afirmar que a experiência em museus transformou a formação dos mediadores, licenciados em História”.
Observações	Este que assegura o museu como um local de aprendizado fértil à formação docente também evidencia fragilidades da formação dos licenciados em História.
Título	Formação inicial de Professores de Física: O Museu de Ciências como espaço formativo
Ano	2019
Dissertação/Tese	Dissertação
Autor/ Instituição	Cecilia Vicente Souza Figueira/ Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Local da pesquisa	Museu Diversão com Ciência e Arte (DICA)
Objetivo	Compreender se as ações formativas desenvolvidas nesse espaço colaboram com a formação e constituição da identidade profissional docente.
Fundamentação teórica	Autores que discorrem sobre a complexidade da docência, como, por exemplo: Garcia (1999); Libâneo e Pimenta (1999); Tardif (2000); Freire (2003); Franco (2012). Além de autores que discutem as potencialidades educativas dos museus, como: Queiroz, et al. (2002), Marandino (2004; 2008), Jacobucci (2008; 2010), Ovigli (2009), Queiroz, et al. (2011), Tempesta (2016). A análise dos resultados foi realizada, segundo Bardin (2009).
Orientação metodológica	Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, em aproximação com o método Materialismo Histórico Dialético.
Achados	() Descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não

	(X) Sim
Síntese dos resultados	p.138 – “1LMQ: Creio que estes saberes, os adquiridos com a monitoria no museu Dica, são importantes para os futuros docentes tomarem conhecimento de como agir, em certas situações, com seus futuros alunos, principalmente com relação ao respeito mútuo (relação professor-aluno) e questões de ensino e aprendizagem (relação com o conteúdo a ser trabalhado)”. p.138 - “2LMQ: Esse contato que você tem com as pessoas, levando a física para elas, é nele que você tem a certeza que está no curso certo”. p.138 - “3LMQ: Para aprender a lidar com público diversificado”. p.138 - “4LMQ: São importantes para o profissional para quando eu for dar aulas, já ter uma noção de quais são as dúvidas mais frequentes dos alunos, saber que levá-los a esses espaços despertam muito mais a curiosidade neles e assim terem um melhor aprendizado sobre o assunto”. p.138 - “5LMQ: Para saber como introduzir o conteúdo de uma maneira mais lúdica e clara para o aluno. Atraindo o interesse inicial do aluno”. p.138 - “6LMQ: Principalmente na transposição dos saberes acadêmicos para uma linguagem a qualquer público”. p.138 - “7LMQ: São importantes, pois trazem uma formação tanto pessoal quanto profissional, ao lidar com estudantes de várias faixas etárias um conhecimento que poderá ser aplicado na docência”. p.139 – “[...] O DICA me proporcionou entender como que eu posso explicar uma mesma coisa para uma criança ou para o idoso ou para um professor da UFU, por exemplo, eu acredito que isso foi só o DICA que me ensinou, isso a questão do público, inclusive hoje eu trabalho com crianças, e eu acredito que foi por causa do DICA. [...] eu acredito que no DICA, eu pude adquirir espírito de liderança, eu acho que organizar um evento do tamanho que são os eventos Ciência Viva, Brincando e Aprendendo, você não consegue, sem aprender. [...] eu fui aprendendo como fazer as coisas e hoje eu me sinto capaz de organizar as coisas grandes, eventos maiores, inclusive, como eu atuo na igreja, eu organizo hoje eventos maiores e eu acredito que o DICA me ajudou nisso, na minha formação”. (Entrevista 2LMER). p.160 – “[...] eu trabalho com crianças, [...] então eu acho que se eu não tivesse passado pelo DICA, apreendido como lidar com todos os públicos, eu não daria conta, de hoje estar, aonde que eu estou, porque eu não tive uma formação na graduação para ensinar para crianças. Então, quando eu vou ensinar matemática, a matemática que eu sei, é uma matemática mas dura, vamos dizer assim, a matemática do ensino médio, da Universidade, é uma coisa, e para a criança é totalmente diferente, então para criança, eu aprendi hoje, que é preciso transformar o que é um pouco mais difícil em algo que é acessível para ensinar para aquela criança. [...] eu preciso fazer o passo-a-passo, eu preciso utilizar técnicas, então eu aprendi, eu aprendi a, correr atrás dessas técnicas, então às vezes, eu estou ali com meu aluno e se esse meu aluno não entendeu, e eu preciso naquele momento ter um “feeling” de como que eu vou ensinar para ele agora essa matéria, e, naquele momento, eu consigo, é, eu consigo ter uma alternativa que eu acho que se não fosse a passagem pelo DICA, eu não daria conta.” (Entrevista 2LMER). p.164 – “Eu acho que é bem difícil separar experiências, separar um caso isolado, porque é muitas experiências, e talvez tenham experiências que eu nem lembro detalhadamente como elas foram, mas, eu sei que foram um conjunto de experiências que foi me trazendo o que eu sou hoje. [...] em muitos aspectos, no aspecto de como

	ensinar, ensinar para vários públicos, eu acredito que eu talvez não conseguiria, ou conseguiria, mais com outra perspectiva, outro nível, porque hoje eu consigo explicar um assunto, não, qualquer assunto, pode ser qualquer um que seja não precisa ser a Física, pode ser um assunto que é social, alguma coisa assim para alguém, para a minha mãe por exemplo, que não tem uma formação que não estudou. Eu consigo explicar algo numa linguagem para que ela entenda, então, eu tive experiências que assim, o curso da graduação poderia ter me ajudado, a questão de lecionar, acho que me ajudaram, mas eu acredito que a maior bagagem que eu tenho é de lidar com vários públicos”. (Entrevista, 2LMER). p.166- Me lembro também do Brincando e Aprendendo que foi lá no Parque Gávea, neste dia choveu muito, e a gente achava que tinha acabado o evento, mas no fim, a gente viu que não, a gente viu que ali, naquele dia, foi um dia muito proveitoso para ensinar pela chuva, a minha exposição naquele dia. [...] era uma exposição sobre avião de papel, estão ali a gente pôde explicar algumas coisas relacionadas a velocidade do avião, relacionado a questão da chuva. [...] então são várias experiências muito bacanas, de entender por exemplo, nesse episódio, que as vezes nem tudo está perdido quando a gente acha que tá, as vezes pode ser até tão proveitoso, ou até mais proveitoso quanto, eu aprendi no pessoal, a questão da imprevisibilidade, porque, às vezes, tem alguma coisa que não era como a gente planejava, mas pode ser bom também. (Entrevista 2LMER)”. p.168 – “1LMER: Para a vida pessoal, eu penso que todo processo que eu passei aqui no DICA, me mostrou que realmente o que eu queria fazer era dar aulas [...]”.
Principais conclusões	A articulação entre o ensino-pesquisa-extensão contribui com a formação da vida profissional dos estudantes, aumentando o campo de visão, levando-os a reverem suas práticas, e a compreenderem que as concepções de aprendizagem não se dissociam das concepções de ensino (p.153).
Observações	Esta Dissertação, que se inclinou para observar as contribuições que o estágio de monitoria em museus oferece à formação docente, também abarcou a fragilidade da formação dos licenciandos em Física.
Título	Capital cultural e a relação com sites de museus: uma experiência formativa no curso de graduação em Pedagogia da UEMS/Paranaíba
Ano	2020
Dissertação/Tese	Dissertação
Autor/ Instituição	Aminadabile Westpal Fadi/ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Local da pesquisa	AUEMS/Paranaíba - Site do Museu Nacional (Paleontologia), Pinacoteca do Estado de São Paulo (Pina), Museu de Artes Plásticas - MASP e o Site da Era Virtual (Museu Imperial e Museu da República).
Objetivo	Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender os processos que compõem as práticas culturais dos alunos de Pedagogia da UEMS/Paranaíba mediadas pelas plataformas de acesso a sites de museus.
Fundamentação teórica	Bourdieu (1996; 2007a; 2007b; 2007c; 2008; 2009; 2014), Bourdieu, Darbel (1996), Gatti (2005; 2010), Slavez (2011) e Martins (2016).
Orientação metodológica	A abordagem metodológica utilizou o referencial das pesquisas qualitativas em Educação. Utiliza, como instrumentos para a realização da pesquisa, o grupo focal (GATTI, 2005). A análise do material coletado foi feita sob a interferência dos estudos de Bourdieu (1996; 2007a; 2007b; 2007c; 2008; 2009; 2014), tendo como sujeitos 09 (nove) estudantes matriculados no curso de Pedagogia.

Achados	() Descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	<i>Sites de museus como possibilidades:</i> p.47 – “M1- Muito interessante, algo diferente me possibilitou conhecer algo que está tão distante da minha realidade”. (Ana, 33 anos) p.47 – “M2- A facilidade de navegação, diversidade das obras, forma de organização da página com divisão das onze salas. Não foi possível explorar todas as salas considerando que não carregam em razão da internet”. (Ana, 33 anos) p.48 – “M3- A vida dos moradores ficou bem evidente, por meio do objeto de seu cotidiano. A narração presente nos locais informando a história do local e sua importância histórica”. (Ana, 33 anos) p.48 – “M1 - Excelente. Particularmente me interesse muito por locais históricos e cada museu visitado é um pouco de história que fica”. (Beatriz, 21 anos) p.48 – “M3-Além de proporcionar o contato com o museu que abriga artefatos históricos, a plataforma proporciona áudios que nos guiam a um maior conhecimento do local e da história”. (Beatriz, 21 anos) p.49 – “Foi muito legal, uma experiência maravilhosa, vários novos conhecimentos, uma aprendizagem nova, diferente”. (Carlos, 18 anos) p.50 – “M1-Conhecer as histórias das múmias. Uma cantora Shamun-em-su. Saber que os gatos eram mumificados e oferecidos para as deusas dos gatos, ver as borboletas na zoologia”. (Elizabete, 26 anos) p.51 – “M1-É interessante, possibilita um acesso aquelas pessoas que não tem condição de se deslocar da sua casa. Principalmente, aquelas pessoas que residem no interior, já que esses museus ficam em cidade grande. Mas eu recomendo que o indivíduo tenha a oportunidade de ir, vão. Acho o contato físico o contato mais interessante”. (Gabriela, 21 anos) p.51 – “M1-Foi demais, senti como se eu estivesse lá pessoalmente. Com certeza como futura professora levarei para meus alunos o museu virtual”. (Isabela, 23 anos) p.52 – “M3-Conhecer museu, mesmo sendo pela internet, traz nova forma de observar a cultura”. (Juliana, 40 anos)
Principais conclusões	As experiências escolares e as práticas culturais interiorizadas são referências que possibilitam a aquisição de conhecimentos formais e informais, ao longo da trajetória dos docentes, culminando na estruturação e fortalecimento dos processos formativos vivenciados, indispensáveis para análise da prática pedagógica efetivada cotidianamente em sala de aula. Sendo que o limitado aproveitamento dos dispositivos culturais pelos docentes não se dá por falta de interesse, mas pela dificuldade de acesso e da falta da formação de hábitos culturais em sua família de origem e nas instituições escolares nas quais se formaram” (p.60).
Observações	Esse estudo evidencia o museu virtual como uma alternativa em direção à superação da lacuna da formação cultural dos docentes do curso de Pedagogia.
Título	Parcerias entre instituições de ensino superior e museus de ciências e tecnologia no âmbito da formação inicial de professores
Ano	2020

Dissertação/Tese	Tese
Autor/ Instituição	Carla Mahomed Gomes Falcão Silva/ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ)
Local da pesquisa	Museus C & T e Instituições de Ensino Superior
Objetivo	O objetivo geral desta proposta de pesquisa é analisar a natureza das parcerias entre IES e museus de Ciência e Tecnologia – C&T, no âmbito de licenciaturas de Ciências da Natureza e Pedagogia, que dialogam com espaços de educação não formal, categoria na qual se situam os centros e museus C & T.
Fundamentação teórica	Queiroz (2002); Franco (2003); Marandino (2003); Jacobucci; Jacobucci; Megid Neto (2009); Marandino <i>et al.</i> (2009); Ovigli; Freitas (2009); Cazelli; Costa; Mahomed (2010); Ovigli; Freitas; Caluzi (2010); Mahomed (2013); Queiroz (2013).
Orientação metodológica	Pesquisa de caráter qualitativo, com entrevistas (Minayo, 2007), analisadas por meio da técnica “Análise de Conteúdo” (Bardin, 2011).
Achados	() Descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	p.80 - “[...] vamos ver agora saber do saber da mediação é igual saber docente? Tem as mesmas categorias? E aí a gente viu que tinham algumas que são comuns [...] claro saber disciplinar; você tem que saber o Museu de Astronomia, você tem que saber astronomia para fazer mediação [...]” (Docente – UERJ – Licenciatura em Física). p.80 - “[...] outra importância é um pouco nessa linha das possibilidades de atuação profissional, como eu disse, quando eles vão e descobrem que eles também podem atuar, que nos concursos não há uma restrição, pelo menos não tinha, eu não sei como é que está agora [...]”. (Docente – UFRJ – Licenciatura em Geografia) p.87 - “Eu acho que pode, porque... por exemplo, né? No nosso caso, a gente tem dentro da disciplina obrigatória, estágio em espaços informais ou não formais de ensino, eu acho que aí poderia ser uma via, né? (Docente – UFF – Licenciatura em Pedagogia) p.87 - “Acho que pode... pode e deve, deve ser mais institucionalizado. É isso, o convênio tem que acontecer de forma mais organizada”, (Docente – UERJ – Licenciatura em Física) p.87 - “Podia funcionar como as escolas funcionam, por exemplo o CEFET tem uma época ele abre pra estagiário, inscrição para estagiário abre aquela época, tanto de fevereiro a tanto de março [...]”. (Docente – UERJ – Licenciatura em Física) p.87 - “Criar um cargo de, por exemplo, mediador temporário né, independente de bolsa, por exemplo, o problema todo é a bolsa, mediador temporário ele estaria fazendo as horas de estágio dele, algumas horas de estágio lá no Museu.” (Docente – UERJ – Licenciatura em Física) p.87 - “Ah, pode, deve, né? Com uma parceria bacana assim, eu não sei, eu fico imaginando assim, não seria só a gente levar eles lá, mas o museu vir aqui também, né? Ter uma discussão um pouquinho mais aprofundada, né? Porque acaba que fica muito pouco, muito pouco tempo para a gente fazer isso e como nós não somos especialistas totalmente na área, a gente também não consegue fazer uma discussão mais aprofundada”. (Docente – UFRJ – Licenciatura em Geografia)

	p.87 - “[...] E aí, tendo o profissional aqui, ele vindo aqui ou uma parceria mais efetiva, que durasse mais tempo [...].” (Docente – UFRJ – Licenciatura em Geografia). p.87 - “[...] por exemplo, uma outra possibilidade são os projetos de extensão, a gente tem, a gente é obrigado a fazer a UFRJ de uns dois anos para cá, tem exigido mais da gente, né? A nossa reinserção na extensão, poderia ser [...].” (Docente – UFRJ – Licenciatura em Geografia)
Principais conclusões	O estabelecimento de parceria entre museus e universidade se concebe terreno fértil, pois ao conceber o museu como lugar que possibilita o processo de ensino e aprendizagem, é possível que os licenciandos o contemple como um espaço de atuação profissional. No entanto, a abordagem dos aspectos educativos dos museus ainda não apresenta uma presença significativa nos cursos de formação de professores e, nessa pesquisa, não foi encontrada parcerias formalizadas entre museu e IES.
Observações	Nesse estudo, que se pretendeu investigar a parceria entre museu e IES, as questões da fragilidade da formação docente é tangenciada à medida em que a autora se dedica a apresentar resultados de uma pesquisa anterior que culminou nesse estudo.
Título	Museus, centros de ciências e formação de professores: Contribuições da prática de mediação realizada no Museu Ciência e Vida
Ano	2021
Dissertação/Tese	Dissertação
Autor/ Instituição	Amanda Fernandes de Oliveira/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)
Local da pesquisa	Museu Ciência e Vida (MCV)
Objetivo	A presente pesquisa visa a investigar as contribuições da prática de mediação no Museu Ciência e Vida – MCV – para a prática docente dos futuros professores.
Fundamentação teórica	Foram utilizados referenciais teóricos sobre Museus e Centros de Ciências e a prática de mediação como: Marandino, McManus, Queiroz e Cazelli; assim como Tardif, Pimenta e Schön, para discutirmos sobre a formação de professores e a prática docente.
Orientação metodológica	Pesquisa de abordagem qualitativa sob a estratégia de estudo de caso, foram realizadas entrevistas, as quais foram submetidas ao procedimento de análise dos dados foi por meio da Análise de Livre Interpretação, estabelecendo-se, assim, interações entre as leituras e estudos sobre o tema com os dados coletados.
Achados	() Descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos achados	p.68 – “Então, conteúdo, isso que eu estava falando de você conseguir dialogar mesmo, ter didática, conversar para construir o conhecimento com ele. Essa parada que a faculdade ensina também, não jogar conhecimento e sim construir em conjunto” (M3). p.83 – “aqui não é uma sala de aula, mas contribui porque você está treinando a parte da explicação, atribui algo a alguém. Também ajuda bastante, porque aqui vêm várias crianças de creche até ensino médio, faculdade, aí então tem que ir adaptando a linguagem para cada um, então ajuda bastante”. (M2)

	p.84 – “Por essa questão da troca com o público, como a gente recebe várias escolas aqui todos os dias, de várias faixas etárias, então ajuda muito a criar essa experiência de como conversar com eles. E por ser um conteúdo que eu tenho acesso todo dia, então você acaba tendo uma confiança maior, porque você já está acostumado todo dia vendo isso na exposição”. (M5) p.84 – “Com certeza, uma coisa que eu tenho tentado aprender aqui é o domínio de turma. É bem diferente da sala de aula, mas já é também uma forma da gente tentar desenvolver esse lado, que eu particularmente tenho dificuldade ainda, no domínio da turma, até por causa do tom de voz. Porque tem gente que tem facilidade de falar mais alto e também não é uma coisa aqui que para mim é fácil, mas a gente vai com os dias, com os meses tentando melhorar.” (M8) p.84 – “Assim, o pessoal fala muito aqui sobre a questão do domínio de classe, que você tem que ter um certo manejo para conversar, para dar aula e aqui a gente recebe muita, muita, muitas turmas. Então acho que isso influencia muito. Eu acho que a gente tem reunião de 15 em 15 dias. As reuniões me amadurecem muito nessa questão de olhar o aluno na sua individualidade e perceber o carinho que é mais quietinho, o outro já é, sabe, mais falador. Pessoas com deficiência de algum tipo também, aqui no Museu se fala muito sobre isso e eu acho que também amplia minha percepção sobre sei lá um aluno autista, entendeu. Acho que é bem amplo, e acho que me influencia bastante e acho que com certeza vou levar isso para sala de aula”. (M6) p.85 – “Acho que ajuda bastante nesse sentido de você tentar investigar o que o aluno já sabe, tentar trazer o interesse dele para aquele assunto, e não só passar o conteúdo”. (M7) p.86 – “E quando eu comecei o trabalho aqui no Museu ele me desenvolveu, me ajudou a quebrar essa... talvez um medo, um certo receio, uma vergonha ou timidez para dar aula. Então hoje eu não sinto receio, medo essa desconfiança, talvez uma insegurança que eu tinha antes”. (M9) p.86 – “Hoje eu digo que, além da monitoria, também o processo de mediação que ajuda bastante assim, abre bastante essa visão das coisas. Não tem mais aquela limitação de tipo entra na sala de aula, coloca no quadro e sai. Você quer ampliar, você sabe que existe um mundo mais dinâmico que pode ser mais interessante, que pode tornar aqueles conhecimentos, aqueles saberes que você tá passando para o aluno mais presente na vida dele, entendeu?” (M9)
Principais conclusões	Percebemos que todos os mediadores conseguiram identificar contribuições da prática de mediação para a sua formação e prática docente. E alguns, até mesmo, aplicam as habilidades adquiridas durante o processo de mediação em sala de aula. Observamos também que os mediadores não supervalorizam os Museus e Centros de Ciências como locais “mágicos” para se efetivar o ensino, mas que conseguem perceber a contribuição deles para com a sala de aula” (p.87).
Observações	No movimento para compreender as contribuições da prática de mediação em museus à formação inicial de professores da educação básica, a autora aponta que há lacunas nos currículos das licenciaturas no que se refere a temas como espaços não formais, Museus e Centros de Ciências e outros relacionados com a divulgação científica.
Título	Formação Cultural de Professores dos anos iniciais da educação básica: o que os museus da cidade do rio de janeiro oferecem?
Ano	2022
Dissertação/Tese	Tese

Autor/Instituição	Monique Gewerc/ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)
Local da pesquisa	Museus de artes da cidade do Rio de Janeiro (Museu de Arte Moderna do Rio – MAM Rio)
Objetivo	Esta tese busca compreender a contribuição de museus de artes da cidade do Rio de Janeiro como lócus de formação cultural e estética de professores dos anos iniciais da educação básica e a relação que esses profissionais estabelecem com os museus.
Fundamentação teórica	Com o suporte de autores do campo da Educação e da Educação Museal, o conceito de formação estética e cultural é abordado a partir de uma revisão teórica, da perspectiva dos professores e dos educadores museais.
Orientação metodológica	Os recursos metodológicos foram: questionário online aplicado a professores de educação infantil e ensino fundamental I, entrevistas com educadores museais e análise documental dos museus selecionados.
Achados	() Descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos achados	Experiências oferecidas pelos museus aos professores: palestras, cursos de formação (de curta duração), <i>workshops</i> , oficinas, cursos de extensão e especialização, disponibilização de material didático, atividades preparatórias para visitas escolares. Contribuições apontadas após vivências formativas em museus: p.117 - “Muito instrutivos, trazendo muitas ideias para prática” (Questionário professores, 2020)”. p.117 - “Muito prazeroso esse momento de troca de conhecimento fora do ambiente escolar, conhecer novas pessoas e novas perspectivas” (Questionário professores, 2020)”.
Principais conclusões	Iniciativas dessa natureza fazem circular saberes e se traduzem em um museu vivo, que faz sentido para o público que nele vive experiências transformadoras, possíveis unicamente por ter se aberto uma via de diálogo e troca, na perspectiva de uma educação integral. (p.183)
Observações	Nessa investigação, a autora indica a existência de lacunas no currículo dos cursos de Pedagogia no que tange à formação cultural dos licenciandos, pois essa não aparece como parte integrante desse currículo.
Título	Formação inicial de professores como uma ponte entre o Museu de Ciências e a Escola
Ano	2024
Dissertação/Tese	Dissertação (Mestrado Profissional)
Autor/Instituição	Elizabeth Martins Tavares Taveiros/Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro
Local da pesquisa	Espaço Ciência InterAtiva (ECI)
Objetivo	Avaliar as contribuições de um Programa formativo realizado pelo Espaço Ciência InterAtiva (ECI) para estudantes do último ano do Curso Normal/Magistério de uma escola da Baixada Fluminense.

Fundamentação teórica	Celestin Freinet (1969;1973); Martha Marandino (2008); Magnólia Fernandes Florêncio de Araújo e Gutemberg de Castro Praxedes (2013).
Orientação metodológica	Pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, e analisada, de forma participativa, em que foi utilizado questionários semiestruturados e a observação atenta do pesquisador.
Achados	() Descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	- Experiências oferecidas pelo museu: exposições permanentes, visitas guiadas, exposições e oficinas itinerantes, feira escolar (Feira de Pequenos Cientistas), passeio virtual pela exposição “Neuro Sensações” e curso de formação. - Contribuição que o curso (com carga horária de 15h) ofereceu a construção de saberes dos futuros professores. Segundo uma participante, as visitas “são importantes e agregam no nosso conhecimento”. (Participante 33, p.59) p.70 - “Foi de grande contribuição para nossa formação, pois aprendemos sobre coisas que nunca tínhamos visto, de forma lúdica e interessante”. (Participante 4) p.70 - “Para que eu possa no futuro repassar as coisas novas que estou aprendendo para meus alunos, conhecer lugares novos e aprendizados que vou levar para a vida”. (Participante 02) p.70 - “Essas atividades irão me ajudar a desenvolver melhor minha futura profissão como professorando”. (Participante 04)
Principais conclusões	Após a vivência em todas as fases do Programa oferecido pelo ECI, dos 16 participantes (assíduos), 15 (93,8%) deles afirmam que os conhecimentos adquiridos são proveitosos para se trabalhar com seus futuros alunos.
Observações	A autora evidencia a lacuna no currículo mínimo para normalistas/RJ no que se refere ao ensino de Ciências e aponta o museu como espaço que pode colaborar com a formação dos alunos do Curso Normal.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados no Banco da Capes (2017 a 2024) (Fichamento 1).

APÊNDICE V

Fichamento do Banco de Dados (SciELO)

Quadro – Fichamento 2 – Dos artigos de SciELO

Título	Formação continuada de professores dos anos iniciais da educação básica: impacto do programa formativo de um museu de ciências a partir do viés crítico-reflexivo
Ano	2017
Periódico	Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências
Autores	Grazielle Rodrigues; Livia Mascarenhas de Paula; Robson Coutinho Silva
Local da pesquisa	Museu de Ciências: Espaço Ciência InterAtiva (ECI)
Objetivo	Avaliar um curso de formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental oferecido por um museu de ciências, localizado em uma região de grande vulnerabilidade social da Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro.
Fundamentação teórica	Nóvoa (1995); Alarcão (1996); Jacobucci (2006); Carvalho; Pimenta (2008); Zeichner (2008); Gil Pérez (2011); Contreras (2012).
Orientação metodológica	O curso foi avaliado por meio de outros instrumentos: grupos focais, questionários, registros fotográficos e análise de relatos verbais, conforme Lüdke e André (1986) e Bardin (2013).
Achados	() Descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	Experiência oferecida: Curso de Formação Continuada de Professores em Ciências Naturais (CFCP), com a carga horária de 100h. Depoimentos após seis meses de conclusão do curso: p.11 – “Antes eu usava o livro didático, não fazia muitas experiências com as crianças, na verdade pincelava as Ciências e dava mais ênfase à Matemática e Português, Ciências, eu deletava. “Deletava mesmo!” Dava assim, o básico do básico”. (Professor I, Turma I, grifos nossos) p.13 - E aí o que aconteceu, com esse curso, minha nossa senhora! Me deu muita visão! Eu vi que eu podia fazer e eu vi que eles gostam! Quando eu ia pra cozinha experimental, essa semana mesmo, agora com a turma, nós vimos essa questão da água. Aí eu aproveitei também e vimos os estados da água, eles viram a fervura, a ebulição, e eu vou falando com eles e eles tocam. Muitos deles são deficientes visuais, é o sentido né, então eu botava o gelo na mão, o vapor, assim pra eles sentirem e eles ficam quietinhos. Eles ficam sentados na mesa e participam com a gente. Então, eu acho assim que o curso, eu já gostava, mas o curso me deu mais condições”. (Professora ML, Turma I, grifos nossos) p.14 – “É, durante o curso eu vi a necessidade de fazer com que meus alunos vissem a ciência. Com experimentos, levá-los pra fora do ambiente escolar, da sala de aula,

	dos livros, do caderno, sair daquela coisa formal, transportá-los pra que eles vejam como é gostoso aprender Ciências. Ver Ciências e aprender experimentos, é ver, poder ver isso em prática. Aí, eu comecei a tirar eles de dentro de sala, por exemplo, eu tentei fazer com eles um jardimzinho, plantando algumas sementes, observando o crescimento dessas sementes e daí fazendo relações com o sol, a chuva, os elementos naturais, fazendo com que eles tivessem mais contato com isso”. (Professor E, turma I) p.15 – “Eu realmente não planejava. Planejava aquela coisa assim, de professora que tem muitos anos [...] eu começava o ano muito bem, planejava e depois largava de mão [...]. Então, quando você começa, e assim que eu vim pro curso e eu comecei a ver alguma coisa, eu vi que precisa ser planejado. Não dá pra chegar na “cara e na coragem” na turma: “ah, eu sei essa matéria!”, ir lá e dar nada sem planejar. Então, a partir daí a gente tem que realmente planejar e fazer bastante pesquisa. Então, quando você vem pro curso, você vê que não é só isso. E pra você mudar as práticas, você tem que realmente planejar, organizar [...]”. (Professor I, Turma I, grifos nossos) p.18 – “Eu virei assim meio que um fanático por astronomia [...] É, marcou! Eu sempre gostei, mas aí depois disso eu busquei estudar, enfim, de uma outra forma, de forma mais organizada. Era uma coisa que eu gostava desde a minha adolescência, só que é aquilo, você não sabe como organizar as áreas do conhecimento. Hoje, eu já organizo, já li vários, e vários, e vários artigos, enfim, estou sempre em sites visitando [...] não tinha esse hábito! [...]”. (Professor E, Turma II) p.19 – “[...] fui fazer neurociências [...] fiquei muito interessada, por essa questão até do entendimento de como se dá a aprendizagem, como que o cérebro trabalha tudo isso. Então, foi assim, se eu não tivesse ido lá fazer o curso, não teria assistido a palestra e não teria começado o curso [...]”. (Professor L, Turma I)
Principais Conclusões	Como fruto do curso foi possível identificar mudanças significativas nas práticas dos docentes, como, por exemplo: utilização de novas metodologias, interdisciplinaridade, planejamento e organização da disciplina de Ciências, aumento do interesse dos docentes por assuntos ligados às Ciências e temas correlatos e hábito de buscar novos conhecimentos mediante leituras e pesquisas em fontes para além do livro didático.
Observações	Nesse estudo, que aborda a formação de professores e o museu, evidenciou-se a fragilidade da formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais da educação básica no que se refere a disciplina de Ciências. Tal fato move os autores a apontar o museu como um dos espaços capaz de auxiliar professores na reflexão, na adaptação e na modificação de suas práticas.
Título	Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte - MUnA
Ano	2018
Periódico	Educação e Pesquisa
Autores	Gustavo Cunha de Araújo
Local da pesquisa	Museu Universitário de Arte - MUnA.
Objetivo	Analisar uma experiência em arte/educação desenvolvida com estudantes da rede pública de ensino na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, no Museu Universitário de Arte - MUnA.

Fundamentação teórica	Dewey (2010); Fróis (2011); Barbosa (2012); Loponte (2012); Pinto (2012); Arrais (2013); Selli (2013).
Orientação metodológica	Abordagem qualitativa e de caráter descritivo e interpretativo.
Achados	() Descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	As análises realizadas, nesta pesquisa, possibilitaram compreender que o conhecimento em Arte é um aprendizado que pode começar a partir da observação de uma obra de arte, da leitura e da prática artística. Além de possibilitar aos estudantes uma melhor interação com o meio social em que vivem. O conhecimento artístico amplia a compreensão do mundo e melhora a capacidade de expressão.
Principais Conclusões	O contato com o museu de Arte possibilitou aos estudantes não apenas ampliar o seu conhecimento de mundo, mas enriquecer sua formação cultural e a se tornarem mais participativos. Contudo, é preciso que a escola e professores possibilitem condições de acesso aos alunos a esses espaços educativos, para que esses lugares não fiquem apenas restritos como meras imagens em livros didáticos. É indispensável tanto a escola, quanto professores de Arte e pessoas ligadas às ações educativas em museus, serem importantes mediadores para que esse processo de construção de conhecimento possa oferecer condições para que os estudantes aprendam a compreender um objeto artístico e apreciá-lo.
Observações	Este texto nos mostra como a experiência museal pode ser enriquecedora para o desenvolvimento dos alunos. Mas, para que esse espaço seja significativo para o aluno, precisa-se, em primeiro lugar, ser percebido como significativo pelo docente.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados na Plataforma SciELO (2017 a 2024) (Fichamento 2).

APÊNDICE VI

Fichamento dos Trabalhos da ANPED

Quadro – Fichamento 3 – Dos trabalhos coletados nos Anais das Reuniões Nacionais da ANPED (2017 a 2024)

Título	A Formação Pedagógica nos cursos de Licenciatura: o Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão
Ano	2019
Reunião/GT	39º/ GT 08
Autores	Lucinete Fernandes Vilanova; Maria Alice Melo
Local da pesquisa	Universidade Federal do Maranhão
Objetivo	Analisar a “A Formação Pedagógica no Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão”.
Fundamentação teórica	Minayo (1994); Candau (1997); Gauthier et al. (1998); Diniz-Pereira (1999); Pimenta (2002); Saviane (2009); Nóvoa (2009); Romanowski (2012); André (2013); Tardif (2014); Guidini (2017).
Orientação metodológica	Trata-se de uma pesquisa qualitativa que articulou pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevista semiestruturada e questionário semiestruturado.
Achados	() Descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	Os resultados dessa análise revelaram que embora o Curso de Letras reconheça a importância da formação pedagógica, a formação do pesquisador em Linguagem é mais valorizada que a formação do professor, e que há uma dicotomia entre as disciplinas da área específica e as disciplinas da área pedagógica, o que acaba por evidenciar uma desarticulação entre ambas.
Principais Conclusões	Sabemos que a formação docente tem como foco o trabalho docente. Esse, por sua vez, está embasado por muitos saberes, e a forma como o professor utiliza esses saberes é crucial para o desenvolvimento e o repensar de sua prática pedagógica. Alguns autores(as) têm se dedicado à elaboração teórica sobre os saberes, trazendo significativa contribuição para esse campo de estudos, em que se destacam: Gauthier <i>et al.</i> (1998); Pimenta (2002); Tardif (2014) e Shulman (1986 <i>apud</i> Almeida; Biajone, 2017). Esses autores compreendem os saberes docentes como conhecimentos construídos em momentos específicos e integrados, que devem estar associados ao processo formativo e profissional do professor.
Observações	Trabalho pertinente para pensar sobre a formação docente e saberes docentes.
Título	Modelo de professor performativo: a BNC de Formação Continuada
Ano	2021

Reunião/GT	40ª/GT04
Autores	Marili Moreira da Silva Vieira; Claudia Valentina Assumpção Galian
Local da pesquisa	Universidade Estadual de São Paulo
Objetivo	Analisar a Base Nacional Comum de Formação Continuada (BNC – FC) para identificar indícios que revelam um perfil de professor que atende a uma determinada finalidade educativa.
Fundamentação teórica	Young, Nóvoa, Libâneo e Valdemarin.
Orientação metodológica	Análise de terminologia
Achados	() Descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	Podemos, diante disso, compreender o enfraquecimento da identidade dos professores e de sua força no estabelecimento de atividades e experiências que compõe e definem o currículo.
Principais Conclusões	Estamos diante de uma política que se apoia em um currículo de resultados e que fomenta um modelo de professor como executor técnico, dependente das prescrições que virão de documentos oficiais e materiais neles fundamentados, como a BNCC e os livros didáticos, e processos formativos que priorizam a constituição de um repertório de estratégias de ensino, em detrimento da articulação entre teoria e prática, historicamente defendida no campo da educação.
Observações	Texto pertinente para se pensar a formação docente.
Título	A dimensão ético-estética como um âmbito formativo no horizonte de uma educação republicana e democrática
Ano	2021
Reunião/GT	40ª/GT24
Autores	Maria Regina Johann
Local da Pesquisa	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Objetivo	Mostrar como essa dimensão Republicana e Democrática perpassa pela formação estética, na medida em que ela carrega consigo um potencial de abertura e, por isso, reflexivo, que diz respeito a uma das competências republicanas, que é a de autointerrogar-se diante de algo.
Fundamentação teórica	Heiddegger (1990); Nunes (2007); Brayner (2009); Gadamer (2010); Hermann (2010); Johann (2021).
Orientação metodológica	Pesquisa bibliográfica.
Achados	(X) Descrição conceitual/temática () Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não

	(X) Sim
Síntese dos resultados	Tal constatação permite inferir que a experiência estética é formativa e que sua ausência empobrece a percepção de mundo dos sujeitos.
Principais Conclusões	Nos marcos de uma educação republicana e democrática, a arte e a experiência que ela oportuniza, são <i>direitos de aprendizagem</i> que possibilitam uma formação qualificada para a inserção ética no mundo público. Neste sentido, o sensível e o estético corroboram para um pensamento crítico, que pode corresponder a um ideário social mais plural eticamente defensável. Mediante algumas vivências criativas, eles demonstram mais acolhimento e abertura em relação a ideias e procedimentos pouco convencionais. Sendo, assim, observa-se que a experiência com Arte abre possibilidades de acontecer um encontro com o <i>outro</i> . Neste sentido, a educação republicana e democrática aposta na formação crítica, que acolhe o estético, o ético e o político num horizonte de <i>mundo comum</i> e corrobora com uma perspectiva de educação emancipadora.
Observações	Este texto tece relações com o objeto de pesquisa, pois os museus são espaços que possibilitam vivências criativas e contato com a Arte e, conseqüentemente, com as questões estéticas.
Título	Saberes profissionais e ensino multidisciplinar na visão de pedagogas iniciantes na docência
Ano	2023
Reunião/GT	41ª/GT04
Autores	Leticia Oliveira Souza
Local da pesquisa	UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Objetivo	Investigar o início na docência com o objetivo de compreender como ocorre a mobilização de saberes profissionais para o ensino multidisciplinar por parte de professores licenciados em Pedagogia.
Fundamentação teórica	Libâneo (2010), André (2013), Pugas (2013), Alarcão e Roldão (2014).
Orientação metodológica	Pesquisa narrativa com base em Galvão (2005).
Achados	() Descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	O trabalho analítico-interpretativo com narrativas possibilitou reconhecer fontes e práticas em torno do ensino multidisciplinar e a mobilização de saberes com destaque para a estratégias de enfrentamento das dificuldades. Constatou-se que as professoras esbarram em demandas relacionadas ao tratamento do conteúdo curricular, contudo, buscam enfrentá-las com o apoio pedagógico obtido com os pares e pelo exercício da prática interdisciplinar.
Principais Conclusões	O curso de Pedagogia tem por objeto a Educação em suas múltiplas dimensões e referências, diferentemente de um curso de licenciatura em uma área disciplinar específica. De um lado, essa condição favorece a ampliação de possibilidades de

	criação de atividades curriculares pedagogicamente bem fundamentadas; porém, de outro, contribui para fragilidades conceituais e teóricas referentes ao campo de conhecimento disciplinar. Diante disso, a mobilização de conhecimentos profissionais que, em geral, configura-se como um desafio para os professores iniciantes, no caso de pedagogos, é ainda mais exigente.
Observações	O presente trabalho viabiliza pensar acerca das fragilidades da formação docente e abre espaço para pensarmos o museu, também, como uma estratégia para enfrentar os desafios do ensino multidisciplinar.
Título	A dimensão da valorização do trabalho docente expressa pelo vínculo de trabalho
Ano	2023
Reunião/GT	41ª/GT 05
Autores	Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
Local da pesquisa	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Objetivo	Verificar o vínculo de trabalho do professor da educação básica nas redes públicas de ensino no Brasil, entendido como uma das dimensões da valorização docente.
Fundamentação teórica	Cury (2010), Grochoska (2015), Amaral (2016) e Oliveira (2019).
Orientação metodológica	Revisão bibliográfica dos relatórios de monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e do Censo da Educação Superior 2020.
Achados	() Descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	Entre os estados e entre os municípios, é cada vez mais crescente o vínculo de trabalho temporário do professor, situação que interfere negativamente tanto na valorização docente, quanto no direito à educação com qualidade.
Principais Conclusões	Pode-se cotejar pelos dados que, tanto a formação ofertada, quanto os vínculos de trabalho disponibilizados, contrariam o PNE 2014-2024 enquanto um instrumento de coordenação federativa de políticas que poderiam promover a valorização docente nas dimensões consideradas.
Observações	Com este trabalho somos movidos a pensar a relação da formação docente com a valorização docente.
Título	Determinações e estratégias da OCDE para a formação continuada de professores no Brasil a partir do documento <i>Professores são importantes: atrair, desenvolver e reter professores eficazes</i>
Ano	2023
Reunião/GT	41ª/GT08
Autores	Renato Barros de Almeida; Rodrigo Roncato Marques Anes

Local da pesquisa	Pontifícia Universidade Católica de Goiás/ Universidade Estadual de Goiás
Objetivo	Compreender a política de formação continuada de professores no Brasil, apontando os fundamentos que assentam as ações políticas neste contexto e apreendendo as influências internacionais que medeiam as ações governamentais brasileiras no campo da formação continuada de professores para educação básica.
Fundamentação teórica	OCDE (2005), OCDE (2006) e Evangelista (2012).
Orientação metodológica	Análise documental do documento <i>Professores são importantes: atrair, desenvolver e reter professores eficazes</i> indutor de políticas e ações publicado pela OCDE em 2005 como um balizador da proposta de educação de qualidade.
Achados	() Descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	Foi apresentado, no texto, a síntese do documento “Atraindo, Desenvolvimento e Retenção de Professores Eficazes”, em que a autora inferem que a temática se centra em grande medida na formação continuada de professores, apontando a indicação da certificação e o mercado como elementos propulsores da formação continuada de professores.
Principais Conclusões	Nessa perspectiva, a autora conclui que é possível que o fenômeno da construção do professor pelas motivações individuais e financeiras é uma forma de autoconservação, a qual replica as condições propiciadoras da manutenção das relações sociais capitalistas, reproduzindo no interior do movimento contraditório a lógica capitalista da formação individual, por meio do mérito e do esforço de cada um, deslocando o homem de suas condições objetivas. Além disso, a autora destaca que a análise ora realizada compõe a sua compreensão particularizada do documento, mas, contudo, ela não perde de vista o processo totalizante da ordem mundial para formação continuada de professores.
Observações	
Título	Professores do Curso de Pedagogia orientado pela Resolução CNE/CP Nº02/2019
Ano	2023
Reunião/GT	41ª/GT08
Autores	Solange Pereira da Silva
Local da pesquisa	Universidade Federal do Pará
Objetivo	Analisar os impactos produzidos para a formação de professores dos cursos de Pedagogia a partir da Resolução CNE/CP nº 02/2019.
Fundamentação teórica	Saltman (2011) e Marx (2013).
Orientação metodológica	Leitura bibliográfica e análise documental.
Achados	() Descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa

Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	Verifica-se no estudo em andamento o alinhamento da formação de professores do Curso de Pedagogia/PARFOR ao atual modo de produção capitalista, pautado pela redução de custos e desresponsabilização do Estado com a formação de professores superior pública.
Principais Conclusões	Um segundo aspecto é a negação de uma formação sólida pautada no conhecimento da organização da escola em sua totalidade, e, conseqüentemente, a separação entre quem pensa como deve ser o trabalho pedagógicos e aqueles que deverão executar as aulas, o processo de intervenção prática. E, por fim, destaca-se o critério de formação para aprender os conteúdos de sala de aula, os métodos didáticos, visando a vincular os professores, exclusivamente ao um nível de ensino, promovendo, assim, o aprofundamento do recuo da teoria para garantir a desconstrução da carreira docente, de acordo com a nova agenda global.
Observações	
Título	Museus virtuais visitados desde a Amazônia: uma proposta pedagógica para o ensino de Artes Visuais em Rorainópolis/RR
Ano	2023
Reunião/GT	41ª/GT24
Autores	Cleame da Silva Nascimento; Ananda Machado.
Local da pesquisa	Universidade Federal de Roraima/ Universidade Federal do Pará
Objetivo	Identificar junto aos alunos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Estado de Roraima as potencialidades da inserção dos Museus Virtuais para o processo de ensino e aprendizagem de Artes Visuais.
Fundamentação teórica	Jacobucci (2008), Bardin (2011), Bertolleti (2012), Ferreira (2013), Soares (2017) e Silva (2018).
Orientação metodológica	A pesquisa se caracteriza como um estudo qualitativo, com observação participante - intervenção em campo, baseada no modelo de trabalho colaborativo.
Achados	() Descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	A partir dos resultados encontrados, foi possível perceber que os Museus Virtuais possuem potencial e podem contribuir, positivamente, para o ensino de Artes Visuais, mostrando-se como um recurso pedagógico aliado à construção de um sujeito ativo e reflexivo.
Principais Conclusões	É possível observar como a cada dia os Museus Virtuais vêm sendo aprimorados, permitindo que, a partir deles, seja apresentado para os alunos um modo diferente de ensino, corroborando para o processo de contato com as obras de arte. A relação da visita com os conceitos artísticos e museais ampliam a compreensão e é evidenciado quando o aluno destaca a aprendizagem sobre sua ancestralidade no mundo.

Observações	
-------------	--

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados coletados nos Anais das Reuniões Nacionais da ANPED (2017 a 2024) (Fichamento 3).

APÊNDICE VII

Sistematização dos Saberes Encontrados

Quadro – Sistematização 1 – Dados agrupados a partir dos fichamentos dos trabalhos que envolviam investigação empírica

Trabalhos	Saberes encontrados	Explicitação	Expressões temáticas
Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações? (Cirilo, 2018)	Curriculares	- Concepção ampliada sobre assuntos curriculares	p.61 – “[...] uma outra perspectiva sobre determinados assuntos curriculares e uma maior abrangência, de forma dinâmica e coloquial.”
	Didático-pedagógico	- Aprimoramento das estratégias didáticas, - Planejamento do processo de ensino, - Ampliação das possibilidades metodológicas, - Articulação teoria e prática.	p.61 - Contribuiu para minha atualização, para melhorar minhas sequências didáticas e focar no planejamento e nas anotações dos por quês além das práticas, como inserir melhor a prática no currículo (para que não seja somente pelo lúdico), as experiências compartilhadas pelo grupo de professores também foram positivas/produtivas.” p.61 - “O curso de Microbiologia me auxiliou muito, principalmente ao ensinar de um modo simples estratégias/práticas que podem ser aplicadas em sala de aula; [...]”. p.61 - “O curso me ofereceu inúmeras possibilidades [...] abriu horizontes para novas formas de ensino.
	Experienciais	- Reconhecimento da importância das trocas de experiências para a formação, - Experimentação, reflexão e descobertas para a prática, - Ressignificação do espaço museal	p.61 – “as experiências compartilhadas pelo grupo de professores também foram positivas/produtiva.” p.61 – “Ademais, descobri a possibilidade de usar espaço com os alunos tanto em visitas como em atividades laboratoriais investigativas (que antes não sabia).” p.61 - “Auxiliou a repensar as práticas – principalmente os experimentos, visando uma abordagem investigativa”. p.61 – “O curso de microbiologia me auxiliou muito, [...]; além de me alertar o modo como via os museus (como algo a ser fechado para representar um conteúdo).”.
	Profissionais	- Autoconfiança para exercer a profissão	p.61 - “Me sinto mais confiante em realizar aulas práticas e abrir minha mente para novas ideias”.
A relevância da experiência em mediação	Didático - pedagógico	- Planejamento do processo de ensino,	p.131 – “Está sendo muito importante [trabalhar no museu], porque eu estou desenvolvendo a fala, a facilidade de montar um circuito na minha cabeça,

museal na formação de professores de história. Borges (2018)		- Interação humana no processo de ensino	montar uma narrativa, pensar em como expor, para quem eu vou expor [...]”. p.131 – “[...] a gente começa a desenvolver o trato com o aluno, a comunicação com eles”.
	Experienciais	- Reconhecimento do museu como espaço de atuação para licenciandos/ados, - Reconhecimento da importância das trocas de experiências para a formação	p.126 – “Nunca comentaram a possibilidade de trabalhar com educação em museu, tanto que só fui conhecer na prática”. p.130 – “Pensamos em conjunto como vamos problematizar as questões do museu. É uma experiência bem legal porque temos liberdade de trocar, questões teóricas e metodológicas sobre como mediar, que ajudam nas visitas e, abrem nossa mente sobre o trabalho como professor.”
	Profissionais	- Confiança para exercer a profissão	p.131 – “Vai ser legal quando eu for dar aula. Eu acho que para minha carreira como professora, eu não seria tão completa se não tivesse trabalhado na exposição”.
Formação inicial de Professores de Física: o museu de ciências como espaço formativo.	Cultural	- Identificação com a profissão	p.138 – “Esse contato que você tem com as pessoas, levando a física para elas, é nele que você tem a certeza que está no curso certo”. p.168 – “1LMER: Para a vida pessoal, eu penso que todo processo que eu passei aqui no DICA, me mostrou que realmente o que eu queria fazer era dar aulas [...]”.
(Figueira, 2019)	Didático-pedagógico	- Consideração pelos conhecimentos prévios dos alunos, - Aprimoramento das estratégias didáticas - Interação humana no processo de ensino - Contextualização do conteúdo, - Adaptação do conteúdo de acordo com a faixa etária - Habilidade para ensinar	p.138 – “São importantes para o profissional para quando eu for dar aulas, já ter uma noção de quais são as dúvidas mais frequentes dos alunos [...]”. p.138 – “Para saber como introduzir o conteúdo de uma maneira mais lúdica e clara para o aluno”. p.138 – “Lidar com estudantes de várias faixas etárias um conhecimento que poderá ser aplicado na docência”. p.139 – “O DICA me proporcionou entender como que eu posso explicar uma mesma coisa para uma criança ou para o idoso ou para um professor da UFU. Por exemplo, eu acredito que isso foi só o DICA que me ensinou, isso a questão do público, inclusive hoje eu trabalho com crianças, e eu acredito que foi por causa do DICA.” p.160 – “Então, quando eu vou ensinar matemática, a matemática que eu sei, é uma matemática mas dura, vamos dizer assim, a matemática do ensino médio, da Universidade, é uma coisa, e para a criança é totalmente diferente, então para criança, eu aprendi hoje, que é preciso transformar o que é um

			pouco mais difícil em algo que é acessível para ensinar para aquela criança, [...]”. p.164 – “[...] foram um conjunto de experiências que foi me trazendo o que eu sou hoje[...] em muitos aspectos, no aspecto de como ensinar, ensinar para vários públicos, [...]”.
	Experienciais	- Experimentação, reflexão e descobertas para a prática - Compreensão do processo de ensino	p.138 – “[...] saber que levá-los a esses espaços despertam muito mais a curiosidade neles e assim terem um melhor aprendizado sobre o assunto”. p.160 – “[...] eu preciso fazer o passo-a-passo, eu preciso utilizar técnicas, então eu aprendi, eu aprendi a correr atrás dessas técnicas [...]”.
	Profissionais	- Liderança, - Confiança para exercer a profissão	p.139 – “[...] eu acredito que no DICA, eu pude adquirir espírito de liderança, eu acho que organizar um evento do tamanho que são os eventos Ciência Viva, Brincando e Aprendendo, você não consegue, sem aprender. [...] eu fui aprendendo como fazer as coisas e hoje eu me sinto capaz de organizar as coisas grandes, eventos maiores, inclusive, como eu atuo na igreja, eu organizo hoje eventos maiores e eu acredito que o DICA me ajudou nisso, na minha formação”
Parcerias entre instituições de ensino superior e museus de ciências e tecnologia no âmbito da formação inicial de professores (Silva, 2020)	Disciplinar	- Domínio da área de conhecimento	p.80 - “[...] vamos ver agora saber do saber da mediação é igual saber docente? Tem as mesmas categorias? E aí a gente viu que tinham algumas que são comuns [...] claro saber disciplinar; você tem que saber, Museu de Astronomia, você tem que saber astronomia para fazer mediação [...]”.
	Experienciais	- Reconhecimento do museu como espaço de atuação para licenciandos/as.	p.80 - “[...] outra importância é um pouco nessa linha das possibilidades de atuação profissional, como eu disse, quando eles vão e descobrem que eles também podem atuar [...]”.
Museus, centro de ciências e formação inicial de professores: contribuições da prática de mediação realizada no Museu Ciência e Vida	Didático-pedagógico	-Contextualização do conteúdo - Considerar o aluno no processo de ensino e aprendizagem - Habilidade para ensinar - Adaptação do conteúdo de acordo com a faixa etária	p.68 – “Então, conteúdo, isso que eu estava falando de você conseguir dialogar mesmo, ter didática [...]”. p.68 – “[...]conversar para construir o conhecimento com ele. Essa parada que a faculdade ensina também, não jogar conhecimento e sim construir em conjunto”. p.83 – “aqui não é uma sala de aula, mas contribui porque você está treinando a parte da explicação [...]”. p.83 – “Também ajuda bastante, porque aqui vêm várias crianças de creche até ensino médio, faculdade, aí então tem que ir adaptando a linguagem para cada um, então ajuda bastante”.

(Oliveira, 2021)		- Interação humana no processo de ensino - Consideração pelos conhecimentos prévios dos alunos - Ampliação das possibilidades metodológicas	p.84 – “Por essa questão da troca com o público, como a gente recebe várias escolas aqui todos os dias, de várias faixas etárias, então ajuda muito a criar essa experiência de como conversar com eles”. p.85 – “Acho que ajuda bastante nesse sentido de você tentar investigar o que o aluno já sabe, tentar trazer o interesse dele para aquele assunto, e não só passar o conteúdo”. p.86 – “Hoje eu digo que, além da monitoria, também o processo de mediação que ajuda bastante assim, abre bastante essa visão das coisas. Não tem mais aquela limitação de tipo entra na sala de aula, coloca no quadro e sai”.
	Disciplinares	- Domínio da área de conhecimento	p.84 – “E por ser um conteúdo que eu tenho acesso todo dia, então você acaba tendo uma confiança maior, porque você já está acostumado todo dia vendo isso na exposição”.
	Experienciais	- Reflexão sobre a prática, - Amadurecimento do olhar que compreende o aluno em sua individualidade	p.84 – “Eu acho que a gente tem reunião de 15 em 15 dias. As reuniões me amadurecem muito nessa questão de olhar o aluno na sua individualidade e perceber o carinho que é mais quietinho, o outro já é, sabe, mais falador. Pessoas com deficiência de algum tipo também, aqui no Museu se fala muito sobre isso e eu acho que também amplia minha percepção sobre sei lá um aluno autista, entendeu. Acho que é bem amplo, e acho que me influencia bastante e acho que com certeza vou levar isso para sala de aula”.
	Profissionais	Autoconfiança para exercer a profissão	p.84 – “Com certeza, uma coisa que eu tenho tentado aprender aqui é o domínio de turma. É bem diferente da sala de aula, mas já é também uma forma da gente tentar desenvolver esse lado, que eu particularmente tenho dificuldade ainda, no domínio da turma, até por causa do tom de voz. Porque tem gente que tem facilidade de falar mais alto e também não é uma coisa aqui que para mim é fácil, mas a gente vai com os dias, com os meses tentando melhorar”. P.86 – “E quando eu comecei o trabalho aqui no Museu ele me desenvolveu, me ajudou a quebrar essa... talvez um medo, um certo receio, uma vergonha ou timidez para dar aula. Então hoje eu não sinto receio, medo essa desconfiança, talvez uma insegurança que eu tinha antes”.
Formação cultural de professores dos anos iniciais da Educação Básica o que	Didático-pedagógicos	- Ampliação das possibilidades metodológicas	p.117 - “Muito instrutivos, trazendo muitas ideias para prática”.
	Experienciais	- Reconhecimento da importância das trocas de	p.117 - “Muito prazeroso esse momento de troca de conhecimento fora do ambiente escolar, conhecer novas pessoas e novas perspectivas”.

os museus da cidade do rio de janeiro oferecem? (Gewerc, 2022)		experiências para a formação - Reflexão sobre a prática	p.70 - “Essas atividades irão me ajudar a desenvolver melhor minha futura profissão como professorando”.
Formação inicial de professores como uma ponte entre o museu de ciências e a escola (Taveiros, 2024)	Conhecimento	- Ampliação do conhecimento - Descobertas de novos saberes	p.59 – As visitas “São importantes e agregam no nosso conhecimento”. p.70 - “Foi de grande contribuição para nossa formação, pois aprendemos sobre coisas que nunca tínhamos visto, de forma lúdica e interessante”.
Formação continuada de professores dos anos iniciais da educação básica: impacto do programa formativo de um museu de ciências a partir do viés crítico-reflexivo (Pereira <i>et al.</i> , 2017)	Didático-pedagógico	- Ampliação das estratégias didáticas - Planejamento do processo de ensino	p.13 – E aí o que aconteceu, com esse curso, minha nossa senhora! Me deu muita visão! Eu vi que eu podia fazer e eu vi que eles gostam! Quando eu ia pra cozinha experimental, essa semana mesmo, agora com a turma, nós vimos essa questão da água. Aí eu aproveitei também e vimos os estados da água, eles viram a fervura, a ebulição, e eu vou falando com eles e eles tocam. Muitos deles são deficientes visuais, é o sentido né, então eu botava o gelo na mão, o vapor, assim pra eles sentirem e eles ficam quietinhos. Eles ficam sentados na mesa e participam com a gente. Então, eu acho assim que o curso, eu já gostava, mas o curso me deu mais condições.” p.15 – “Eu realmente não planejava. Planejava aquela coisa assim, de professora que tem muitos anos [...] eu começava o ano muito bem, planejava e depois largava de mão [...]. Então, quando você começa, e assim que eu vim pro curso e eu comecei a ver alguma coisa, eu vi que precisa ser planejado”.
	Experienciais	- Reflexão sobre a prática	p.11 – “Antes, eu usava o livro didático, não fazia muitas experiências com as crianças, na verdade pincelava as Ciências e dava mais ênfase à Matemática e Português, Ciências eu deletava. Deletava mesmo! Dava assim, o básico do básico”.

Fonte: elaborada pela autora a partir dos fichamentos dos trabalhos referentes à pesquisa empírica (Sistematização 1).

APÊNDICE VIII

Sistematização das Dimensões Centrais

Quadro – Sistematização 2 – Dados agrupados a partir dos fichamentos dos trabalhos que envolviam investigação empírica

Trabalhos/ Autores	Dimensões desenvolvidas	Explicitação	Expressões temáticas
A relevância da experiência em mediação museal na formação de professores de história (Borges, 2018)	Ética	- Reflexividade	p.128 - “A própria narrativa do museu é uma narrativa de uma história, digamos tradicional, e aí a gente tenta buscar o que não está escrito no livro didático, o que não está escrito na exposição, tentamos fugir dessa história só do vencedor e, contar uma história de luta, das pessoas que fizeram realmente esse país, que construíram esse país e toda história”.
Formação inicial de Professores de Física: o museu de ciências como espaço formativo (Figueira, 2019)	Ação em momento de incerteza e imprevisibilidade “jogo de cintura”	- Reflexividade	p.166 - “Me lembro também do Brincando e Aprendendo que foi lá no Parque Gávea, neste dia choveu muito, e a gente achava que tinha acabado o evento, mas no fim, a gente viu que não, a gente viu que ali, naquele dia, foi um dia muito proveitoso para ensinar pela chuva, a minha exposição naquele dia. [...] era uma exposição sobre avião de papel, estão ali a gente pôde explicar algumas coisas relacionadas à velocidade do avião, relacionado à questão da chuva. [...] então são várias experiências muito bacanas, de entender por exemplo, nesse episódio, que as vezes nem tudo está perdido quando a gente acha que tá, as vezes pode ser até tão proveitoso, ou até mais proveitoso... Quanto, eu aprendi com o pessoal, a questão da imprevisibilidade, porque às vezes tem alguma coisa que não era como a gente planejava, mas pode ser bom também”.
	Ética	-Comprometimento com um aprendizado significativo	p.138 – “saber que levá-los a esses espaços despertam muito mais a curiosidade neles, e assim terem um melhor aprendizado sobre o assunto.”
	Vida cultural e científica	- Disposição em conhecer	p.160 – “[...] eu preciso fazer o passo-a-passo, eu preciso utilizar técnicas; então eu aprendi, eu aprendi a correr atrás dessas técnicas, [...]”.

Capital cultural e a relação com sites de museus: uma experiência formativa no curso de graduação em Pedagogia da UEMS/Paranaíba (Fadil, 2020)	Vida cultural e científica	- Ampliação do capital cultural	p.48 – “Excelente. Particularmente me interessei muito por locais históricos e cada museu visitado é um pouco de história que fica (Beatriz, 21 anos)”. p.51 – “Foi demais, senti como se eu estivesse lá pessoalmente. Com certeza como futura professora levarei para meus alunos o museu virtual (Isabela, 23 anos)”. p.51 – “Aumentou o meu capital cultural, até porque tinha coisas que eu nunca tive acesso (Gabriela, 21 anos)”. p.52 – “Conhecer museu mesmo sendo pela internet, traz nova forma de observar a cultura (Juliana, 40 anos)”.
Museus, centro de ciências e formação inicial de professores: contribuições da prática de mediação realizada no Museu Ciência e Vida (Oliveira, 2021)	Ética	- Comprometimento com um aprendizado significativo	p.86 – “Hoje eu digo que, além da monitoria, também o processo de mediação que ajuda bastante assim, abre bastante essa visão das coisas. Não tem mais aquela limitação de tipo entra na sala de aula, coloca no quadro e sai. Você quer ampliar, você sabe que existe um mundo mais dinâmico que pode ser mais interessante, que pode tornar aqueles conhecimentos, aqueles saberes que você tá passando para o aluno mais presente na vida dele, entendeu?”.
Formação inicial de professores como uma ponte entre o museu de ciências e a escola (Taveiros, 2024)	Vida cultural e científica	- Vivência pessoal e exercício profissional	p.70 - “Para que eu possa no futuro repassar as coisas novas que estou aprendendo para meus alunos, conhecer lugares novos e aprendizados que vou levar para a vida”.

Fonte: elaborada pela autora a partir dos fichamentos dos trabalhos referentes às pesquisas empíricas (Sistematização 2).