

Transdisciplinariedade em história e linguagens: Uma análise de aulas de campo no Museu Histórico Nacional com alunos do Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj (2015 – 2017)

Transdisciplinarity in history and languages: An analysis of outdoor classes at the Museu Histórico Nacional with students of the Pré-Vestibular Social from Fundação Cecierj (2015 - 2017)

Luiz Paulo da Silva Braga¹

Cláudio de Oliveira Martins²

Resumo

O trabalho apresenta um projeto de aulas de campo transdisciplinares entre História, Literatura Brasileira e Redação, os dois últimos componentes curriculares da área de Linguagens, realizadas no Museu Histórico Nacional (MHN), na cidade do Rio de Janeiro. A atividade ocorreu anualmente, de 2015 a 2017, com alunos do Pré-Vestibular Social (PVS) da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação Cecierj) – Consórcio Cederj. O objetivo principal foi analisar a experiência na tentativa de destacar características que vão além da discussão isolada do conteúdo das disciplinas. Como perspectiva teórica, mobilizaram-se as contribuições de Pierre Nora (1993) sobre as relações entre memória e História, além dos estudos de intelectuais como Regina Abreu (1996) e Silvana Rubino (1996), sobre a história e o funcionamento de museus no Brasil, especialmente do MHN, e Isac N. Iribarry (2003) e Akiko Santos (2008), sobre transdisciplinaridade em educação. Como resultado, foram observadas transformações nas práticas dos docentes e estabelecimento, por parte dos alunos, de interlocuções entre as exposições do MHN, a realidade e os conteúdos das disciplinas, critérios importantes na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – o principal objetivo do PVS.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Aula de campo. Pré-vestibular social. Museu Histórico Nacional. Exame Nacional do Ensino Médio.

Abstract

This paper presents a project of transdisciplinary outdoor classes between History, Brazilian Literature and Text Production at the Museu Histórico Nacional (MHN), in Rio de Janeiro. The activity took place annually, from 2015 to 2017, with students of the Pré-Vestibular Social (PVS), a cost-free college entrance exam preparatory course of the Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação Cecierj) – Consórcio Cederj. The main objective was to analyze the experience to highlight characteristics of the activity that go beyond the isolated discussion of the content of the disciplines. As a theoretical perspective, Pierre Nora's (1993) contributions on the relations between memory and history were mobilized, in addition to the studies of intellectuals such as Regina Abreu (1996) and Silvana Rubino (1996), on the history and functioning of museums in Brazil, especially the MHN, and Isac N. Iribarry (2003) and Akiko Santos (2008), on transdisciplinarity in education. As a result, changes were observed in the practices of the teachers. In addition, students have established interlocutions between the MHN's exhibitions, their

¹ Doutorando em História, Política e Bens Culturais pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Técnico-administrativo em Educação do Instituto Benjamin Constant (IBC).

² Doutorando em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Maricá/RJ.

reality and the contents of the subjects, which are important for preparation for the Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – the main objective of the PVS.

Keywords: Transdisciplinarity. Outdoor class. Pré-Vestibular Social. Museu Histórico Nacional. Exame Nacional do Ensino Médio.

1. Introdução

O presente trabalho apresenta e analisa uma experiência pedagógica transdisciplinar com alunos do Pré-Vestibular Social (PVS) da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj) – Consórcio Cederj. A proposta consistiu em uma aula de campo anual no Museu Histórico Nacional (MHN), localizado na cidade do Rio de Janeiro, e contou com três edições, entre 2015 e 2017. Os dois professores responsáveis pelo projeto – e autores ³deste texto – ministravam no PVS ⁴as disciplinas História e Redação, sendo o segundo docente com formação na área de Letras - Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, o que o habilitava às discussões no campo da linguagem.

Uma iniciativa do governo do estado do Rio de Janeiro, o PVS foi criado em 2003, com o objetivo de preparar seus alunos para as provas de acesso às universidades. Em 2015, o projeto contava com 54 polos em 38 cidades fluminenses (FUNDAÇÃO CECIERJ, 2015). A maioria dos polos funcionava aos sábados, com aulas das 8 às 17 horas, e utilizava o espaço de escolas da Rede Pública Estadual. O curso, ainda em funcionamento em 2022, é gratuito, e as vagas são preenchidas a partir de critérios socioeconômicos. Voltado, portanto, para um público específico, o PVS pretende contribuir para a democratização do acesso ao Ensino Superior e, em última instância, para a ascensão de classes menos favorecidas por meio do incremento do grau de escolaridade (BASTOS *et al.*, 2012).

Dessa forma, o curso se apresenta como alternativa do próprio aparato estatal para mitigar lacunas da educação básica por ele oferecida, que impossibilitariam o acesso ao Ensino Superior pela população mais pobre (BASTOS; GOMES; FERNANDES, 2010). Em adição, e embora haja o entendimento institucional de que o propósito do PVS é dar suporte aos alunos nos vestibulares, o curso acaba por suprir, ou complementar, outras demandas

³ Luiz Paulo da Silva Braga é doutorando em História, Política e Bens Culturais pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Cláudio de Oliveira Martins é doutorando em Estudos de Linguagens do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

⁴ O Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj – Consórcio Cederj utilizou a sigla “PVS” para se referir ao projeto desde a sua fundação em 2003 até o fim do ano de 2021. Contudo, a partir de 2022, adotou-se a expressão “PVC” no lugar, visto que a instituição alterou o nome do curso preparatório para Pré-Vestibular Cecierj. Esclarecemos manter, neste trabalho, a expressão “PVS”, tendo em vista as referências referidas, bem como a representatividade e a difusão do termo entre o público.

tradicionalmente atendidas pela escola. Como se sabe, o espaço escolar e a educação não estão apenas relacionados à aprendizagem de conteúdo, mas também à socialização dos indivíduos e à sua formação humana mais ampla (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009). Desse modo, ao reproduzir em parte o ambiente escolar, o PVS discute matérias de relevância sociocultural e afetiva, para além do conhecimento curricular, e serve de mediação com outros espaços e experiências educacionais.

É nesse contexto que o projeto de aulas de campo nasce, a partir de uma demanda trazida aos professores pelos alunos de 2015 do polo PVS Bangu (BGU), bairro carioca da Zona Oeste. Tradicionalmente, o PVS dividia seus alunos em turmas de acordo com a faixa etária, e foi dos estudantes de idade maior – com mais de 30 anos – que veio o pedido por uma atividade pedagógica fora da escola. Era comum a menção, nas aulas de História, a locais da cidade que faziam parte do cotidiano deles, desconhecedores até então da história e do valor simbólico desses lugares, conforme relatos discentes, o que despertava interesse e curiosidade. Isso ocorria especialmente com os alunos trabalhadores do centro da cidade, outrora capital do país (1763 – 1960). Assim, eles demandavam uma aula na qual os locais e acontecimentos mencionados em sala fossem mostrados *in loco*, servindo de revisão para os conteúdos apresentados.

Dada a amplitude de localidades e circuitos possíveis, o grupo foi então indagado sobre quais lugares gostaria de visitar. Após uma breve discussão, foi consenso a opção por um museu. A escolha é interessante, e nota-se, já nesse momento, a presença entre os alunos da ideia de que seria possível aprender ou observar a História em um espaço museológico. Embora pudessem ter escolhido visitar inúmeros espaços, como um perímetro de ruas e prédios importantes, os alunos optaram por um local diferente do escolar, mas igualmente circunscrito, que eles reconheciam como um lugar de construção do conhecimento. Todavia, ao serem indagados, poucos confirmaram já terem estrado em um museu, o que, aparentemente, também contribuiu para a escolha unânime.

É sabido que museus e escolas são ambientes que, há muito, dialogam em seus processos de contribuição para o desenvolvimento da cidadania (MARANDINO, 2001), mas que possuem linguagem, propostas educativas e funções sociais distintas. Foi então percebida, pelo docente nesse momento, a possibilidade e a necessidade de realizar uma aula de campo que fosse além de uma revisão do conteúdo formal de História. Era preciso estabelecer uma proposta que fosse capaz de: 1) pensar o museu como um espaço não-formal de aprendizagem

transdisciplinar e não apenas de História; e 2) levar os alunos a se apropriarem do espaço museológico, a partir de uma perspectiva crítica a respeito da conformação dos museus e do papel dessas instituições na sociedade.

A ideia foi compartilhada com os demais alunos do polo, que aderiram à proposta. Em seguida, a equipe docente foi consultada, tendo o professor de Redação se interessado pelo evento, dadas as possibilidades para ensino e reflexão na área de linguagens. No encontro pedagógico, haveria foco nas discussões das disciplinas de Redação e Literatura Brasileira, embora a última não fosse a disciplina ministrada por ele no polo, mas que poderia ser contemplada no projeto, tendo em vista sua formação acadêmica. Foi escolhido então o Museu Histórico Nacional (MHN) para realização da aula, considerando as suas características que permitiam a viabilização: a localização e o horário de funcionamento; as peculiaridades de suas exposições permanentes; e o conhecimento prévio dos docentes a respeito delas.

Criado em 1922, o MHN nasce no contexto de comemorações do centenário da independência, com o objetivo de dotar o Brasil de um museu dedicado a registrar a história nacional (ABREU, 1996). Suas atuais exposições permanentes foram pensadas durante a criação da Política Nacional dos Museus, momento em que ocorriam debates entre a comunidade museológica e o poder público. Os grupos discutiam sobre as linhas programáticas desses espaços e as relações entre memória e cidadania com o objetivo de:

promover a valorização, a preservação e a fruição do patrimônio cultural brasileiro, considerado como um dos dispositivos de inclusão social e cidadania, por meio do desenvolvimento e da revitalização das instituições museológicas existentes e pelo fomento à criação de novos processos de produção e institucionalização de memórias constitutivas da diversidade social, étnica e cultural do país (BRASIL, 2003, p. 8).

A partir da articulação entre as especificidades do Museu e as características pensadas para a aula de campo, foram traçados os seguintes objetivos para a atividade: 1) Caracterizar a ideia de patrimônio e o papel dos museus na criação de consciências individuais ou coletivas e na representação de identidades locais, regionais ou nacionais; 2) analisar a intencionalidade da seleção, disposição e significação dos objetos museológicos, identificando a multiplicidade de fins aos quais eles podem servir; e 3) articular as exposições e as opções e seleções museológicas do MHN aos conteúdos discutidos em sala, referentes à História do Brasil, à Redação e à Literatura Brasileira.

2. O museu e a educação: uma abordagem teórica

As aulas de campo foram planejadas, realizadas e aqui analisadas sob a luz de duas perspectivas que, dada a natureza das instituições já explicitada, tangenciam-se: a museológica e a educacional/escolar. Na primeira, mobiliza-se inicialmente o conceito de “lugares de memória”, do historiador francês Pierre Nora (1993). Para o autor, o tempo adquiriu na atualidade um caráter dinâmico e efêmero, devido à velocidade de circulação das notícias em dimensão global. Desse modo, ocorre uma alteração na compreensão das temporalidades: o passado cede seu lugar para uma sensação de presente constante, no qual aquilo que já aconteceu se perde, fica sujeito ao esquecimento. Para lidar com essa aceleração, a sociedade preserva vestígios e resquícios temporais em lugares de memória.

Nesse sentido, Nora separa a memória da História: a primeira seria uma tradição dinâmica e compartilhada, cujo papel é organizar e fundamentar a sociedade contemporânea, preenchendo as carências de sentido dos indivíduos. Os lugares de memória seriam um modo de acessarmos certas memórias e torná-las presentes na realidade. Em oposição, a História é uma narrativa que seleciona fatos e encara o passado como uma construção, passível de crítica e revisão. Contudo, Nora identifica nos lugares de memória uma mistura das categorias, pois os grupos sociais necessitam identificar marcos iniciais ou quaisquer outros elementos que fixem a memória à noção de passado.

Os lugares de memória teriam a função de manter a coesão de determinado grupo social, operando, nessa perspectiva, no âmbito simbólico da construção de identidades individuais e coletivas. Não são produtos espontâneos e naturais e, por isso, possuem historicidade, revelando conflitos entre determinados grupos. O termo tem um sentido amplo e pode designar um lugar ou um objeto, algo material ou abstrato, desde que esteja revestido de simbolismo e funcionalidade: festas, museus, comemorações etc.

A antropóloga Regina Abreu (1996) se articula à Nora para refletir sobre o funcionamento de museus – especificamente o MHN – e como esse processo é passível de transformação, dependendo das finalidades que se deseja alcançar. Os seja, os museus seriam espaços simbólicos mutáveis, os quais podem ser entendidos a partir da ideia de que monumentos, instituições, rituais etc., assim como ser criados na contemporaneidade para preservar uma memória oficial. Essa orientação hodierna é posta em oposição ao que ocorria em outras sociedades, nas quais a memória era algo vivido no cotidiano, e sua perpetuação era feita pelos próprios indivíduos em suas práticas. Se a memória é fruto de uma organização

voluntária, os lugares de memória nascem de uma seletividade intencional, que passa por relações de poder: quem decide o que devemos e como devemos lembrar e esquecer?

A partir das ideias de Nora (1993) e Abreu (1996), e com base na preconcepção dos alunos sobre o papel de um museu, buscou-se durante a aula de campo problematizar o significado que o conceito de memória passou a ter ao ser incorporado aos museus, em especial os históricos. De maneira acrítica, esses locais seriam vistos muitas vezes como de valorização e preservação de uma memória entendida como imparcial, legítima e única. Confunde-se, ainda, com o que seria uma “História oficial” de um determinado povo ou nação, ao eleger, por exemplo, eventos e datas que devem ser lembrados e obras de arte e autores que devem ser preservados e reverenciados. Os usos políticos da memória nesse campo ficam evidentes, por exemplo, nas reivindicações de grupos minoritários da atualidade pelo direito de terem suas memórias igualmente preservadas.

Em relação à segunda perspectiva, a educacional, o desafio era encontrar um caminho didático que permitisse o trabalho dos temas museológicos associados aos conteúdos vistos em sala de aula, tanto em História, como em Literatura e em Redação. Recorreu-se inicialmente à base de eixos cognitivos e às matrizes de referências do próprio Enem (BRASIL, 2015). A busca por alinhar a aula de campo às competências exigidas pelo exame se justifica porque, apesar de haver uma demanda dos alunos do PVS pelos vestibulares estaduais – Consórcio CEDERJ e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) – o foco pedagógico do curso era, à época, a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O estudo do documento demonstrou a existência não apenas de uma aproximação entre as áreas de Ciências Humanas e de Linguagem, e especificamente entre a História e a Literatura, mas também foi constatada, em verdade, uma perspectiva simbiótica entre elas, exigida pelo exame em sua resolução, que pode ser entendida como uma abordagem transdisciplinar (IRIBARRY, 2003; SANTOS, 2008). Como exemplo, destaca-se a relação entre a Habilidade 15 de Linguagens, segundo a qual o aluno deve “Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.” (BRASIL, 2015, p. 34), e a competência de área 3, de Ciências Humanas, que espera que o aluno seja capaz de “Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.” (BRASIL, 2015, p. 40).

Ao comparar os dois tópicos, é possível observar a existência de conexões entre eles, não havendo barreiras entre as disciplinas, tampouco uma fragmentação do conhecimento (SANTOS, 2008). Para atender à habilidade de Linguagem, é preciso dominar conhecimentos históricos; por outro lado, dentre os inúmeros processos históricos relacionados à competência 3 de Ciências Humanas, é possível que haja fenômenos ou elementos ligados à produção literária. Nas palavras de Isac Iribary (2003, p. 490), “a transdisciplinaridade está preocupada com uma interação entre as disciplinas, na qual cada uma delas busca um além de si [...]: sua finalidade é a compreensão do mundo presente, de modo que possa haver uma unidade plural de conhecimentos.”.

Ademais, não podemos obliterar a relevância do componente curricular Redação nesta proposta pedagógica transdisciplinar. A escrita comumente é um instrumento discursivo, escolhido pelas bancas das provas de acesso ao ensino superior, para avaliar os estudantes. Na prática docente com produção de textos, não só se visa ao ensino das características e função da dissertação de vestibular – a que compreendemos como gênero do discurso (MARTINS, 2019) –, mas também se procura fomentar o senso crítico dos vestibulandos acerca de discussões das mais variadas áreas do saber, a fim de que seja possível tomar partido de algo, assumir um posicionamento.

Essa metodologia é adotada, porque avaliações, como o Enem, solicitam do estudante “a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política” (BRASIL, 2016, p. 7). Em decorrência disso, há uma necessidade de discutir e de refletir sobre vários temas relacionados às peculiaridades da sociedade brasileira, para que seja possível a elaboração de tese e argumentos, habilidades avaliadas nas competências 2 e 3 da grade de correção da redação do referido exame (BRASIL, 2016). Assim, os conteúdos abordados no espaço museológico foram polemizados nas discussões em se tratando das possíveis abordagens como proposta de redação.

Outro ponto a se considerar é o entrelaçamento das três disciplinas nesta aula de campo: História, Literatura e Redação. Conforme ainda a Cartilha do Participante do Enem (BRASIL, 2016, p. 8), a competências 2 – critério que se mantém até os dias atuais – afirma que o estudante deve “Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo”. Nessa direção, além de se conectar a diversas discussões da atualidade, que podem ser cobradas em forma de tema, os candidatos a vagas no ensino superior devem

também produzir suas redações de vestibular referenciando, com domínio, conhecimentos de campos diversos, para mencionar fatos, fundamentar opiniões e argumentos. Logo, a atividade transdisciplinar funciona de forma polivalente, proporcionando aos estudantes reflexões e repertórios para sua trajetória escolar, vestibular e social.

Privilegiou-se, portanto, uma abordagem transdisciplinar para a aula de campo, uma vez que a atividade exigiria que os alunos transitassem, de maneira ativa e autoral, por uma diversidade de habilidades. Ao longo do processo de construção do conhecimento, essas competências se retroalimentam: a perspectiva crítica em relação ao espaço museológico se articula ao ensino de História, de Literatura Brasileira e de Redação, que, por sua vez, reporta-se às habilidades e competências exigidas pelo Enem. E certos eixos cognitivos exigidos dos alunos pelo exame remetem à proposta de abordagem do MHN.

3. Planejamento da Aula de Campo Transdisciplinar

Em setembro de 2015, aproximadamente 100 alunos frequentavam o PVS Bangu, e o interesse em participar da aula de campo foi inicialmente alto. Contudo, em virtude das dificuldades logísticas, esse interesse logo diminuiu e contamos com a participação de 18 alunos na primeira edição da aula. Sobre o tema, é importante destacar que o PVS, embora não iniba ou desencoraje esse tipo de experiência, não apoia sua realização, alegando falta de recursos, humanos e materiais. Coube, então, aos professores responsáveis, nas três edições da aula, cuidar também de todo o trâmite administrativo, providenciando, por exemplo, o contato com o MHN e o aluguel de um ônibus.

O PVS tem por prática, ao final do ano, realocar os professores no ano seguinte em polos diferentes. Dessa forma, a partir de 2016, os professores responsáveis – que em 2015 atuavam na mesma unidade, Bangu (BGU) – passaram a lecionar em polos distintos: o de História em Itaboraí (ITB), em 2016 e 2017; e o de Redação em São Gonçalo (SGO), em 2016, e em Rio Bonito (RIB), em 2017. Nas duas últimas edições, portanto, a atividade aconteceu reunindo alunos de dois polos, com grupos maiores: 35 alunos em 2016 e 37 em 2017. Além disso, nos três anos, houve alunos participantes que solicitaram levar outras pessoas para assistir à aula, como familiares e amigos. E, a partir do segundo ano, outros professores do PVS também acompanharam a atividade. O Quadro 1 apresenta um resumo desses números:

QUADRO 1: alunos participantes da aula de campo nos anos de 2015, 2016 e 2017

Data	Polo(s)	Número de alunos participantes					Participantes não alunos
		Ainda na escola	10 ou menos anos longe da escola	Mais de 10 anos longe da escola	Total	Declararam nunca ter ido a um museu	
27/09/2015	BGU	13	3	2	18	8 (44%)	2
23/10/2016	ITB	15	4	2	35	10 (28%)	3
	SGO	9	5	-			
22/10/2017	ITB	20	6	3	37	16 (43%)	2
	RIB	5	3	-			

Fonte: os autores

A partir dos dados apresentados, é possível inferir que, embora a ideia da aula de campo tenha sido gestada junto aos alunos mais velhos – que concluíram o Ensino Médio, em média, há mais de 10 anos e tem idade superior a 30 anos – eles estatisticamente participaram menos da atividade. Em contrapartida, houve alta adesão dos alunos ainda na escola – no 3º ano do Ensino Médio e com média de idade de 17-18 anos. O fator tem uma possível explicação social: os alunos mais velhos do PVS geralmente trabalham, são chefes de família e relatam ter pouco ou nenhum tempo para se dedicar a atividades de estudo em outros horários, a não ser o sábado de aulas – as aulas de campo ocorreram aos domingos. Tal circunstância não se mostrou relevante, todavia, em relação ao número de estudantes que nunca estiveram em um museu e, por isso, os dados não foram desmembrados a partir dessa variável.

Em se tratando da visitação a algum âmbito museológico, quanto mais afastada da capital a residência do aluno, maior era a probabilidade de ele nunca ter visitado um espaço do tipo, mesmo entre os que ainda estavam na escola. Os alunos do PVS geralmente moram no entorno dos polos. Rio Bonito fica a 80 quilômetros da capital. Já Itaboraí, a 50 quilômetros, recebia também muitos alunos de outras cidades, como Cachoeiras de Macacu e Tanguá, localizadas a 100 e 70 quilômetros da cidade do Rio de Janeiro respectivamente. Destaca-se, por fim, que nenhum dos alunos, em nenhuma das edições, declarou conhecer ou já ter visitado o MHN especificamente.

A cada ano, a atividade sofria pequenas modificações, mas, no geral, seguiu o mesmo planejamento e realização. Os resultados aqui apresentados são, portanto, uma síntese do ocorrido e registrado nas três edições. As visitas duraram três horas-aula (2,5 horas) e foram divididas em cinco partes, conforme a disposição das exposições: 1) Pátio dos Canhões,

espaço que preserva a arquitetura e o modelo museológico adota pelo MHN em seus primeiros anos; 2) *Oreretama*, exposição sobre o período pré-colonial e as populações indígenas; 3) *Portugueses no Mundo*, sessão que trata do da expansão marítima portuguesa, passando pela colonização da América até a sua independência, em 1822; 4) *A Construção da Nação*, ambiente que cobre o período Imperial do Brasil (1822 – 1889); e 5) *A Cidadania em Construção*, espaço abrangendo o intervalo da Proclamação da República (1889) até a atualidade. Nos três anos de desenvolvimento da atividade, o MHN apoiou sua realização isentando todos os participantes do pagamento de entrada.

4. A Aula de Campo Transdisciplinar

O tempo de permanência em cada exposição foi dividido em três fases: 1) Fase introdutória: em que eram feitas perguntas preliminares aos alunos – “Esse espaço é sobre o quê?”, “Que processos/acontecimentos históricos estão aqui representados?” etc. – e também questões para guiá-los na exploração das obras expostas; 2) A fase expositiva, na qual os professores, de forma dialógica, discutiam as opções museológicas do MHN e, em articulação, revisavam conceitos e discussões realizadas em sala de aula ao longo do ano; e 3) A fase exploratória, na qual os alunos ficavam à vontade para apreciar as exposições. Os professores monitoravam tirando dúvidas. Depois, voltava-se às perguntas-guia da fase 1 para verificar as impressões e reflexões dos grupos.

4.1. Pátio dos Canhões

Este salão preserva a lógica das primeiras exposições do MHN, nas quais os objetos eram selecionados e expostos conforme sua tipologia material e a sua funcionalidade. Os intelectuais, liderados por Gustavo Barroso, diretor do museu até 1959, e direcionados pelo Estado, organizaram o acervo privilegiando determinados segmentos da elite. As exposições eram comprometidas com uma História factual e com o culto à personalidade, em detrimento de uma reflexão crítica. O MHN acabou servindo de modelo para a museologia brasileira das décadas de 1930 e 1940, comprometida com a ideia de memória nacional enquanto fator de integração social, na qual não há espaço para problematizar diferenças, conflitos e contradições presentes na sociedade (ABREU, 1996).

Com a morte de Barroso, o MHN passa de “museu-memória” para “lugar de memória” (NORA, 1993): a seleção acrítica e elitista dá lugar a uma linha histórica evolutiva, na qual os

objetos e sua organização servem para contar uma narrativa. O objetivo do MHN se tornou o de fazer a síntese da História da nação brasileira, atribuindo o mesmo valor a todos os períodos, desfazendo as salas dedicadas aos grandes heróis e passando a descrever a cronologia de sucessão dos regimes políticos. Integra-se a ela ainda a cultura popular e a História negra e indígena, simbolicamente renegadas antes a outros espaços, como o Museu do Folclore.

Sobre disputas ideológicas e relações de poder, o salão preserva ainda o estilo arquitetônico neocolonial que o prédio do museu adotava até 1967, quando o MHN passou por uma reforma. No processo, os modernistas, que assumiram o controle do patrimônio cultural do país durante a Era Vargas (1930 – 1945), modificaram o estilo, uma vez que se opunham ao neocolonial como representativo da nação e da brasilidade (RUBINO, 1996). A herança da resistência modernista ao neocolonial é tão grande que o espaço só foi tombado pelo IPHAN em 2001, preservando, assim, uma parte importante da História do museu e da História cultural e patrimonial do país.

Os alunos foram indagados a respeito do papel dos museus na sociedade. A partir das respostas, foram estabelecidas as diferenças e aproximações entre História e memória e seus processos de construção. Além disso, discutiu-se como os museus, especialmente os históricos, funcionam mais como lugares de memória do que como uma fonte de consulta a uma “versão oficial e verdadeira da História”, conceito problemático.

Os alunos inicialmente identificaram que o pátio se tratava de uma “sala temática”. A partir da conformação e da História do Pátio dos Canhões, foram discutidas as significâncias que reforçam o caráter seletivo e de organização voluntária dos museus e de seus acervos. Foram desconstruídas as ideias das peças de museus como relíquias e explicado que qualquer objeto – independentemente de seu valor comercial ou de ter pertencido a alguma figura notória – pode fazer parte do acervo de um museu e contar uma narrativa de memória, popular ou erudita.

Partindo da História do espaço, foi discutido com os alunos como preservar pode significar reconstruir o passado (RUBINO, 1996). Essa perspectiva já foi utilizada no país por quem tinha o controle das políticas de preservação e tombamento para criar identidades controladas. Validava-se, dessa forma, um modelo específico de nação e de cultura nacional. Os alunos concluíram que manter o pátio é uma decisão acertada, pois, só porque hoje a

sociedade não considera aquele o melhor modo de organizar um museu, não significa que ele deva ser “esquecido”, “totalmente apagado”.

4.2 *Oreretama*

O espaço reproduz o sítio arqueológico do Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, fixando o “nascimento” do que hoje seria o Brasil, num passado remoto, pré-histórico, do continente. Segue com uma representação genérica para retratar os povos que aqui viviam à época da constituição da América Portuguesa e para lembrar os que até hoje ocupam o nosso território.

A sala opta por uma representação que não problematiza o lugar – ou o não lugar – do índio na construção do território e da identidade nacionais, tampouco representam as lutas travadas por esses grupos para terem suas demandas e espaços reconhecidos e respeitados. O índio estereotipado ali representado é o indígena outrora catequizado e mais tarde romantizado em sua construção representativa (ALMEIDA, 2003). A transculturação vivida pelas sociedades indígenas e europeias durante a conquista e a colonização da América Portuguesa não são apresentados. Ficam de fora ainda discussões sobre os desdobramentos desse processo para tais povos – sua cultura e organização social na atualidade – e para a população brasileira em geral.

Pensando na missão do MHN (BRASIL, 2003) e a partir das ferramentas analíticas anteriormente apresentadas aos alunos – enxergar o museu como uma seleção de memórias –, o grupo foi levado a pensar no desafio enfrentado pelo Museu na construção daquela sala (OLIVEIRA, 2012). Como dar conta de representar a complexidade e a diversidade de grupos indígenas brasileiros e de suas histórias, dadas às limitações de ordem espacial e temporal que uma exposição possui? As opções museológicas do MHN apresentam mais ganhos ou lacunas e problemas?

Sob esta perspectiva, foram exploradas ainda interfaces entre temporalidades e construções históricas. Num exercício envolvendo essa habilidade, cobrada no Enem (BRASIL, 2015), os alunos foram instruídos a identificar elementos de conformação das exposições que remetessem ao índio idealizado e romântico do passado colonial – e que nasceu principalmente nas construções literárias e ideológicas feitas no século XIX.

A partir dessas reflexões, os alunos foram capazes de mencionar obras da Literatura Brasileira, como *O guarani* e *Iracema* (Romantismo) e *Macunaíma: um herói sem nenhum*

caráter (Modernismo) e de externar a compreensão acerca das diferentes representações na forma de arte em questão. Também questionamos os diferentes tipos de cerceamentos sociais, culturais e econômicos, vivenciados pelos índios devido ao processo de colonização e escravidão na América Portuguesa. Assim, coletivamente deslocamos os sentidos e as visões em torno do tópico “índio”, bem como polemizamos sua situação na contemporaneidade.

Por fim, o Museu busca em um período pré-colonial resquícios capazes de legitimar o sentimento nacional brasileiro, estabelecendo um marco inicial para uma construção ideológica que na verdade é extremamente recente, datada dos séculos XIX e XX. Os alunos articularam essa representação à formação dos nacionalismos, estudada em sala: quanto mais antigo for o marco de nascimento da nacionalidade, maior influência ela exercerá sobre os sujeitos partilhando o sentimento de nacionalidade, que mantém a nação, uma comunidade imagina, unida e coesa (ANDERSON, 2008).

4.3. Portugueses no Mundo

Após a sala indígena, o museu apresenta um circuito cronológico da conquista portuguesa e da colonização na América. Essa linearidade é quebrada em alguns momentos por espaços temáticos, dedicados aos índios, aos pretos e à discussão da escravidão e de outros processos históricos. Apresenta ainda o que seriam as “riquezas do Brasil”, conceito geralmente articulado ao extrativismo, com destaque para a mineração do século XVIII e o petróleo no tempo presente. A primeira parte – que trata da conquista e chegada dos portugueses à América – parece buscar problematizar a ideia de construção da nacionalidade, utilizando até mesmo peças dos séculos XIX e XX.

A partir da década de 1970, questões políticas, como as demandas de grupos identitários e uma mudança das abordagens históricas teóricas, transformaram, ao longo dos anos, os discursos presentes nos museus e os usos sociais que fazemos deles (CHAGAS; SANTOS, 2002). Sob essa lógica, o MHN, durante a década de 1980, mudou sua política de aquisição de objetos, que culminou, na década de 1990, na perda do sentido de relíquia atribuído a esses itens. A perspectiva foi apresentada aos alunos e discutida com o grupo: não há objetos mais ou menos valiosos, todos têm algum valor – que geralmente é atribuído pelos organizadores das exposições –, e o grande desafio para os museólogos está na seleção do objeto adequado aos fins narrativos.

Nesta parte da exposição, o eixo que mais permite o trabalho de conteúdo com os alunos é a questão da população nacional preta e da escravidão. Há uma sala exclusiva para o primeiro tema, na qual os alunos identificaram uma tentativa de se estabelecer a ideia de cultura brasileira como sendo a da mistura. Indicaram como justificativa a presença no espaço de fotos de pessoas pretas e brancas, “juntas” e “contentes”, o que transmite a ideia de unidade e harmonia. Foram indagados então se essa mistura foi sempre vista como positiva e se essa positividade se tratava de um processo natural. Conforme visto em aulas, responderam que não, indicando os marcos da construção. Considerando o âmbito de interlocução entre Literatura e História, com menção a obras da literatura, como novamente o romance *O guarani*, o grupo refletiu ainda sobre o lugar da miscigenação na sociedade e na literatura dos séculos XVIII e XIX. A partir dessa temática, foi possível indicar algumas atualidades, possíveis de redação, como efeitos da escravidão, racismo estrutural, colorismo, etc.

Em relação à escravidão, o conceito que permeia a exposição é o do preto que passa de pessoa escravizada a símbolo da identidade nacional. Frases como “o museu representa os negros com respeito” ou “o negro não é mostrado só como escravo” apareceram nos discursos dos alunos nos três anos. Além disso, citaram Machado de Assis, autor cânone da Literatura Brasileira, como uma das figuras representativas da negritude, à sua época embranquecido, em vez de ser retratado como intelectual negro, como de fato é. Dessa forma, conferiu-se mudança na imagem dos povos pretos, antes reduzida à condição de escravo e agora protagonista num cenário de disputas discursivas em prol de uma representatividade das vozes negras.

Essas discussões também serviram de indagações, para um debate muito produtivo, quanto às abordagens na redação de vestibular: possíveis temas, possíveis repertórios para argumentos. Cumpre destacar que, no ano de 2016, houve duas aplicações regulares de prova do Enem, em decorrência do movimento de ocupações nas escolas públicas brasileiras. Na primeira realização do exame, o tema de redação acabou sendo “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”; na segunda, “Caminhos para combater o racismo no Brasil”. Portanto, percebemos o valor que a atividade transdisciplinar agregou aos estudantes enquanto vestibulandos, com destaque especial ao ano de 2016.

Contudo, se a ideia era pensar a mestiçagem como um ganho da brasilidade, outros aspectos poderiam ter sido abordados pelo Museu sobre esta perspectiva, como a religiosidade singular desenvolvida na América colonial portuguesa, fruto também dessa mistura. Os

alunos foram chamados a problematizar esse aspecto da exposição: os elementos do catolicismo e das religiões de matrizes africana são mostrados separadamente e descontextualizados, fora da linha narrativa. Ademais, foram indagados com relação ao impacto das religiões na construção da identidade cultural brasileira, questão destacada pelos vestibulandos de 2016 em aula como facilitador para realização da redação do Enem.

Em articulação entre a primeira e a segunda exposição do MHN, não há um momento de discussão para a escravidão indígena – que existiu em paralelo à escravidão africana, durante todo o período colonial. Os alunos foram perguntados sobre as diferenças entre as representações da população preta e dos povos indígenas ao longo das exposições. A conclusão foi a de que, enquanto o primeiro vai ganhando destaque, o segundo grupo deixa de ser mencionado: “é como se o índio deixasse de existir”.

4.4. A Construção da Nação

Ao começar a tratar do período monárquico brasileiro, as paredes do circuito de exposições se tornam verdes, numa possível alusão às cores da casa real Orléans-Bragança e da bandeira brasileira enquanto símbolo ressignificado na República. A exposição, dessa forma, oferece elementos aos visitantes para que problematizem, como indicado em seu título, o processo de construção da identidade nacional brasileira.

Com destaque, há ainda diversas pinturas que representam em sua maioria batalhas históricas, em especial as da Guerra do Paraguai (1864 – 1870), e que foram recolhidas por Gustavo Barroso de outros museus enquanto era diretor do MHN (CASTRO, 2018). Os processos de transferência das peças – notadamente vindas do Museu de Belas Artes (MBA), do Museu Naval, do Museu da Marinha e do Museu Nacional – não ocorriam sem tensões e conflitos. A demanda do MHN por obras, autorizada pelo Estado, levava em consideração a transferência de peças que tivessem importância ou caráter histórico. Todavia, nem sempre as instituições solicitadas liberavam o que Gustavo havia pedido.

Um dos critérios para que essas peças compusessem o acervo do MHN, articulado ao objetivo do museu, era de que houvesse elementos que ligassem o objeto a um caráter testemunhal de determinado evento ou biografia (CASTRO, 2018). Para, por exemplo, realizar as imensas telas sobre a Guerra do Paraguai, o artista Victor Meirelles (1864 – 1870) realizou estudos *in loco* nas regiões nas quais as batalhas se desenvolviam. Esse processo de criação atribuía às telas uma autoridade testemunhal e de registro da realidade, que fazia com

que gozassem de prestígio nas escolhas museológicas do MHN. Ocupam, até hoje, posição diferenciada no acervo.

A partir de uma competência da área de Linguagens exigida pelo Enem – “Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade” (BRASIL, 2015, p. 34) –, tentou-se estabelecer junto aos alunos uma relação entre as causas e desdobramentos da Guerra do Paraguai e as funções da arte naquele contexto museológico. Os alunos observaram e analisaram as telas “Combate Naval do Riachuelo” e “Passagem de Humaitá”, ambas de Victor Meirelles, e foram questionados sobre que atores, acontecimentos e locais estavam representados na pintura, bem como acerca dos significados que poderiam ser atribuídos a cada um deles. Eram indicados elementos como “a vontade do artista de transmitir algo grande”, “o destaque para a figura de um herói em meio a muitos anônimos que sofreram para que ele triunfasse”, “um clima de medo e tensão”, dentre outros.

O processo de Proclamação da República também pode ser revisado e analisado pelo mesmo aspecto iconográfico. A partir do quadro “A Ilusão do Terceiro Reinado”, de Aurélio de Figueiredo (1856 – 1916), representa-se o momento de retirada da Família Imperial do último baile do Império na Ilha Fiscal e, no céu, a República se aproxima como uma tempestade. Repleto de elementos simbólicos, os alunos foram estimulados pelo professor a decidir se o quadro falava positivamente sobre a Monarquia e negativamente sobre a República ou o contrário. Em articulação, foram mobilizados durante a análise os fatores que explicam a crise do 2º Reinado e o processo de construção dos elementos simbólicos de legitimação republicana durante a Primeira República.

4.5. A Cidadania em Construção

O fio-condutor da última exposição é a ideia de que o conceito de cidadania, nascido com a República, quando os brasileiros passam de súditos a cidadãos, ainda estaria em construção. Não há muito espaço para exposições cronológicas, e o que se destaca é uma coleção, propositalmente amontoadas, de objetos que remetem a diferentes momentos do século XX: brinquedos, eletrodomésticos, moedas brasileiras antigas, objetos de decoração etc. A exposição, dessa forma, dedica-se mais à vida cotidiana e anônima do país do que suas antecessoras. Com esse movimento, parece colocar os indivíduos num lugar de identificação com os objetos expostos, diferente dos, até esse momento, explorados pelo circuito. Sob os

aspectos do cotidiano e os desafios da contemporaneidade retratados, destacam-se questões ligadas ao consumo.

Chama atenção também uma preocupação com as construções imagéticas da República. A figura de Tiradentes (1776 – 1792) e o movimento do qual foi líder, Conjuração Mineira (1789), não foram mencionados na exposição sobre a mineração e tampouco nos corredores dedicados ao século XVIII. Eles são exibidos no século XX, com o objetivo de problematizar a construção de seu mito nos primórdios da República. O recorte priorizado pela exposição não entra em detalhes a respeito de momentos importantes da História recente, como a Ditadura Civil-Militar (1964 – 1985), pois, como dito, as opções museológicas priorizam um recorte que trata de temas ligados à cidadania como, nesse caso, Direitos Políticos e de Direitos Humanos.

Essa exposição em torno das figuras e dos movimentos do século XVIII nos levou não apenas a uma discussão político-histórica. Ao passo que nos atemos ao contexto mineiro, refletimos sobre a produção literária arcadista, cujas relações estavam para o meio social e político também. No espaço destinado à Ditadura Civil-Militar e aos Direitos Políticos e Direitos Humanos, coube um debate em torno da proposta de intervenção, critério exigido pela banca da redação do Enem – competência 5 (BRASIL, 2016, p. 8). No diálogo em conjunto, mencionamos ações que, à luz da visão social e da proteção legal brasileira e mundial pós-ditadura, ferem a dignidade humana e, portanto, não seriam cabíveis de se propor como solução em um texto dissertativo argumentativo.

Por fim, a partir da disposição dos objetos, e num exercício mais livre e coadunado com a proposta da exposição, os alunos foram convidados a estabelecer relações entre os itens expostos e certos desafios de gênero, raça e classe vividos hoje no país. Algumas reflexões que apareceram ao longo das três edições foram: brinquedos de menino e menina; brinquedos que só crianças ricas tinham acesso; a evolução dos eletrodomésticos e a divisão dos trabalhos domésticos. Tais questões levantadas nessa sessão também renderam assuntos polêmicos, sobre os quais foram pensados temas e argumentos para possíveis produções textuais.

A experiência dessa exposição – que encerra o circuito – permitiu nos debruçarmos sobre a participação de indivíduos comuns e invisíveis na construção de processos e fenômenos históricos, simbolicamente representados pelos objetos do cotidiano. Esse momento propiciou uma reflexão sobre a inserção dos alunos na História enquanto sujeitos protagonistas. Foi uma participação para além da apreciação de objetos museológicos

estáticos, pensando sobre liberdade e direitos, a qual abarcou desde a dimensão política à esfera social.

5. Resultados

Com base na análise da atividade de campo, alguns resultados podem ser notados. O primeiro deles diz respeito à postura ativa dos alunos participantes em relação às exposições. O grupo não apenas observou os objetos expostos, mas, com a mediação dos docentes, estabeleceu conexões entre os conteúdos das disciplinas, as exposições e a realidade. Eles problematizaram certas opções museológicas de representação da História nacional, a partir da proposta das exposições do MHN.

Em segundo lugar, no decorrer da visita, foi percebida a adesão dos alunos à concordância de que o MHN seria capaz de representá-los. Estimulados por provocações dos professores, a identificação ocorreu especialmente nas partes mais populares, como a da cultura preta. Além disso, outros elementos que chamaram a atenção foram os objetos mais recentes – brinquedos e videogames – e os uniformes dos operários.

Em terceiro plano, alguns alunos destacaram lacunas representativas sobre determinados eventos e fenômenos, como as imigrações no século XIX e os homens livres da colônia, se considerados os tópicos discutidos em sala de aula ao longo do ano. Como no caso da primeira exposição – a indígena –, foi retomada com os alunos a questão do recorte, já que nenhum museu é capaz de abarcar todas as dimensões e detalhes de uma história. Por isso, os museólogos precisam fazer escolhas, que geram perdas e ganhos, cabendo a nós, visitantes desses espaços, refletirmos a respeito.

Um quarto aspecto a salientar foram temas polemizados pelos discentes, no sentido de não ter havido um consenso entre o grupo, como no caso de algumas representações. Parte dos estudantes destacou uma suposta ausência de elementos do Modernismo nas exposições. Por conta de sua natureza transdisciplinar, esse movimento, que é tema tanto do conteúdo de História como também de Literatura, foi potente para a proposta da aula de campo. Por outro lado, alguns alunos conseguiram identificar características modernistas na forma como determinados objetos estavam organizados na última exposição. Logo, o grupo foi estimulado a compreender que as subjetividades interferem no processo de reflexão de uma exposição de museu.

Em quinta instância, entendemos que a atividade contribuiu de forma significativa para a formação humana daqueles que dela participaram, além de, como exposto, colaborar no preparo dos vestibulandos para o Enem. Isso porque os alunos conseguiram discernir entre História e memória (NORA, 1993) e identificar elementos de construção coletiva dessas memórias presentes nos museus. Outrossim, discutimos como essa relação dicotômica se retroalimenta, já que a sociedade demanda ao museu o que deve ser lembrado e esquecido – o que deveria ser sempre levado em consideração. Em adição, foi possível perceber os diálogos entre História e Linguagens, com destaque para Literatura e Redação, visto que, nesse percurso, era possível identificar temáticas comuns às escolas literárias brasileiras, as quais funcionam como referências tanto para resolução de questões, quanto para reflexão de aspectos sociais – interessantes à produção textual como proposta ou repertório para a redação do Enem.

Em sexto lugar, e por último, há de se destacar que o processo de ensino-aprendizagem também transforma os docentes nele envolvidos. Em se tratando desta atividade, pôde-se deslocar a sala de aula para um espaço inovador e rico em recursos, especialmente visuais e sonoros diferentes daqueles tradicionalmente disponíveis em livros, apostilas e no ambiente escolar. Nesse tipo de abordagem, as trocas entre professores e alunos são potencializadas, e o exercício da inventividade docente, estimulado. Refletimos ainda sobre a necessidade de explorar e aplicar a transdisciplinaridade em outros espaços e momentos, quiçá, com a participação de outras disciplinas.

6. Considerações Finais

É possível inferir, portanto, que as aulas de campo, como a que propomos no PVS, por meio de atividades transdisciplinares no Museu Histórico Nacional, constituem-se não apenas como ferramenta pedagógica, mas principalmente como ponte entre sujeitos e sua própria história. Essa iniciativa nos mantém comprometidos com a educação básica de forma ampla e potente, desde o apoio na compreensão e na reflexão sobre conteúdos para fomentar o ingresso no Ensino Superior, à inserção dos indivíduos em diferentes espaços, outrora negados em decorrência de diversos arranjos sociais.

Na construção deste trabalho, introdutoriamente, pudemos comentar sobre o projeto educativo do Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj (Consórcio Cederj). A rotina das unidades de ensino do projeto, considerando as interações em sala e fora dela, são basilares

para construir saberes e experiências de grande relevância para os educandos. No entanto, no caso das turmas de 2015, que inspiraram a permanência da atividade nos outros anos, as aulas não foram suficientes; o corpo discente nos solicitava algo a mais, que não encontravam na sua vivência. Tentamos possibilitar com o que pudemos uma aula de campo autônoma da instituição.

A partir da mobilização de uma perspectiva teórica que reflete a respeito das relações entre História e Memória, além das contribuições de intelectuais voltados ao papel e às trajetórias dos museus no Brasil, em especial o MHN, nós, docentes, entendemos que a aula precisava extrapolar as discussões restritas ao currículo escolar. De outro modo, a Aula de Campo pretendeu oportunizar aos estudantes conhecer, apropriar-se e refletir sobre a importância dos museus, enquanto prática social.

Além do rompimento da restrição do conhecimento ao espaço escolar, algo inerente às aulas de campo, a peculiaridade da proposta aqui descrita foi tentar promover também uma atividade educativa sem uma divisão tradicional disciplinar do conhecimento. Para isso, os professores assumiram a responsabilidade dos trâmites burocráticos para viabilizar o evento, bem como realizaram mapeamento qualitativo dos alunos envolvidos na atividade. Enquanto docentes, constatamos a relevância dessa proposta educativa, uma vez que nos faz deslocar de práticas pedagógicas enraizadas e pouco diversas em direção a outras iniciativas diversas.

Durante o desenvolvimento das aulas, houve um engajamento e interesse dos alunos pela proposta, que, como mostrado ao longo do texto, permitiu pensar e problematizar os espaços museológicos quando visitá-los, sabendo que uma seleção é realizada, deixando discursos de fora e privilegiando outros. Em contrapartida, destacamos uma adesão abaixo do inicialmente esperado, visto que parte dos educandos que sinalizaram vontade inicial pela aula de campo não puderam estar presentes na atividade – por fatores financeiros, profissionais e familiares.

Muito embora a atividade tenha sido uma iniciativa individual dos professores, o PVS teve, e ainda tem, um papel institucional importante no sentido de possibilitar aos alunos acesso a locais de cultura, assim como a escola normalmente o faz. É sabido que outras iniciativas como essa acontecem em outros polos, divulgadas pelos professores em grupos de redes sociais do pré-vestibular e pela gestão do projeto em seu próprio site oficial. O PVS, desse modo, colabora para transformar a vida e a realidade dos alunos, ao lhes apresentar outras perspectivas e possibilidades.

Referências

ABREU, R. “Memória, História e Coleção”. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, MHN, v. 28, p. 37-64, 1996.

ALMEIDA, M. R. C. de. **Metamorfoses indígenas**: identidade e cultura nas aldeias coloniais. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

BASTOS, M. D. F.; GOMES, M. de F. C. M.; FERNANDES, L. L. O Pré-Vestibular Social: desafios à busca da inclusão social. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, Fundação Cecierj, v. 1, n. 1, p. 123-158, abr./out. 2010.

BASTOS, M. D. F. *et al.* Políticas públicas complementares para a inclusão social: uma análise do Pré-Vestibular Social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, Inep, v. 93, n. 233, p. 51-76, jan./abr. 2012.

BRASIL, Ministério da Cultura. **Política Nacional de Museus**: memória e cidadania. Brasília: 2003.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Edital n. 6 de 15 de maio de 2015**. Exame Nacional do Ensino Médio – Enem 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_enem_2015.pdf. Acesso em 25 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Redação no Enem 2016**: cartilha do participante. 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf. Acesso em 25 maio 2020.

CASTRO, Í. P. de. **Entre Batalhas: de Relíquias ao Revival da Arte Acadêmica**. As pinturas históricas e sua relação com a trajetória institucional do Museu Histórico Nacional (MHN) e do Museu Nacional de Belas Artes (MNBA), entre 1922 e 1994. Tese de Doutorado em História – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

CHAGAS, M.; SANTOS, M. S. dos. A vida social e política dos objetos de um museu. **Anais do Museu Histórico Nacional**. Rio de Janeiro, MHN, v. 34, p. 195-220, 2002.

FUNDAÇÃO CECIERJ. **Pré-Vestibular Social**, 2015. Onde Estamos. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/pre-vestibular-social/onde-estamos/>. Acesso em: 20 dez. 2015.

IRIBARRY, I. N. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, UFRGS, v. 16 n. 3, p. 483-490, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

MARANDINO, M. Interfaces na Relação Museu-Escola. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, UFSC, v. 18, n. 1, p. 85-100, abr. 2001.

MARTINS, C. de O. **Da concepção de língua à produção escrita**: uma análise das apostilas de Redação do Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj (Consórcio Cederj). 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, M. M. de. Representação sobre os índios no Museu Histórico Nacional: apontamentos sobre aquisições e exposições. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, MHN, v. 44, p. 179-198, 2012.

RUBINO, S. O mapa do Brasil passado. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, IPHAN, n. 24, p. 97-105, 1996.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, v. 13, n. 37, p. 71-83, jan./abr. 2008.