CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PPGET – MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

DAIANA MARIA DA SILVA

"Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios":
olhares sobre a experiência numa formação de professoras/es da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

Belo Horizonte
2020

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PPGET – MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

DAIANA MARIA DA SILVA

"Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios": olhares sobre a experiência numa formação de professoras/es da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação Tecnológica - do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como pré-requisito para obter o título de mestre.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos em Educação Tecnológica

Orientadora: Prof.ª Dra Silvani dos Santos Valentim

Belo Horizonte

2020

Silva, Daiana Maria da
S586p Percurso museológico história de mulheres, vozes e silêncios: olhares sobre a experiência numa formação de professoras/es da Secretaria municipal de educação de Belo Horizonte / Daiana Maria da Silva. – 2020.
174 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.
Orientadora: Silvani dos Santos Valentim.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Belo Horizonte (MG). Secretaria municipal de educação – Administração – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Mulheres – Trabalho – Teses. 4. Escolas públicas – Belo Horizonte (MG) – História – Teses. I. Valentim, Silvani dos Santos. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 371.30298155

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC n°. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Daiana Maria da Silva

"PERCURSO MUSEOLÓGICO HISTÓRIA DE MULHERES: VOZES E SILÊNCIOS': OLHARES SOBRE A EXPERIÊNCIA NUMA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE"

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 29 de abril de 2020, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Silvani dos Santos Valentim – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Alexandre da Silva Ferry
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Miriam Hermeto de Sá Motta
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Letícia Julião
Universidade Federal de Minas Gerais

À Vilma e Marisa, as professoras da infância e adolescência que são referências eternas.

À Vanderléia Reis, a profissional que transformou minha prática e afastou o medo da deformação docente.

À minha mãe, que pavimentou o caminho acidentado para que suas crias pudessem caminhar com mais leveza no mundo.

AGRADECIMENTOS

Pertenço à primeira geração da minha família que completou o processo de escolarização básica e serei a primeira a ter uma titulação acadêmica. Algo que demarca uma trajetória que, infelizmente, ainda é exceção. Apesar de todas as dificuldades que enfrentei, sou alguém que tenho direito de escolha e, por isso, tenho muito a agradecer. Especialmente às mulheres da minha família, que compõem um grupo de seres humanos que Conceição Evaristo chamou de heroínas do cotidiano. Mulheres que enfrentam toda sorte de desafios para manter-se a si mesmas e as suas comunidades. Manutenção do físico e das memórias. Carrego comigo a história delas, que de tanto lutarem, me possibilitaram alçar voos mais longos.

Às Marias de minha família, meu mais sincero agradecimento! Dentre elas, destaco minha mãe, D. Rosa Maria. Uma pequena grande mulher que com sua presença discreta e cuidadosa foi a grande incentivadora de uma vida escolar e acadêmica. Ela me apontou a escola como a única possibilidade de ter uma vida diferente das Marias de nossa família. Mãe, essa conquista também é sua. Muito obrigada!

Agradeço também ao meu pai, um excelente prosador, que tem o saber prático de um historiador. Aprendi muito com você, especialmente, a importância de ser responsável e honesta, independente do tanto que isso possa ser difícil.

Aos meus irmãos, Poliana e Gustavo, parceiros da vida e que, por cuidarem tão bem dos nossos pais, me permitem investir tanto na minha formação. Meu muito obrigada! E ao mais novo membro da família, Pedro, assim como às/aos minhas/meus afilhadas/os Karen, Lívia, Mateus, Daniel e Madalena, fica também aquele agradecimento por renovar sempre a esperança de que temos que lutar por um mundo melhor para a muitas gerações que ainda virão.

Agradeço imensamente às/aos colegas/amigas/os das Escolas Professor Kássio, em Betim, e Polo de Educação Integrada, em Belo Horizonte, com quem compartilho o prazer de trabalhar com educação e de lutar para que essas escolas sejam espaços potentes de transformação social. Em especial, ao meu amigo e diretor Robson, que sempre foi solícito e compreensivo. Ninguém me ensina mais no mundo a conviver com a divergência de opinião do que você. À coordenação da EJA Noturna EMPOEINT- Adelson, com quem dividi muitas coisas boas e angústias nessa trajetória; Vanderléia, grande amiga, inspiração e incentivadora

e Lulu, amigo desde a graduação e que cada dia mais se torna um companheiro de luta e de boas prosas.

Agradecimento extensivo ao mais novo companheiro, Izaú, uma grande parceria profissional que me trouxe muita tranquilidade nos últimos meses do mestrado. Às companheiras Bruna e Danúbia, por suas contribuições no fazer metodológico e por dividir sua experiência na pós comigo. À Luísa e Nicolle, que mediaram alguns contatos com sujeitos de pesquisa. Obrigada por acreditarem nessa pesquisa!

Às minhas grandes amigas, Jane, Mariela e Patrícia, que são escuta sensível, cuidado constante, inspiração e alicerce para a mulher feminista que me tornei nos últimos dez anos da nossa convivência. Vocês dão sentido à sororidade e me fazem querer ser melhor sempre. Obrigada!

Ao meu melhor amigo e namorado, Vinícius, ainda não existe palavra para dizer do imenso afeto e gratidão que tenho por você. Nesses mais de quinze anos de convivência sempre tive em você companheirismo, compreensão e leveza. Obrigada por dividir a vida comigo!

À companheira que o mestrado me trouxe, Priscila, obrigada pelas dicas preciosas, pela leitura cuidadosa e por partilhar esse momento de aprendizagem um tanto doloroso. Agradeço também a minha orientadora, Silvani Valentim, pelo acolhimento durante todo esse período e pela liberdade intelectual.

Aos que fazem do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Cefet/MG um espaço de aprendizagem e de inquietações, meu respeito e admiração. Às/Aos colegas da turma de mestrado de 2018/2019 obrigada pela parceria na trajetória.

E por fim, agradeço às/aos docentes que passaram pela minha vida, seja da menina Daiana que se encantou com a profissão já na infância e adolescência, sejam as que fizeram parte da minha formação profissional. Às que atualmente são colegas de trabalho, luta e inspiração. E hoje, especialmente, às/os que foram parceiras/os na experiência do mestrado. Obrigada, Michel, Ângela, Daniel, Maya e Carolina, por me permitirem conhecer vocês. Refletir sobre a importância do *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios* na formação continuada sobre relações de gênero foi mais prazeroso por ter profissionais tão dedicadas/os e comprometidas/os com uma educação libertária.

RESUMO

Esta pesquisa trata da análise das experiências reflexivas de cinco profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) que participaram do *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios*, em 2014. Os espaços museais são lócus potencializadores de possíveis reflexões sobre as contribuições de mulheres e homens ao longo da história, possibilitando, consequentemente, discussões sobre as relações sociais de gênero para a seleção patrimonial, para a curadoria e para ressignificação de acervos e instituições. A experiência dos sujeitos em questão ilumina a singularidade da fruição nos museus e como ela é potente para formação da consciência crítica dos cidadãos, uma vez que possibilita democratizar – de certo modo – o conhecimento humano, ao passo que permite conexões entre as dimensões afetivas e cognitivas para que aprendizagens sejam construídas. Por conseguinte, a prática reflexiva da formação continuada deve ser instrumento para transformar da sociedade a partir de ideais de justiça, respeito à diversidade, solidariedade e igualdade de direitos. Metodologias diversificadas foram utilizadas nesta pesquisa, como pesquisas bibliográficas, entrevistas semiestruturadas e Análise de Conteúdo. Para fundamentação teórica três campos de pesquisa foram considerados, sendo a) formação de professoras/es; b) relações de gênero e educação e c) sociomuseologia de gênero, discussão recente no âmbito acadêmico e da prática museológica. A pesquisa mostrou que para que a RMEBH se tornasse uma Rede formadora de suas/seus profissionais, especialmente no tocante ao debate sobre as relações de gênero, muitas disputas e negociações foram realizadas. Mostrou também que embora a autonomia docente tenha sido considerada pela SMED/BH na proposição de um projeto que conectasse escola e museu para problematizar as relações de gênero, tal autonomia encontrou limites na burocracia escolar, na incompatibilidade dos tempos da escola e dos museus e no contexto atual de retrocessos e conservadorismo político que vem provocando muitos tensionamentos em relação à discussão sobre a temática de gênero e sexualidade na Rede. Além disso, discussões realizadas no âmbito das relações de trabalho apareceram nas falas dos profissionais, indo do debate sobre ser artista ou artesão aos desafios - até mesmo aos silêncios - das mulheres em determinados nichos do mercado de trabalho, ou mesmo pela discussão que perpassa os desafios da profissão docente.

Palavras-chave: Experiência. Formação de professoras/es. Gênero. Museus.

ABSTRACT

This research is about the analysis of the reflective experiences of five professionals in the Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) that participated in the Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios, in 2014. The museological spaces are catalyzers for possible reflections about the contribution of women and man along the history, allowing as a consequence, discussions about the social gender relations for the patrimonial selection, the curation and for the resignification of collections and institutions. The experience of the subjects in question brings up the singularity of the fruition in the museums and how it is powerful for the formation of the citizen's critical consciousness, once it allows the democratization - in a certain way - of the human knowledge, as it allows connections between the affective and cognitive dimensions so that the learnings can be built. Therefore, the reflective practice of the continuing education must be an instrument to transform society based on the ideals of justice, respect for diversity, solidarity and right's equality. Diverse methodology was used in this research, as bibliographic research, semi-structured interviews and Content Analysis. For the theoretical fundamentation, three research fields were considered, being a) teacher's formation; b) gender relation and education and c) sociomuseology of gender, a recent discussion on the academic scope and in the museological practice. The research has shown that for the RMEBH to became a formation network of its professionals, especially when it comes to debate gender relations, a lot of disputes and negotiations were made. It has shown also that although the teaching autonomy was considered by the SMED/BH in the proposition of a project that could connect the school to the museum to problematize gender relations, such autonomy found its limits on school bureaucracy, on the incompatibility between the times in schools and museums and on the nowadays context of setbacks and political conservatism that has been causing a lot of tensioning when it comes to the discussion of the gender and sexuality thematics in the Rede. Besides that, the discussions made in the work relation scope appear in the speeches of the professionals, from the debate about being an artist or an artisan to the challenges - even the silences - of women in certain spaces in the work field, or even the discussion that goes through de challenges of the teaching profession.

Key words: Experience, Teacher's formation, Gender, Museums.

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

Conceição Evaristo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases da Análise de Conteúdos aplicadas à pesquisa 34
Figura 2 - Ternário Matricial da Museologia 79
Figura 3 - Teologia do corpo na perspectiva católica conservadora..... 83
Figura 4 - Experiência museológica 135
Figura 5 - Fachada do Museu de Artes e Ofícios 137
Figura 6 - Fachada do Memorial Minas Gerais Vale..... 142
Figura 7 - Fachada do Centro de Arte Popular Cemig..... 146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Registro e unidades por temas e subtemas propostos 36
Quadro 2 - Tendências investigativas na formação do professor 47
Quadro 3 - Concepções e modelos de formação continuada..... 52
Quadro 4 - Distribuição da produção acadêmica sobre políticas públicas de educação, gênero e sexualidade por ano 75
Quadro 5 - Ações formativas em gênero e sexualidade na SMED/BH na década de 1990..... 89
Quadro 6 - Atividades propostas no caderno Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero 95
Quadro 7 - Sujeitos da pesquisa 103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Análise das listas de presença na formação Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios, 2014 26
Tabela 2 - Conjunto de tabelas com análises do questionário de identificação dos sujeitos de pesquisa 27
Tabela 3 - Distribuição das dissertações/teses por quinquênios e eixos temáticos, 1986-2005 58
Tabela 4 - Distribuição das dissertações/teses por quinquênios e eixos temático, 2006-2019 60

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análise de conteúdo
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BM	Banco Mundial
CAP	Centro de Arte Popular Cemig
CAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
CAPP	Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica
CBPE	Centros de Pesquisas Educacionais
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CME	Conselho Municipal de Educação
CNCD	Conselho de Combate à Discriminação
EaD	Educação a Distância
FaE	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IEPHA	Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MAO	Museu de Artes e Ofícios
MINOM	Movimento Internacional para uma Nova Museologia
MIS	Museu da Imagem e do Som

NEAS	Núcleo de Educação Afetiva Sexual
NUGDS	Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual
NUH	Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
RMEBH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SMED/BH	Secretaria Municipal de Educação Belo Horizonte
SindRede	Sindicato dos Trabalhadores em Educação
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS 21
1.1 Escolha do objeto de estudo 21
1.2 Os caminhos da dissertação 23
1.3 A pesquisa de campo e as etapas da coleta de dados 25
1.4 Procedimentos e métodos 32
2 UMA REDE EM FORMAÇÃO 37
2.1 As disputas e as negociações acerca da educação e do trabalho docente 37
2.1.1 O lugar da formação docente na legislação educacional e em diferentes concepções educacionais 40
2.2 A formação continuada de professoras/es 47
2.3 Concepções e trajetória da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em relação à formação continuada de professoras/es. 52
2.3.1 Histórico das ações de formação continuada na Rede 52
2.4 Olhares da produção acadêmica sobre a Rede 57
3 AS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO 61
3.1 Histórico de ações e estudos para construção do conceito de gênero 61
3.2 Gênero e educação: avanços e retrocessos de um debate necessário 70
3.2.1 A sociomuseologia de gênero e a educação: diálogos possíveis 76
3.2.2 A política do retrocesso e a retórica antigênero na educação 82
3.3 A política pública em gênero e sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte 87
3.3.1 Análise das Diretrizes da Educação para Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte 92
3.4 O Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios 99
4 OLHARES SOBRE A EXPERIÊNCIA NUMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM RELAÇÕES DE GÊNERO NOS MUSEUS 101
4.1 Sujeitos da experiência 102
4.2 Olhares sobre os sentidos da formação continuada em relações de gênero 104
4.2.1 Motivações: criar e participar 104

4.2.2 Autoformação 109
4.2.3 Prática-reflexiva 112
4.2.4 Potencialidades e desafios do diálogo entre educação e gênero numa formação continuada em museus 116
4.3 Olhares sobre a experiência nos museus 130
4.3.1 Alfabetização museal: o que mudou a partir da formação? 133
4.3.2 A experiência reflexiva no Museu de Artes e Ofícios 137
4.3.3 A experiência reflexiva no Memorial Minas Gerais Vale 142
4.3.4 A experiência reflexiva no Centro de Arte Popular Cemig 145
4.3.5 Outras experiências museais 148
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 153
REFERÊNCIAS 157
ANEXO A - Plano de trabalho projeto “O registro dos ausentes” 165
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido 166
APÊNDICE B – Questionário de identificação das/os participantes da pesquisa 169
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com professoras/es 170
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com formadora/or 172

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objeto de pesquisa o *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios*, uma proposta de formação continuada de professoras/es[1] ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), e busca conhecer as experiências reflexivas desenvolvidas por professoras/es em espaços museais no tocante às relações de gênero.

A pesquisa foi realizada em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), na linha de pesquisa Processos Formativos em Educação Tecnológica. Ao longo da sua realização, defendi que a formação continuada de professoras/es pode ser entendida como um campo da Educação Tecnológica, uma vez que esta traduz a conexão entre trabalho intelectual e material e ocorre no contexto da atuação profissional (Filho, 2010).

Nesse sentido, uma formação em museus trouxe outro importante contributo, pois estes espaços são de aprendizagem ativa, tendo em vista que servem à divulgação da produção científica, salvaguardam a memória de um povo em diferentes aspectos e, atualmente, primam pela interatividade como mecanismo de intercâmbio com o público (OLIVEIRA *et al.*, 2014; VALENTE; CAZELLI; ALVES, 2005).

O *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios* foi construído ao longo do ano de 2013 e, a partir de 2014, passou a integrar o Circuito de Museus[2], parceria entre a SMED/BH e diversos espaços museais da cidade. Teve como principal articulador o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGDS), que através do trabalho de um assessor especialista em curadoria e museologia montou o Percurso. Paralelamente, foram realizadas reuniões com os educativos dos três espaços museais escolhidos: o Museu de Artes e Ofícios (MAO)[3], o Centro de Arte Popular - Cemig (CAP)[4] e o Memorial Minas Gerais - Vale[5], para

---

[1] Ao longo do texto será adotado o termo "formação de professoras/es" com a grafia do último termo destacando os dois gêneros da palavra. Essa opção é uma forma de reconhecimento do feminino, majoritário da profissão docente.

[2] O Projeto Circuito de Museus faz parte das ações pedagógicas da Rede Municipal de Educação desde 2011. Com o objetivo de incentivar e facilitar a apropriação de espaços museais pelo público escolar, destina-se às crianças da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Escola Integrada. Atualmente é composto por nove percursos. Para participar a escola deve elaborar um projeto que dialoga com uma das temáticas e participar das formações que ocorrem nos espaços museais. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/circuito-de-museus. Acesso em: 15 nov. 2019.

[3] Espaço cultural que abriga e difunde um acervo representativo do universo do Trabalho, das Artes e dos Ofícios no Brasil [...]. O MAO conta a história de dezenas de atividades profissionais que deram origem à indústria de transformação em Minas Gerais. São 2,5 mil peças originais dos séculos XVIII ao XX, entre instrumentos, utensílios, ferramentas, máquinas e equipamentos. Elas representam antigos ofícios em setores tradicionais como mineração, lapidação e ourivesaria, alimentício, tecelagem, energia e curtumes. Os objetos e a

consolidar a parceria, uma vez que o Percurso aproveitou as exposições que já existiam, sendo necessário, pois, modificar o olhar para o acervo existente ao abordar a temática das relações de gênero. Montado o Percurso, ele foi inserido na formação de professoras/es Laboratório de Aprendizagem Educação e Diversidade, que inicialmente abordava questões relacionadas ao debate étnico-racial de um outro Percurso Museológico. Essa formação objetivava investigar a prática docente e propunha formas de atuação em sala de aula, através do desenvolvimento de um projeto que abordasse a temática em articulação com os espaços museais (ALVES e SOARES, 2017).

A iniciativa de abordar as discussões de gênero, com ênfase na história das mulheres, através de museus é relativamente recente. De acordo com Vaquinhas (2014), a partir da década de 1990 foi cunhado o conceito de museologia de gênero, resultado da convergência de dois fatores; a consolidação de uma nova museologia que destaca o papel social e inclusivo dos museus como mediadores de processos de aprendizagem em educação não formal[6] e a ampliação da influência dos estudos feministas, tanto em âmbito acadêmico quanto social.

> A museologia de gênero resulta, por conseguinte, da convergência destas novas áreas de estudo e apresenta-se como um discurso crítico sobre o papel social e político dos museus na sociedade contemporânea, procurando, sobretudo, resgatar a memória e os patrimónios femininos e dar visibilidade à participação ativa das mulheres na vida social, política, cultural e quotidiana, tanto no passado como no presente. Visa igualmente valorizar as expressões culturais e artísticas femininas, prestar reconhecimento a todas as mulheres que, ao longo do tempo, constituíram coleções, bem como a todas aquelas que, através do exercício de práticas museológicas, impulsionaram a organização de fundos (VAQUINHAS, 2014, p. 02).

---

própria história narrada pelo Museu remontam às origens dos processos fabris, em sua confluência com as artes manuais, artesanato, manufatura. Disponível em: http://www.belohorizonte.mg.gov.br/local/atrativo-turistico/artistico-cultural/museu-de-artes-e-oficios. Acesso em: 15 nov. 2019.

[4] Espaço de divulgação e apreciação da arte popular de todo o Estado de Minas Gerais. O acervo do museu conduz o visitante ao imaginário de diferentes artistas. Com aproximadamente 800 peças, entre criações que remetem a pinturas rupestres e outras que dialogam com os grafites urbanos, o CAP se apresenta como espaço aberto às mais diversas manifestações da arte popular, perpassando linguagens como escultura, pintura e desenho, entre muitas outras. Para tanto, o edifício dispõe de quatro salas de exposições de longa duração, auditório multiuso, café, loja, centro de informação, além de um ambiente reservado a mostras temporárias. Disponível em: http://belohorizonte.mg.gov.br/local/atrativo-turistico/artistico-cultural/centro-de-arte-popular-cemig. Acesso em: 15 nov. 2019.

[5] Espaço para destacar o patrimônio cultural e histórico mineiro, como importante fonte de experiências e emoções [...]. Reúne manifestações contemporâneas, populares e folclóricas, que instigam o visitante a conhecer um pouco mais sobre a história e as características do Estado. Disponível em: http://belohorizonte.mg.gov.br/local/atrativo-turistico/artistico-cultural/arquitetura/memorial-minas-gerais-vale. Acesso em: 15 nov. 2019.

[6] Por educação não formal entende-se "qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem" (MARANDINO, 2008, p. 13).

Tal característica esteve presente no Percurso em questão ao buscar identificar as vozes e silêncios das mulheres nos espaços museais[7], que não tinham, até então, exposições dedicadas exclusivamente às discussões de gênero.

O interesse por desenvolver essa pesquisa foi fruto de uma feliz experiência na formação em questão, no ano de 2016. Como professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, tive no *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios* a oportunidade de desenvolver um projeto na escola vinculado aos museus, o que me trouxe muitas inquietações. Uma delas era e ainda é: como utilizar os espaços museais no debate sobre as relações de gênero? Daí ter como objetivos de pesquisa conhecer e analisar as experiências reflexivas das/os professoras/es que participaram da formação em relação aos museus. Ao longo dos segundo e terceiro capítulos, por meio da pesquisa bibliográfica, defendi que o debate sobre as relações de gênero já ocorria na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) e que a grande contribuição dessa formação foi levar tal discussão para três espaços museais da cidade. Estes já eram utilizados em outras formações na Rede, o que deu origem a outra questão: como se deu o debate sobre as relações de gênero nesses espaços? Por isso, tenho por outro objetivo de pesquisa investigar como ocorreu esse processo de utilização dos conjuntos expositivos de um museu de arte, um do trabalho e outro sobre a história de Minas Gerais para o debate sobre a história das mulheres.

Para responder às questões postas, convidei cinco profissionais da RMEBH para participar da pesquisa e dizer como tinha sido sua vivência na formação no ano de 2014, por meio de entrevistas semiestruturadas. Tinha como hipótese que a formação possibilitava aos seus participantes vivenciar uma experiência tal como Larrosa (2018, 2011) a nomeia – como algo que toca e transforma. Para complementar os dados da pesquisa, também me utilizei da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental. Dessa forma, discuti sobre o histórico da RMEBH nas suas ações de formação continuada, em especial nas que primam pelo debate das relações de gênero, e defendi que, ao longo dos mais de 70 anos de existência, a Rede desenvolveu uma política pública voltada para a superação das assimetrias de gênero, mesmo que esta seja marcada por alguns retrocessos. Para dizer dessa política pública, analisei o documento denominado Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede

---

[7] É sabido que as discussões sobre relações de gênero, atualmente, ultrapassam os limites da relação homem/mulher, contemplando também campos como das identidades de gênero e sexual, ou seja, as formas sociais e culturais de ser humano para além do sexo biológico ou orientação sexual. (RECHENA, 2014). Dada essa amplitude, seria arriscado numa pesquisa de mestrado abordar todas essas possibilidades e, portanto, optamos por fazer um recorte nas discussões no que diz respeito à mulher. Essa opção se deve especialmente ao objeto de estudo, um percurso museológico que aborda a história de mulheres numa formação de professoras/es.

Municipal de Educação de Belo Horizonte, de 2015. No tocante à formação que se tornou meu objeto de análise, além das entrevistas, também utilizei o Material de Apoio ao Docente para descrever o Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios.

Ao longo das próximas páginas discorro sobre os resultados da pesquisa que teve início com meu ingresso no Mestrado, em 2017. Dada a dupla jornada de trabalho da qual não pude me desvincular, porque não é respeitado o direito de licença remunerada para formação continuada, fiz, ao longo de 2017, disciplinas isoladas para escolher meus caminhos na pós-graduação. Nesse processo, conheci a professora que se tornou minha orientadora. Com Silvani tive o acolhimento daquela que faz das suas causas de luta uma práxis docente. Em 2018 ingressei como mestranda regular e construí meu projeto de pesquisa. Descobri referências que me acompanharam ao longo de toda trajetória e compartilhei de muitas descobertas. Em 2019, após aprovação do projeto pelas/os pareceristas e pelo Comitê de Ética, comecei a desenvolvê-la.

No primeiro capítulo, denominado "Caminhos Metodológicos", descrevi as etapas de desenvolvimento da pesquisa que se inscreveu no campo qualitativo. Teve como principais referências Flick (2009), Minayo (2001), Oliveira (2016), dentre outras/os. Nele, contei do meu encontro com o objeto e, posteriormente, com os sujeitos da pesquisa e as alegrias/inseguranças que pautaram a nossa aproximação. Na sequência, detalhei a organização da dissertação e como se deu o trabalho de campo e a coleta de dados. Por último, mostrei como fiz a análise dos dados por meio da Análise de Conteúdo (AC), técnica pautada nas contribuições de Bardin (2016).

No segundo capítulo, denominado "Uma Rede em formação", apresentei um histórico da formação de professoras/es no Brasil a partir das legislações, tendências conceituais e das disputas e negociações entre os diferentes atores sociais que problematizam a educação no país. Em seguida, fiz a mesma discussão no tocante à formação continuada, apresentada como todo esforço individual e/ou coletivo de desenvolvimento pessoal e profissional e considerada requisito fundamental para uma educação de qualidade, pautada por valores democráticos e dos direitos humanos (BATISTA D'ANDREIA, 2014). Nesse sentido, discuti sua importância e os desafios que ainda existem para sua consolidação enquanto política pública para a Educação. Ao fazer a discussão sobre formação, apresentei as contribuições dos autores que foram as minhas principais referências, a saber: Nóvoa (1997, 1999), Perrenoud (1999, 2002) e Zeichner (1993, 2008), dentre outras/os. Por fim, destaquei o histórico da RMEBH no tocante a sua trajetória para construir uma política pública de formação continuada, com ênfase para o debate das relações de gênero. Nessa escrita utilizei, especialmente, as

contribuições de Rahme (2002), Barros (2004) e Batista D'Andreia (2014). Também procurei dizer da produção acadêmica acerca da RMEBH e me baseei em estudos coordenados por Pereira-Diniz e Soares (2010) e Zaidan *et al.* (2009). Em dois artigos, as/os autoras/es apresentam levantamentos feitos sobre diferentes investigações que tiveram na Rede lócus de pesquisa até 2005. Complementei essa investigação até o ano de 2019, por meio da leitura dos resumos das teses e dissertações depositadas no banco de dados da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mantive a mesma sistematização apresentada nos artigos. Dessa forma, pretendi mostrar a relevância das ações da RMEBH para construir uma política pública de Educação.

Já no terceiro capítulo, denominado "As relações sociais de gênero e a educação", apresentei uma discussão histórica da construção do conceito de gênero no âmbito da atuação social e acadêmica dos movimentos feministas. Para essa análise foram utilizadas as contribuições de Connell e Pearse (2015), Hooks (2019, 2017), Heilborn e Rodrigues (2018), Piscitelli (2009), dentre outras. Posteriormente, discuti a aproximação entre o campo de estudos das relações sociais de gênero e a educação, pontuando os avanços desse diálogo, especialmente, por meio de ações de formação continuada, bem como os retrocessos que ocorreram e ainda ocorrem. Aponto as escolas e museus como espaços educacionais importantes para que tal diálogo ocorra, pois defendo que são lugares privilegiados para se pensar formas de superação das desigualdades e de se construir uma sociedade mais justa e equânime. Para fundamentação teórica nos espaços de educação formal e no campo legal e acadêmico foram utilizadas as contribuições de Deslandes (2015), Garcia (2015), Louro (1997), Vianna (2012), Vianna e Unbehaum (2016), dentre outras. Para dizer da importância da aproximação entre relações de gênero e sociomuseologia utilizei os estudos de Alencar (2015), Julião (2006), Rechena (2011, 2012) e Vaquinhas (2014). No tocante à construção da retórica antigênero que assombra a educação, pautei a análise nos estudos de Deslandes (2015) e Junqueira (2017, 2018). Por último, apresentei os diálogos construídos entre as relações sociais de gênero e a educação no âmbito da RMEBH, com destaque para as ações de formação continuada e por meio da análise das Diretrizes da Educação para Relações de Gênero da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e da caracterização do Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios. Para respaldar a análise utilizei dos estudos de Alves (2017), Batista D'Andreia (2014), Alves e Soares (2017).

Após a apresentação das bases teóricas que respaldam a pesquisa, apresentei no último capítulo, denominado "Olhares sobre a experiência numa formação continuada em relações de gênero nos museus", os dados empíricos coletados ao longo da pesquisa. Através das

importantes contribuições de cinco profissionais da RMEBH, analisei os sentidos da experiência numa formação continuada sobre relações de gênero e, especialmente, os sentidos da experiência museal para que experiências-reflexivas fossem construídas pelos sujeitos que foram território de passagem para que a experiência pudesse ser vivenciada como, sensivelmente, Larrosa (2011, 2018) nos apresenta. Inicialmente, trouxe o perfil das/dos docentes que participaram da pesquisa e os relacionei com o senso docente de 2009. Posteriormente, utilizei as proposições de Bardin (2016) sobre a AC para elaborar os temas de análise: Olhares sobre a experiência numa formação continuada em relações de gênero e Olhares sobre a experiência nos museus. Utilizei o verbo 'olhar' no plural para demarcar que minha análise foi realizada após apurar minha sensibilidade com as contribuições dos sujeitos da pesquisa e por muitas/os autoras/es que afiançaram a pesquisa. No primeiro tópico me acompanharam na construção desse olhar as conceituações apresentadas por Nóvoa (1997, 1999), Perrenoud (2002) e Zeichner (1993, 2008) e tantos outros que discutem a importância da formação docente para que tenhamos uma educação de qualidade. Já no segundo tópico, a depuração do olhar aconteceu, especialmente, com a companhia de Almeida (2005) e Larrosa (2011, 2018). Nesse ponto, pude responder ao meu principal objetivo de pesquisa e conheci importantes experiências reflexivas sobre as relações de gênero nos espaços museais. E esse conhecimento me esperança novamente, pois, apesar do momento de retrocesso que vivenciamos na educação, sempre é possível mudar. Assim como os sujeitos dessa pesquisa – Michel, Ângela, Daniel, Maya e Carolina – puderam mudar seu olhar sobre vários espaços museais para levar reflexões sobre as relações de gênero e, consequentemente, para sua prática docente, muitos outros que tiverem contato com essa formação continuada poderão se abrir para também se tornarem território de passagem de uma importante experiência.

Espero que ao longo dessas páginas tenha conseguido apresentar a minha experiência com a pós-graduação. A menina periférica que desde a infância sonhou em ser professora e foi se formando ao longo da vida com muitas inspirações professorais na escola pública encontrou mais outras tantas ao longo do percurso no mestrado. Não à toa escolhi pesquisar formação docente, pois poucas pessoas no mundo me inspiram mais do que as professoras que fazem da educação um lugar de potencial construção de uma sociedade justa e equânime. Assim, espero contribuir para o debate sobre formação de professora/es, sociomuseologia e relações de gênero, pautado no ideal de uma educação libertária.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa pautou-se numa análise qualitativa, entendida como um processo de reflexão e análise da realidade de forma descritiva e que se utiliza de diferentes métodos para compreender o objeto de estudo em seu contexto (OLIVEIRA, 2016). De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa é de suma importância para o estudo das plurais relações sociais. Chizzotti (2003) também aponta a complexidade das relações sociais como elemento fiador da importância da pesquisa qualitativa, que se apresenta, ao longo do tempo, com diferentes concepções e contribuições para a pesquisa em ciências humanas e sociais. O último autor, assim como Zanette (2017), a destaca como um movimento plural de ideias, métodos e práticas.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como premissa a interdisciplinaridade e a utilização de diferentes métodos, que serão detalhados ao longo desse capítulo, para se aproximar dos sujeitos e conhecer suas experiências no objeto de estudo: o *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios*, uma atividade de formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) em parceria com os espaços museais: Centro de Arte Popular da Cemig (CAP), Memorial Minas Gerais Vale e Museu de Artes e Ofícios (MAO) para debater as relações de gênero.

1.1 Escolha do objeto de estudo

A escolha do objeto de estudo – *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios* – foi fruto de uma feliz experiência de formação/trabalho desta autora no ano de 2016, quando participei da referida formação continuada com o projeto *O registro das ausentes: o trabalho feminino na EMUC*[8]. A partir dessa experiência de formação continuada abordei com outras duas colegas de trabalho, inicialmente, as relações de gênero numa perspectiva mais ampla e, posteriormente, focamos o debate nas relações de trabalho dentro da escola, com o objetivo principal de demarcar a importância do trabalho feminino para o funcionamento da instituição. O trabalho foi desenvolvido com duas turmas de nono ano e teve na visitação aos espaços museais um importante suporte para discutir as relações de gênero. Ao final dessa dissertação, será anexado o plano de trabalho apresentado resumidamente (anexo A).

---

[8] Escola Municipal União Comunitária, onde trabalhei entre os anos de 2015 e 2017.

Apesar de considerar essa experiência uma das mais bem-sucedidas e influentes na minha formação profissional, muitas inquietações sobre o uso dos espaços museais emergiram. Entre essas inquietações, a principal foi como abordar a temática das relações de gênero de forma didática. Era a primeira vez que essa reflexão me era apresentada enquanto professora.

Já havia, anteriormente, desenvolvido um estudo sobre relações de gênero como trabalho de conclusão de uma especialização, denominado *Entre o uniforme e a toga: as apropriações das mulheres do aparato judicial trabalhista em Belo Horizonte (1941-1943)*, no ano de 2014. Sendo assim, fazia uma discussão mais acadêmica sobre relações de gênero no âmbito da História Social do Trabalho. Enquanto professora, já havia feito algumas discussões pontuais sobre a temática sempre articuladas ao conteúdo formal da disciplina de História, que leciono desde 2013, mas sem desenvolver um projeto estruturado.

Também fazia parte da minha prática a utilização de espaços não-formais de educação, mas sem um estudo sobre como utilizá-los. Já havia levado algumas turmas em espaços museais, mas sempre numa perspectiva de ilustrar alguma temática do conteúdo desenvolvido em sala de aula e deixando a cargo dos educativos a mediação nos espaços. Destaco que, desde a adolescência, sempre gostei de visitar espaços museais e o fazia com alguma regularidade, mas sem que a reflexão sobre as relações de gênero fosse uma constante. Nesse sentido, a participação na formação *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios* foi extremamente provocadora, seja por conhecer as experiências de trabalho de outros colegas da Rede, seja pelas mediações feitas pelas/os formadoras/es e educativos dos museus. Dessa forma, a escolha do objeto vai ao encontro com a proposição de Minayo de que

> é preciso ressaltar que nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tomando-os solidariamente imbricados e comprometidos [...]. (MINAYO, 2001, p. 14).

Apesar de já conhecer os três espaços utilizados na formação – Centro de Arte Popular da Cemig, o Memorial Minas Gerais Vale e o Museu de Artes e Ofícios – meu olhar sobre eles foi ressignificado a partir dessa experiência de formação. Sendo assim, as inquietações sobre problematizar as relações em espaços museais, o uso didático desses espaços, a história desses locais, a escolha das coleções e o que elas privilegiam na guarda da memória se tornaram uma constante. Além disso, questões sobre a importância da formação docente e os

desafios para desenvolver um projeto na escola também surgiram, especialmente no que diz respeito às relações de gênero, uma temática que atravessa o ambiente escolar, causando diversos tensionamentos e que me é muito cara enquanto cidadã e profissional. Todas essas questões me trouxeram para o mestrado e foram sendo reelaboradas no percurso de construção dessa dissertação.

1.2 Os caminhos da dissertação

Inicialmente, queria pesquisar o histórico das formações sobre relações de gênero na RMEBH e seu impacto na transformação do currículo escolar. Rapidamente percebi que a Rede tinha uma longa trajetória, com uma série de trabalhos produzidos no âmbito das escolas e algumas publicações no sentido de construir uma política pública sobre o trato das relações de gênero. Destaco aqui a publicação das *Diretrizes da Educação para Relações de Gênero da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*, em 2015, na qual são publicizados os objetivos da Rede ao tratar da temática, bem como sugestões de como abordá-la nas escolas.

Diante da amplitude da proposta inicial e dos apontamentos que a pesquisa bibliográfica me trouxe, fiz recortes e decidi buscar respostas para as inquietações que surgiram ao longo da minha participação em uma das formações oferecidas pela Rede. Queria saber se elas eram compartilhadas por outros colegas através do conhecimento das suas experiências de trabalho. Também queria perceber a potencialidade dos espaços museais para o trato das desigualdades de gênero e como eles podiam contribuir para sua superação. Nesse sentido, escolhi como recorte temporal o ano de 2014, o primeiro ano da formação. Essa escolha deve-se à opção de não investigar o ano em que participei da formação, por achar que minhas impressões pudessem influenciar em demasia a análise e por, atualmente, o Circuito de Museus estar suspenso, de acordo com a SMED, por questões financeiras.

Ao longo do primeiro ano do mestrado, procurei fundamentar o projeto de pesquisa tendo três recortes temáticos: 1) a formação de professora/es, 2) as relações socias de gênero na educação e a 3) sociomuseologia de gênero em diálogo com as ações da RMEBH. E no último ano, para produzir a dissertação, optei por trabalhar essas três discussões, numa perspectiva histórica. Orientou essa escolha o entendimento de que:

> Ao realizar a investigação científica através do método qualitativo à luz do enfoque analítico histórico-cultural, não se investiga em razão de resultados, mas para construir e obter "a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação", correlacionado como contexto de que fazem parte (ZANETTE, 2017, p. 161).

Sendo assim, no segundo capítulo fiz uma discussão sobre a história da formação de professoras/es, com ênfase nas ações da RMEBH, a partir da pesquisa bibliográfica. No terceiro capítulo apresentei a discussão sobre relações de gênero e educação utilizando, além da pesquisa bibliográfica a análise documental, tendo como fonte as *Diretrizes para Relações de Gênero*, 2015, e o *Material de Apoio ao Docente* participante do *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios*, 2013. Para analisá-los, fiz uso da AC, que será descrita mais detalhadamente ao longo da metodologia. Já no quarto capítulo, apresentei os dados empíricos obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas em diálogo com a teorização apresentada.

Como afirma Flick (2009), o objeto de estudo é fator determinante para a escolha de um ou mais métodos e, além disso, também é importante ter uma abordagem teórica empiricamente fundamentada. O mesmo autor alerta para o cuidado com as interrelações entre sujeitos e objeto em seu contexto. Logo, procurei considerar os diferentes pontos de vista e práticas devido às diversas perspectivas e contextos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, e por também concordar com Minayo, que afirma:

> Ora, se existe uma ideia de devir no conceito de cientificidade, não se pode trabalhar, nas ciências sociais, com a norma da cientificidade já construída. A pesquisa social é sempre tateante, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos (MINAYO, 2001, p. 13).

Dessa forma, reconheço a importância da minha subjetividade e a dos sujeitos que participaram do processo, uma vez que não é possível nos despir do que somos e acreditamos. Sendo assim, corroboro Oliveira, que afirma: "o estudo da experiência humana deve ser feito entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos" (OLIVEIRA, 2008, p. 03). Destarte, acredito que o encontro dessas diferentes subjetividades enriquece as reflexões e interpretações que, por hora, são apresentadas nesse trabalho. Todavia, não me furtei ao compromisso ético e à escolha de uma abordagem teórico-metodológica que a pesquisa acadêmica exige.

1.3 A pesquisa de campo e as etapas da coleta de dados

Para realizar a pesquisa de campo utilizei as contribuições teóricas de Lakatos (2003) e Flick (2009). Os autores destacam essa fase como crucial para a pesquisa qualitativa, pois exigem muito das pessoas envolvidas. Segundo Lakatos:

> Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (...) Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. (LAKATOS, 2003, p. 186).

Para Flick, "pesquisadores e entrevistados, bem como suas competências comunicativas, constituem o principal instrumento da coleta de dados e de reconhecimento" (FLICK, 2009, p. 110). O mesmo autor destaca que é inviável a adoção de uma postura neutra por parte da pesquisadora e considera como participante da pesquisa as pessoas que serão entrevistadas ou observadas e aquelas que irão autorizar ou facilitar acesso ao campo. Diante do exposto, é de suma importância seguir os protocolos éticos para estudos que envolvem seres humanos, deixando claro os benefícios e riscos oferecidos pela pesquisa. Desse modo, entre março e abril de 2019, estudei os procedimentos e trâmites burocráticos solicitados pelo Comitê de Ética da instituição à qual a pesquisa está vinculada e, em maio de 2019, submeti a proposta junto à Plataforma Brasil, sendo emitido parecer favorável em junho de 2019, quando iniciei a pesquisa de campo.

O primeiro passo foi a utilização da pesquisa documental, entendida como "um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos" (SÁ-SILVA, *et al.*, 2009, p. 05). De acordo com eles, a utilização da pesquisa documental possibilita uma melhor análise sobre objetos por meio da contextualização histórica e sociocultural. Sendo assim, fizemos a leitura e análise dos documentos institucionais, que aparecem no terceiro capítulo dessa dissertação. Para seleção dos sujeitos de pesquisa, utilizei as listas de presença produzidas ao longo de 2014 nos dias de formação nos espaços museais. Ao analisá-las observei que, ao longo de 2014, o NUGDS realizou 14 encontros para mediar discussões sobre relações de gênero em três espaços museais da cidade. Parte delas foram específicas para formação dos educativos dos museus, totalizando 6 encontros. Outras quatro listas dizem respeito ao *Ciclo Transgressões no*

Museu: Educação, Cultura e Direitos Humanos[9]. E as outras quatro listas dizem respeito às formações do Laboratório de Aprendizagem Educação e Diversidade, da qual faziam parte dois percursos museológicos: o Território Negro e o História de Mulheres. Na tabela 1 abaixo, apresento um detalhamento das listas que dizem respeito à formação que analiso nessa pesquisa. Todavia, existe a possibilidade de alguns nomes e escolas poderem estar vinculados ao circuito Território Negro, mas não tenho como comprovar.

Tabela 1 - Análise das listas de presença na formação Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios, 2014

Data	Local	Nº de professoras/es	Nº de escolas participantes	Nº de profissionais dos museus
02/04/2014	Memorial Minas Vale	17	12	01
04/04/2014	Museu de Artes e Ofícios	-	-	12
21/08/2014	Sem identificação	14	11	17
24/09/2014	Museu de Artes e Ofícios	16	13	-

Fonte: Dados da autora.

Nas listas constam os e-mails e alguns números de telefone celular, além do nome das/os professoras/es e das escolas às quais estão vinculadas/os. Dada essa caracterização da lista e pelo desejo de conhecer o maior número de impressões sobre a formação pesquisada, após entrar em contato com os sujeitos da pesquisa e enviar o termo de consentimento (apêndice A), optei por utilizar um questionário on-line (apêndice B), pois concordo com

[9] O evento é fruto da parceria entre a SMED/BH - Secretaria Municipal de Educação, por meio do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual e os espaços museais de Belo Horizonte. A proposta do Ciclo Transgressões no Museu: Educação, Cultura e Direitos Humanos é propiciar a acesso social do segmento da população de travestis e transsexuais aos equipamentos públicos nas áreas de saúde, educação, segurança, assistência social e cultura, de forma a repensar os direitos de todos os cidadãos brasileiros. Disponível em: https://www.bheventos.com.br/evento/04-11-2014-ciclo-transgressoes-no-museu-educacao-cultura-e-direitos-humanos. Acesso em: 15 Nov. 2019.

Vieira *et al*. (2010) que a utilização da internet em pesquisa é um importante instrumento dada sua versatilidade, baixo custo e longo alcance. Todavia, comprovei o que o mesmo autor aponta como desvantagem do método: a baixa taxa de resposta ao questionário, pois enviei 42 e-mails, por meio da plataforma Survey, com um questionário de 10 perguntas e obtive somente 9 respostas, o que equivale a pouco mais de 21% das/os docentes que participaram da formação. Abaixo a tabela 2, com as perguntas e uma análise quantitativa das respostas que obtive:

Tabela 2 - Conjunto de tabelas com análises do questionário de identificação dos sujeitos de pesquisa

(continua)

Tempo de experiência em sala de aula	**Até 4 anos**	**Entre 5 e 10 anos**	**Entre 11 e 15 anos**	**Entre 16 e 20 anos**	**Acima de 20 anos**
	1	3	-	3	2
Regional de Ensino que estava vinculada[10]	Barreiro	Centro-Sul	Noroeste	Norte	Pampulha
	4	1	1	1	1
Desenvolveu projeto na escola durante a formação	Sim	Não	Parcialmente		
	7	1	1		
Projeto interdisciplinar	Sim		Não		
	7		2		
Segmento educacional com o qual participou da formação	EI	1º e 2º ciclos	3º ciclos	EJA	
	-	2	7	-	

[10] Uma das respondentes declarou estar vinculada a um espaço de educação não-formal e não o identificou em sua resposta.

(conclusão)

Se conheceu os três espaços museais da formação	Sim		Não		
Formação em museus	5		4		
	7		2		
Formação sobre relações de gênero	Sim		Não		
	6		3		
Qualificar a participação no Percurso Museológico História de Mulheres	Excelente	Boa	Razoável	Ruim	Péssima
	2	6	-	1	-

Fonte: Dados da autora.

Essa primeira coleta de dados já me confirmou uma das hipóteses: para a grande maioria, a experiência no Percurso era positivamente significativa. Além disso, verifiquei que as/os profissionais participantes já tinham interesse por atividades museais e pelo debate sobre as relações de gênero, e que fizeram outras formações a esse respeito, sendo citadas em suas respostas atividades formativas, majoritariamente, vinculadas à RMEBH. Esse dado também confirma outra hipótese: a RMEBH é formadora de seus profissionais e tem uma política pública voltada para o combate às assimetrias de gênero[11]. Outro elemento que identifiquei e foi confirmado pelas entrevistas foi a aproximação do debate entre relações étnico-raciais e as questões de gênero. Muitas das atividades formativas citadas realizavam[12] essas discussões concomitantemente e em espaços museais da cidade.

Após analisar os dados obtidos, procurei as/os nove respondentes para verificar a possibilidade de fazer uma entrevista para conhecer em profundidade a experiência

[11] No segundo capítulo será apresentada uma discussão mais detalhada sobre o entendimento de Rede formadora, bem como as críticas às limitações da política pública de formação.
[12] Optei por utilizar o verbo no pretérito porque atualmente o Circuito de Museus está suspenso. A justificativa apresentada pela SMED/BH é que a troca na frota de ônibus da Rede inviabilizou a manutenção do programa este ano.

vivenciada por elas/es nos espaços museais. Tentei, mais uma vez, contatos por e-mail e, na ausência de respostas, fiz contato por mensagem de texto e *whatsapp*. Percebi que o contato virtualizado não foi eficaz na maioria dos casos, seja por ausência de resposta ao contato, seja pela indefinição em aceitar ou não participar da pesquisa quando responderam ao contato.

Ao refletir sobre possíveis justificativas, entendo que o cotidiano docente, muitas vezes, inviabiliza a participação em atividades de pesquisa. Dos poucos contatos que consegui fazer, houve predominantemente a alegação de que dada a extensa jornada de trabalho acrescida de outras obrigações dificultaria muito a participação. Optei, portanto, por utilizar de uma Rede de solidariedade entre colegas. Como também sou servidora na RMEBH, solicitei a alguns colegas de trabalho que fizessem a intermediação com as pessoas que conheciam que fizeram parte da formação. Somente dessa forma consegui agendar as quatro entrevistas que compõem essa pesquisa. Pude verificar que os laços de solidariedade entre colegas foi a metodologia mais eficaz para alcançar, por hora, os objetivos da pesquisa. Somente a entrevista com o formador foi possível por um contato direto entre a pesquisadora e o servidor.

A escolha por trabalhar com entrevistas semiestruturadas se deu após extensa carga de leitura sobre metodologias aplicadas à pesquisa qualitativa em Educação. Fizeram parte do aporte teórico: Duarte (2004), Flick (2009), Lakatos (2003), Minayo (2001), Oliveira (2016), Oliveira (2008), Zanette (2017), entre outras/os. As/Os autoras/es convergem para o entendimento de que a entrevista traz como vantagem a captação imediata da informação desejada e em profundidade, sendo, no caso das semiestruturadas, permitidas correções, esclarecimentos e adaptações, que fazem do método um dos mais eficazes na coleta de informações. Também alertam para o risco, quando da ausência do rigor teórico-metodológico, de se tornar excessivamente enviesada pela subjetividade dos envolvidos e do risco de generalizações. Oliveira (2008) afirma que, mesmo sendo possível utilizar diferentes tipos de entrevistas na pesquisa educacional, a semiestruturada possibilita

> maior entendimento das questões estudadas nesse ambiente, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão (OLIVEIRA, 2008, p. 12).

Além disso, avaliei que era o método que melhor se adequava aos objetivos da pesquisa, uma vez que me propus a conhecer a experiência das/os docentes e acredito, assim como Larrosa, que ela é única e que somente o ser vivente poderia dela dizer.

> O homem é um vivente de palavra, de linguagem, de logos. E isso não significa que o homem tenha a palavra, ou a linguagem, como uma coisa, como uma faculdade, como uma ferramenta, mas que o modo de viver específico desse corpo ao mesmo tempo vivente e mortal (vivente porque mortal e mortal porque vivente) se dá na palavra e com a palavra (LARROSA, 2004, p. 170).

Duarte (2004) também diz da importância das entrevistas quando desejamos mapear práticas, crenças e valores em universos sociais específicos. Nelas, quando bem-feitas, pode-se mergulhar em profundidade no modo como cada sujeito percebe e significa sua realidade e, assim, pode-se descrevê-la e compreendê-la, além de relacioná-la com o contexto sócio-histórico. Nesse sentido, de acordo com Zanette (2017), durante a realização da entrevista podemos obter informações contextualizadas, mesmo que não estejam explicitadas na argumentação dos entrevistados, além de esclarecimentos sobre o objeto investigado.

Realizei as entrevistas em locais e horários de livre escolha das/os entrevistadas/os, após esclarecer os objetivos de pesquisa, os riscos e os direitos envolvidos na participação. O Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), (apêndice A), e o roteiro de entrevista (apêndice C) foram enviados previamente para o e-mail das/os entrevistadas/os e apresentados novamente no dia da entrevista para assinatura. Os agendamentos foram resolvidos via *whatsapp*. Todas as entrevistas foram gravadas e depois transcritas. A transcrição foi feita integralmente pela pesquisadora por meio do *google doc*. Apesar de ser um trabalho extenuante, optei por ouvir várias vezes os áudios e fazer as transcrições detalhadamente e de uma única vez, atendo-me a cada detalhe do dito, do não dito, da voz embargada. Nesse sentido, corroboro a afirmação de Flick (2009), quando ele diz que a qualidade do registro e da documentação dos dados é a base central para a avaliação da confiabilidade dos dados de pesquisa e das interpretações possíveis. Abaixo, uma pequena descrição dessas entrevistas:

- 1ª entrevista: foi realizada com um servidor/formador, que chamarei de Michel. Ele tem 52 anos, se autodeclara branco e tem formação em Biologia. A entrevista ocorreu no dia 27 de junho de 2019, de manhã, na SMED/BH. Durou 1h04m59s e foi acompanhada por um outro servidor do Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania. Não tivemos nenhum imprevisto que tenha comprometido o áudio ou a qualidade da

entrevista em si. Por ter sido minha primeira experiência, um pouco de nervosismo fez parte do processo, mas que foi atenuado pela tranquilidade do entrevistado.

- 2ª entrevista: foi realizada com uma professora aposentada, que chamarei de Ângela. Ela tem 51 anos, se autodeclara parda, tem formação em Geografia e participou da formação quando trabalhava numa escola da regional centro-sul de Belo Horizonte. A entrevista aconteceu no dia 28 de junho pela manhã, na lanchonete do Centro Cultural Minas Tênis Clube. Durou 40m07s sem imprevistos, apenas um pouco de ruído dada a movimentação de um local aberto ao público. Inicialmente a entrevistada demonstrou um pouco de nervosismo, mas que foi diminuindo ao longo do processo.
- 3ª entrevista: foi realizada com um professor que trabalha na mesma escola de quando participou da formação. Chamá-lo-ei de Daniel, tem 36 anos, se autodeclara branco e tem formação em História. A entrevista aconteceu no dia 28 de junho à tarde, numa escola da regional Pampulha durante seu horário de estudo. Durou 37m24s e tivemos alguns imprevistos por conta do funcionamento da escola, a saber: mudamos o espaço da entrevista da biblioteca para a sala de multimeios durante o processo por causa do barulho e tivemos que nos policiar quanto ao tempo da necessidade do professor em voltar para sala de aula.
- 4ª entrevista: foi realizada com uma professora que trabalha na mesma escola de quando participou da formação. Chamá-la-ei de Maya, tem 41 anos, se autodeclara negra e tem formação em Geografia e Direito. A entrevista aconteceu no dia 30 de junho à tarde, no Edifício Maletta. Durou 1h09m17s sem imprevistos, apenas um pouco de ruído dada a movimentação de um local aberto ao público. Essa entrevista foi a mais interativa do campo, seja pela maior disponibilidade de horário da entrevistada, seja por sua disposição em fornecer, posteriormente, documentos produzidos durante sua experiência na formação.
- 5ª entrevista: foi realizada com uma professora que trabalha na mesma escola de quando participou da formação. Chamá-la-ei de Carolina, tem 33 anos, se autodeclara preta e tem formação em História e Pedagogia. A entrevista aconteceu no dia 05 de agosto de 2019 à tarde, numa escola da regional Barreiro durante seu horário de estudo. Durou 42m45s e tivemos alguns imprevistos, a saber: dificuldade de encontrar um local silencioso na escola e policiamento quanto ao tempo, já que a professora precisava voltar para sala de aula.

Diante do exposto, fiz das entrevistas semiestruturadas meu principal método de coleta de dados. Para tanto, elaborei dois roteiros de entrevistas (apêndices C e D). O primeiro roteiro foi utilizado com as/os professoras/es, sendo composto por vinte questões. Seis de identificação e quatorze específicas, problematizando motivações para participação na formação, prática-reflexiva sobre espaços museais e relações de gênero e a experiência na formação. Este roteiro foi pensado para responder aos outros dois objetivos específicos da pesquisa: investigar em que os conjuntos expositivos dos museus foram ressignificados para tratar das relações de gênero e analisar as experiências reflexivas desenvolvidas pelas/os professoras/es envolvidos no *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios*.

O segundo foi utilizado com o formador/idealizador do *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios*, que foi convidado por ser um dos responsáveis pela política pública de formação docente sobre relações de gênero na RMEBH há mais de 20 anos e porque estava diretamente envolvido na atividade que pesquiso. O referido roteiro possui 10 questões, sendo as cinco primeiras de identificação e as outras 5 de questões específicas sobre a concepção de um percurso museológico para o trato das relações de gênero e o significado dessa experiência de trabalho.

1.4 Procedimentos e métodos

Após determinar o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa, defini procedimentos e métodos que fossem mais adequados à pesquisa. Para essa escolha, considerei como variáveis o tempo para a execução da pesquisa, a minha habilidade/experiência para utilização desses procedimentos e métodos e a coerência com o que é apontado pela literatura.

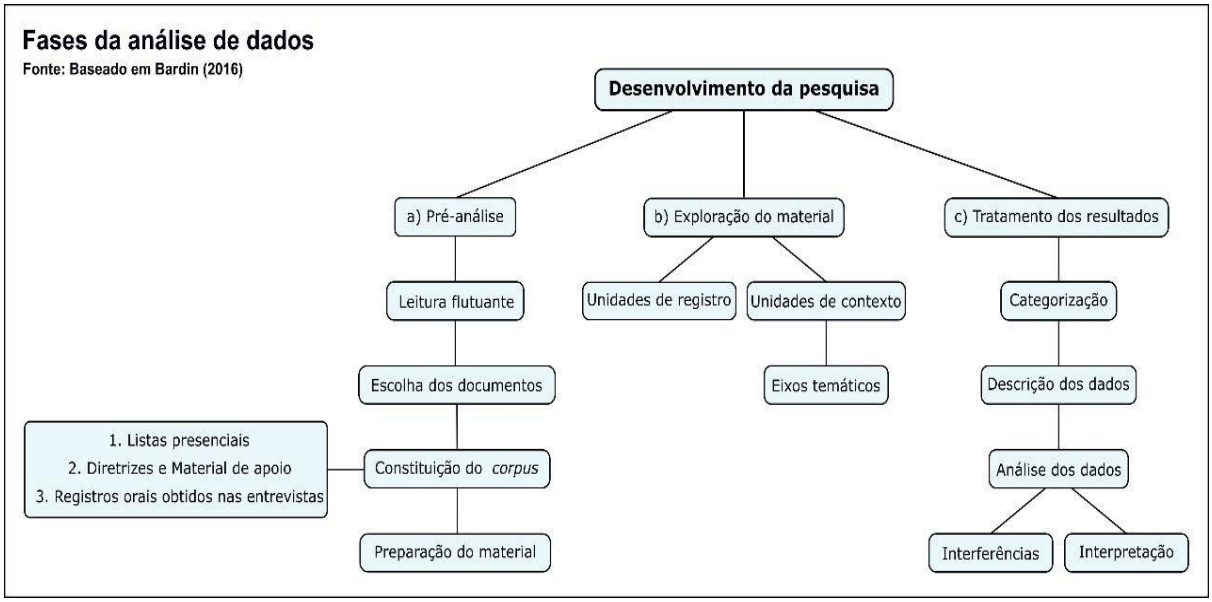
Durante o percurso da pesquisa exploratória, ocorreram duas reuniões com a equipe do extinto NUGDS, atualmente no Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania[13], para conhecer melhor o que havia sido produzido sobre o objeto de pesquisa. Desse contato inicial fui construindo os caminhos metodológicos para pesquisa de campo, como a escolha das fontes viáveis e os mecanismos de identificação dos sujeitos de pesquisa. Destaco aqui a solicitude da equipe em me atender e mediar o trâmite burocrático com a SMED/BH, uma vez que, dado o avanço do conservadorismo político na Rede, uma pesquisa sobre relações de gênero e educação vivenciou alguns revezes. O principal deles foi a retirada do termo relações de gênero do título da pesquisa.

[13] Órgão criado em 2017, em substituição ao extinto Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual, responsável à época, pela formação.

De acordo com Lüdke e André (1986) e Calado e Ferreira (2004), em pesquisas qualitativas existem três métodos de recolhimento de dados: a observação, o inquérito e a análise de documentos. Dentre esses três, escolhi os dois últimos, sendo que o inquérito foi o método principal, uma vez que optei por conhecer a experiência docente nos espaços museais através de um questionário, que foi enviado para a totalidade das/dos profissionais que participaram da formação, e de entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco sujeitos envolvidos na formação, sendo um formador e quatro docentes. A análise documental foi complementar, mas fundamental para a pesquisa. Por meio dela, encontrei aqueles que se tornaram os sujeitos da pesquisa, assim como aprofundei o conhecimento sobre o objeto de estudo. Os documentos utilizados foram fornecidos pelo Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania, a saber: listas de presença nas formações de 2014, *Material de apoio ao docente* e *diretrizes para relações de gênero* da RMEBH. Além disso, solicitei aos participantes da pesquisa, caso tivessem e se sentissem confortáveis, que me fornecessem o projeto e/ou material didático produzido ao longo da formação. Das quatro pessoas entrevistadas somente uma forneceu o material produzido por ela e por suas/seus estudantes, sendo o material composto pelo projeto submetido ao NUGDS para participação na formação, pelos textos utilizados para autoformação da docente, pelos textos e vídeos utilizados com as turmas envolvidas no projeto e pelas redações produzidas por estudantes.

Os dados recolhidos por meio do inquérito (questionário e entrevista) e pesquisa documental foram analisados por meio da AC, tendo como principal referência Laurence Bardin (2016). Para a autora "a análise de conteúdo consiste em: um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2016). Outros autores também trabalham com a AC, mas optei por Bardin por ser a mais citada na literatura brasileira para o emprego da técnica, que tem por objetivo uma análise crítica do sentido das comunicações, naquilo que foi explicitado ou ocultado. Tal análise pode ser feita por meio de indicadores tanto quantitativos quanto qualitativos (BARDIN, 2016). Segundo Minayo (2001), a AC tem aplicação bastante variada para o entendimento crítico do comportamento humano, sendo utilizada em pesquisas para verificação de hipóteses ou descoberta daquilo que está por trás dos conteúdos manifestos. Para seu emprego são sugeridas algumas regras, sem a utilização, contudo, de um modelo rígido, pois a própria Bardin considera que uma investigação científica é pautada na simbiose entre rigor/objetividade e a criatividade/subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo. A figura 1, na sequência, ilustra as fases da AC:

Figura 1 - Fases da Análise de Conteúdos aplicadas à pesquisa



Fonte: Bardin (2016, p. 125).

Como utilizei diferentes fontes, as mesmas fases da AC foram utilizadas para alcançar objetivos diferentes. Apresento o percurso em duas partes, considerando as fontes utilizadas na análise e o objetivo a ser alcançado:

- *Fonte:* Diretrizes para Relações de Gênero, 2015; Material de Apoio ao Docente, 2013.

  Objetivo: apresentar criticamente documentos que referendam a política pública para superação das assimetrias de gênero na RMEBH e caracterizar uma das ações da Rede, para tal, *o Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios* (2014).
- *Fonte:* entrevistas com docentes e formador que participaram do *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios*, 2019.

  Objetivos: conhecer e analisar as experiências reflexivas das professoras/es no tocante as relações de gênero nos espaços museais utilizados na formação.

Pré-análise: leitura flutuante dos documentos para ter contato com os dados e formular nossas primeiras impressões sobre as mensagens neles contidas. Para fugir do que Bardin chama de "compreensão espontânea", utilizei as regras sugeridas pela autora nessa fase da pesquisa: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 125-132). Dessa forma, fiz a edição dos dados após ler exaustivamente o material transcrito.

Por meio de recortes e comentários contextualizados, construí o corpus da pesquisa, que novamente foi lido à exaustão, orientado pelo referencial teórico escolhido. A representatividade não fez parte diretamente do nosso percurso por se tratar de uma pesquisa qualitativa que deu conta de analisar na sua totalidade o escopo proposto. A homogeneidade se fez presente por utilizar o mesmo roteiro para as entrevistas com as/os docentes e por escolher documentos institucionais produzidos pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), bem como as impressões de um servidor responsável por ações propostas pela SMED, o que busquei captar por meio de um roteiro de entrevista. A pertinência complementa a ideia de homogeneidade, por exigir uma escolha de dados que dê conta de responder aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, ao elaborar os roteiros de entrevista procurei já considerar algumas categorias, a saber: a) identificação do sujeito; b) prática-reflexiva no tocante às relações de gênero e ao uso de museus; c) avaliação da experiência na formação.

Exploração do material: Os documentos, as transcrições das entrevistas e os áudios foram explorados exaustivamente para construir os temas e subtemas, bem como para identificar as unidades de registros e de contexto. Como os documentos já traziam categorizações próprias e eles foram utilizados na contextualização da política pública da PBH para formação docente em relações de gênero, optei pela manutenção das categorias originais. Dessa forma, ao utilizá-los na pesquisa, fiz uma descrição do conteúdo dos documentos e do seu contexto de produção. Acrescido a isso, teci algumas críticas naquilo que considerei uma carência teórica e/ou metodológica e destaquei aquilo que considerei positivo enquanto mecanismo de disputa e negociação entre os diferentes atores sociais que constroem a política pública de educação para relações de gênero em Belo Horizonte.

Já em relação às entrevistas, construí a categorização, uma vez que elas representam a principal fonte para responder aos objetivos da pesquisa. Após muitas leituras, sempre orientadas pelo referencial teórico, elenquei dois temas: *Olhares sobre os sentidos da formação continuada em relações de gênero* e *Olhares sobre a experiência nos museus*. Eles foram construídos após a leitura exaustiva do corpus da pesquisa em consonância com o referencial teórico e os objetivos. Posteriormente, identifiquei as unidades de registro e as unidades de contexto condizentes com os temas e subtemas propostos. Estas foram feitas manualmente, por meio da utilização de tarjas coloridas do *word*, conforme o quadro 1, a seguir.

Destaquei nas entrevistas trechos que contribuíam para elucidação das questões de pesquisa com as cores correspondentes aos subtemas elencados acima. Fiz alguns pequenos

recortes para melhor organização do texto, mas procurei mantê-los o mais próximo da fala literal das/os entrevistadas/os, e também algumas notas laterais com minhas observações. Ao elaborar esses recortes, já apresentei muitos dos conceitos que nortearam as análises.

Quadro 1 - Registro e unidades por temas e subtemas propostos

Unidades de registro e unidades de contexto condizentes com os temas e subtemas propostos	cor
Motivações: criar e participar	
Autoformação	
Prática-reflexiva	
Potencialidades e desafios do diálogo entre educação e gênero numa formação continuada em museus	
Alfabetização museal: o que mudou a partir da formação?	
A experiência reflexiva no museu de Artes e Ofícios	
A experiência reflexiva no Memorial Minas Gerais-Vale	
A experiência reflexiva no Centro de Arte Popular Cemig	
Outras experiências museais	

Tratamento dos dados, inferência e interpretação: Após destacar por meio de códigos coloridos as unidades de registro e o contexto nas entrevistas, me dediquei à construção do último capítulo, no qual apresento a interpretação pautada em inferências. De acordo com Bardin (2016), o ato de inferir pressupõe uma operação lógica em que uma proposição é validada pela sua vinculação com outras proposições já entendidas como verdadeiras, ou seja, ocorre a validação de uma comunicação por meio de uma teorização já consolidada. Além disso, é necessário considerar o contexto histórico e social de produção e recepção dessa comunicação para, dessa forma, construir inferências que fundamentaram a interpretação apresentada no quarto capítulo a respeito da experiência das cinco pessoas que participaram de uma formação continuada sobre relações de gênero em museus, no ano de 2014. Todavia, a comunicação foi produzida em 2019. Acredito que para o objetivo da pesquisa – conhecer experiências reflexivas no tocante às relações de gênero nos espaços museais – esse afastamento no tempo foi benéfico por ter possibilitado aos sujeitos maturarem suas vivências na formação. Para validar e interpretar as informações obtidas utilizei teorizações a respeito dos seguintes assuntos: formação de professoras/es, com destaque para a prática reflexiva; relações de gênero e educação, com foco nas proposições da

sociomuseologia de gênero, e os sentidos da experiência, com destaque para a experiência museal.

2 UMA REDE EM FORMAÇÃO

> *Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática (Marlene Freire).*

Neste capítulo apresento a história da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, tendo como eixo principal suas concepções e trajetória no tocante à formação continuada de professoras/es. Para tanto, foi feito, inicialmente, um levantamento sobre o histórico da formação de professoras/es no Brasil, considerando legislações, tendências conceituais e de pesquisa e as disputas e negociações entre os diferentes atores sociais que problematizaram a educação. Outra questão que foi abordada foi a formação continuada de professoras/es, pautando as intencionalidades e os desafios na implantação dessa modalidade de política pública e de investimento pessoal de muitas/os docentes. Por último, essas questões foram abordadas no âmbito da RMEBH, considerada por Rahme (2002) como uma Rede de vanguarda frente às reformas pedagógicas que ocorreram no país no período da Redemocratização.

2.1 As disputas e as negociações acerca da educação e do trabalho docente

Ao se estudar a RMEBH é necessário demarcar seu protagonismo no "Movimento de Renovação Pedagógica" que marca a história educacional brasileira no contexto de Redemocratização do país entre as décadas de 1980 e 1990. De acordo com Saviani (2007), esse foi um período marcado por experiências pedagógicas inspiradas na pedagogia crítica, chamada por ele de pedagogias contra-hegemônicas; pela mobilização e articulação política das/os educadoras/es e pela ampla circulação das ideias pedagógicas. Destaca a formação de várias associações no campo educacional, bem como o fortalecimento da atuação do movimento sindical.

Outra importante questão que permeia o debate no campo educacional nesse período é a qualidade da educação pública. Para Barros (2004), desde o final da década de 1970, ocorre no país uma disputa pelos recursos e serviços públicos, o que fomenta reflexões sobre

> [...] o significado político e social da educação, cujos reflexos podem ser percebidos no nível de mobilização dos educadores em torno da função social da escola. Tanto no meio acadêmico quanto sindical, várias questões são colocadas, a saber: a qualidade da educação pública materializada na demanda por destinação de recursos para a educação e a reorientação da ordem jurídica, com a elaboração da Constituição de 1988; a ampliação do tempo diário de permanência do aluno na escola, na tentativa de eliminar a evasão e retenção escolares, com outra abordagem dada aos conteúdos curriculares (BARROS, 2004, p. 85).

A autora também destaca ações no sentido de democratizar a educação e a escola, por meio da horizontalização das relações no seu interior, com eleições diretas para os cargos de direção, implantação de colegiados e rediscussão do papel dos especialistas em educação.

Num momento de efervescência política com ampla atuação da sociedade civil organizada em movimentos sociais, a ideia de cidadania foi utilizada como estratégia política ao demonstrar que essa é fruto de conflitos e negociações reais sujeitas às transformações em diferentes contextos históricos. Para Rahme (2002), esse período foi o da invenção democrática brasileira que deixou como legado as mais significativas mudanças sociais, produzidas a partir da expressão e disputa de sujeitos que se movimentaram por diferentes interesses. A autora destaca os ganhos da sociedade brasileira no que diz respeito às leis e aos direitos, expressos na Constituição Cidadã de 1988. Ela também pontua que em Belo Horizonte muitos desses ganhos foram incorporados pela Lei Orgânica do Munícipio, promulgada em 21 de março de 1990.

Nesse sentido é importante problematizar as disputas em torno do trabalho docente. Autores como Arroyo (1985) e Nóvoa (1991) discutem os desafios da profissionalização docente. O primeiro nos diz da tomada de consciência da/o trabalhadora/or em educação ao se descobrir explorada/o, com péssimas condições remuneratórias e de trabalho e da burocratização empreendida pelo Estado. Logo, acontecem as disputas por meio do associativismo e da atuação sindical. O segundo autor discute a perda da autonomia e do controle sobre o próprio trabalho na medida em que o fazer docente se afasta do controle comunitário e vivencia a sua profissionalização/proletarização[14] via Estado. Tal questão

---

[14] A proletarização é um conceito tanto técnico quanto político, no qual, durante um processo histórico complexo, ocorre a alteração do controle sobre o trabalho. Dessa forma, as qualificações que os trabalhadores/as desenvolveram ao longo de muitos anos são subdivididas em unidades atomísticas, redefinidas e, então, apropriadas pela gerência para aumentar tanto a eficiência quanto o controle do processo de trabalho. No processo, o controle das/os trabalhadores/as sobre o ritmo, a definição de formas apropriadas de fazer uma tarefa e sobre critérios de desempenho são todos lentamente tomados como sendo prerrogativas do pessoal da gerência, os quais estão usualmente separados do local real em que o trabalho é feito. [...]. A perda de controle ou a proletarização de um trabalho é, portanto, parte de uma dinâmica mais ampla de separação entre concepção e

contribui para construção de uma identidade docente marcada pela mescla do papel histórico do apostolado docente e o da subserviência do funcionário público. O autor também aborda a posição social ambígua da/o docente, que normalmente não é da burguesia, mas, muitas vezes, se vê obrigada/o a reproduzir valores morais e interesses econômicos burgueses.

Outra questão discutida por Nóvoa e Vianna é o assalariamento da profissão a partir da feminização do magistério, "um fenômeno internacional pautado por alterações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério" (VIANNA, 2013, p. 164). Esse processo, de acordo com Vianna (2013), também é marcado pela ambiguidade, por ser um dos primeiros *locus* de trabalho para as mulheres brancas de classe média, que portavam uma feminilidade idealizada, mas que foram protagonistas na luta feminina por inserção no mercado de trabalho formal. Para Apple (1987), o capital proletariza a docência através de práticas sexistas de recrutamento, promoção e remuneração ao se apropriar do patriarcado. O autor afirma que é na interseção entre classe, gênero e raça que se pode melhor compreender as tentativas de racionalização e controle do trabalho docente, bem como as reformas nos currículos e o papel que o Estado exerce nesse processo. Vianna (2013) afirma que, já no início do século XX, o magistério primário era majoritariamente feminino, situação que se ampliou para outros segmentos da educação à medida que ocorreu a expansão do ensino público. Já na década de 1990, com todas as suas contradições, o trabalho docente fazia parte das chamadas profissões femininas. Dessa forma, as discussões sobre as relações de gênero devem permear todo e qualquer debate sobre a docência.

> A oposição binária entre os significados masculinos e femininos presentes em nossa sociedade sedimenta de forma a-histórica as atribuições destinadas aos homens e às mulheres e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecermos as relações sociais. E, no caso da docência, referenda os estereótipos de gênero que justificam os baixos investimentos na remuneração e formação docentes, na garantia de melhores condições de trabalho e de carreira, com a alegação de que professora não precisa ganhar bem, tem um marido que a provê, entre outros aspectos (VIANNA, 2013, p. 172).

Ao passo que o trabalho docente vivencia esse processo de proletarização, também é alvo de disputas em outros campos devido à ação de diferentes atores sociais. Nóvoa (1999) defende que, mesmo com as tentativas de controle engendradas pelo Estado por meio dos processos de seleção e recrutamento, que passa pelo tipo de formação que o professorado

---

execução e de tentativas contínuas por parte da gerência no Estado para racionalizar tantos aspectos do trabalho quanto possível (APPLE, 1995, grifos meus).

deve ter, é necessário disputar os sentidos da educação e construir uma identidade docente. Para ele, a/o professora/or não é uma/um mera/o distribuidora/o de conhecimentos necessários à manutenção de uma ordem social, mas produtora/or de um saber e um saber-fazer. Sendo assim, defende a profissionalização frente ao avanço da proletarização. Para tanto, a formação é um aspecto extremamente importante, além de outros cinco componentes: exercício da atividade em tempo integral; suporte legal para o exercício da profissão; ética profissional (normas e valores) e um conjunto de conhecimentos e técnicas de instrumentação profissional.

2.1.1 O lugar da formação docente na legislação educacional e em diferentes concepções educacionais

A formação docente surge como uma demanda no Brasil a partir da segunda metade do século XIX, quando da padronização e institucionalização de espaços específicos para formação profissional. No caso da docência, as Escolas Normais, inspiradas no modelo francês (TANURI, 2000). Estas correspondiam ao nível secundário e até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), lei nº 9.394/1996, era preciso frequentá-las para ser professora/or nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já os profissionais do Ensino Secundário eram profissionais liberais ou autodidatas. Posteriormente foi acrescentado aos cursos de formação superior um ano de disciplinas da área educacional ("fórmula 3+1")[15], o que garantia o título de licenciado. As licenciaturas asseguravam o direito de dar aulas no Ensino Secundário e nas Escolas Normais (GATTI, 2010; ROMANOWSKI, 2013). O curso de Pedagogia foi regulado em 1939, formando especialistas em Educação. Ao longo da década de 1980, sofreu uma série de reformulações, dentre elas mudanças nas exigências de formação para dar aulas nos anos inicias do Ensino Fundamental, característica que foi melhor absorvida pela formação universitária privada (GATTI, 2010). De Acordo com Afonso *et al.* (2016), todo esse processo foi fruto de disputas e participação da sociedade civil e do Estado em diferentes proporções, dado o contexto histórico e tendências de pesquisa a nível nacional e internacional.

Com relação à formação superior, os cursos de licenciaturas e de pedagogia surgiram na década de 1930, sendo dada menor importância à questão da pesquisa nessa área. Somente em 1937, por iniciativa de Anísio Teixeira, foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). De acordo com Romanowski (2013), as pesquisas sobre a

[15] Apelido dado ao formato das licenciaturas no Brasil no qual existia 3 anos de formação nos conteúdos específicos e 1 ano de didática.

formação docente eram incipientes, mas relevantes para o entendimento da área. Em 1971, com a publicação da lei nº 5.692, os Ensinos Primário e Ginasial passaram a compor o Ensino de Primeiro Grau num período de oito anos e o Ensino Secundário passou a ser profissionalizante, tendo um curso para formação de professoras/es, chamado de Habilitação Específica para o Magistério, com duração de três anos. Assim, professoras/es com esse curso poderiam lecionar para estudantes de 1ª a 4ª série e as/os com habilitação específica em nível superior para todos os anos do Primeiro Grau, bem como para o Ensino de Segundo Grau. Todavia, a legislação apresentava flexibilizações para suprir a carência de professoras/es em todo o país (AFONSO *et al.*, 2016).

Já na década de 1990, no contexto da Redemocratização do país, mediada pela atuação de diferentes atores sociais, e oito anos após a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, foi publicada a nova LDBEN. A lei nº 9.934/1996 determinava alterações tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação docente, tendo sido definido um período de dez anos para transição e efetivação do proposto pela regulação. Para Barreto (2015), a obrigatoriedade da licenciatura para o exercício da docência em todos os níveis segue uma tendência mundial, sendo que no caso brasileiro coincide também com a expansão da oferta do ensino universitário. A mesma lei resguarda a Educação a Distância (EaD) como modalidade de educação formal, mecanismo facilitador para o cumprimento da nova exigência legal (BARRETO, 2015). Em 2002, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras/es, sendo, posteriormente, necessária a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE) para as Diretrizes de cada curso de licenciatura. Todavia, de acordo com Gatti (2010), o formato dos cursos mantém maior foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Concordando com a autora, Barreto diz que:

> A despeito das muitas reformas educacionais, mantém-se basicamente inalterada a formação excessivamente genérica nos cursos de pedagogia, agravada pelo fato de que eles pretendem preparar ao mesmo tempo professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, especialistas em educação, diretores e supervisores. Mantém-se também o acento quase exclusivo nas disciplinas das áreas de referência nas licenciaturas voltadas para os anos finais da escolaridade básica, uma vez que a concepção dominante é a de que para ser um bom professor basta que ele domine os conhecimentos das disciplinas que deve ensinar. Falta aos cursos, de modo geral, um foco claro na docência (BARRETO, 2015, p. 687-688).

Diante dos desafios postos pela formação docente no país, acontece também a regulação da formação em serviço, na tentativa de garantir a formação superior às professoras dos anos iniciais e para formação continuada, que será esmiuçada em outro tópico. Nesse sentido, o Governo Federal, durante a primeira década do século XXI, instituiu uma série de ações, como a criação da Universidade Aberta do Brasil, em 2006, que pretendia mediar a cooperação, por meio dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Por meio dele foram feitas parcerias entre as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, o governo federal e as Redes de estados e municípios na oferta da EaD. Também foi criado o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, com destaque especial para as licenciaturas, no sentido de democratizar o ensino superior no acesso e permanência. No mesmo ano ocorreu a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBID), que visava o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professoras/es para a educação básica mediante concessão de bolsas para alunas/os das licenciaturas que participassem de projetos de iniciação à docência oferecidos pelas IES em parcerias com as escolas públicas. Em 2009, foi publicado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que previa a colaboração entre as IES públicas e secretarias de educação de estados e municípios para ministrar cursos superiores e de formação continuada em serviço (BARRETO, 2015).

Mesmo com todas essas iniciativas, a formação docente ainda tem muitos desafios a superar. Um deles é a não correlação entre a expansão da formação superior e o aumento na qualidade da educação básica. Para além da questão da formação, pesquisas apontam que não existe uma condição profissional condizente com a exigência de preparação das/os professoras/es. Sendo assim, a profissão não é atrativa e tem em seus quadros muitas pessoas que viram na docência o único horizonte profissional possível. De acordo com Barreto:

> A expansão da escolaridade básica ao conjunto da população tem sido acompanhada de mudanças no perfil sociocultural dos professores das instituições educacionais. Em décadas passadas, os docentes eram recrutados nos setores médios da sociedade. Atualmente, uma proporção não muito inferior à metade do corpo de professores provém dos segmentos majoritários e faz parte de famílias em que eles são as primeiras gerações que chegaram ao ensino médio e ao ensino superior no país.
> Além disso, o tempo de escolaridade varia na formação dos professores da escola básica, do mesmo modo que variam os salários percebidos em suas diferentes etapas. São mais escolarizados e relativamente mais bem remunerados os professores do ensino médio, e à medida que decresce a faixa etária da população atendida, o salário e o preparo escolar dos docentes

> diminuem progressivamente, do ensino fundamental à educação infantil. É também nas faixas mais baixas da escolaridade que o magistério concentra o maior número de mulheres, mais pobres e menos brancas (BARRETO, 2015, p. 692).

Para além dos conflituosos aspectos legais que envolvem a formação docente, também é necessário entender as diferentes concepções ideológicas sobre os modelos de formação no país. Como dito anteriormente, a pesquisa sistemática sobre educação no Brasil tem origem na década de 1930, quando o Estado assumiu o papel de promotor da educação ante a sociedade. Para Ferreira (2008), existia a intencionalidade de formação da nacionalidade brasileira e de organização do Estado moderno. Para tanto, atrelado ao INEP, que entrou em funcionamento em 1938, foram criados os Centros de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1955.

> A introdução desses órgãos de pesquisa educacional na estrutura burocrática que foi sendo montada no Ministério da Educação ao longo das décadas de 1930, 1940 e 1950 tinha como objetivo fundamental dotar tal estrutura de uma instância de elaboração de conhecimento considerado válido – porque baseado na ciência e na técnica – que servisse para subsidiar a tomada de decisões políticas por parte do governo federal. Esses órgãos de pesquisa, tanto na década de 1930 como na de 1950, serviam a um incremento no aspecto racional do funcionamento do aparato institucional e jurídico montado pelo poder central para lidar com as questões relativas à educação pública (FERREIRA, 2008, p. 280).

Nesse sentido, os CBPE tinham uma concepção técnico-científica para pesquisa educacional, que visava a padronização do ensino, sua promoção e expansão. Todavia é necessário destacar que seus estudos, majoritariamente, relacionavam a educação a processos de mudança para uma sociedade de tipo urbano-industrial no âmbito das ciências sociais e consideravam em suas análises a diversidade regional brasileira nos diferentes ritmos e modelos da modernização brasileira (FERREIRA, 2008). Cabe ressaltar que nesse contexto existiam espaços para as disputas entre os diferentes grupos sociais, inclusive dentro da academia. Mas, foi especialmente a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na década de 1930, que os interesses da burguesia se sobrepuseram, subordinando o modelo educacional brasileiro aos interesses mercadológicos internacionais. Como consequência, a ideia de formação nacional voltou-se para o mundo do trabalho, subordinando a teoria à técnica. Mas é necessário ressaltar que existiram – e ainda existem – projetos contra-hegemônicos em experiências locais (GUIDINI, BONETI, 2011).

Após o período varguista, no qual foi ensejado um projeto educacional nacional, que tinha na formação docente um aspecto importante, alterações ocorreram nos períodos

históricos seguintes. De acordo com Pereira-Diniz (2007), nos anos de 1970, a instrumentalização técnica foi preponderante no processo de formação das/os professoras/es dada a influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional. Dessa forma, o professor era tido como

> um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes (PEREIRA-DINIZ, 2007, p. 16).

O mesmo autor afirma que já na segunda metade dessa década, questionamentos sobre a suposta neutralidade da prática da/o professora/o é problematizada no âmbito acadêmico, dada a influência de estudos filosóficos e sociológicos que apontam a educação como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente. Nessa perspectiva, os estudos sobre educação/escola demarcam as contradições destas que ora são vistas como reprodutoras das relações sociais, ora são vistas pelo seu potencial transformador.

Na década seguinte, 1980, a crítica marxista ataca a suposta neutralidade da tecnologia educacional. Dessa forma, a formação docente não poderia ser pensada desvinculada de seus aspectos político-sociais. No contexto brasileiro, de acordo com Candau citada por Pereira-Diniz (2007), o movimento da sociedade pela Redemocratização modificou as discussões sobre a formação docente. Esta destacava dois aspectos: o caráter político das práticas pedagógicas e o compromisso do educador com as classes populares. Outro fator de destaque no debate sobre formação foi a influência das más condições de trabalho. Segundo Arroyo (1985), o ambiente de trabalho, muitas vezes, deforma o profissional docente, o que afeta a qualidade da educação. Além disso, a questão da descaracterização, com a burocratização do sistema de ensino e a fragmentação pedagógica, e a desvalorização da docência são associadas aos problemas enfrentados pela educação brasileira. Permeava o debate, à época, se a formação devia focar na/o professora/or ou na/o educadora/or. Pereira-Diniz (2007) afirma que

> A figura do educador dos anos 80 surge, então, em oposição ao especialista de conteúdo, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem, ou ao técnico da educação dos anos 70. Dessa forma, pretendia-se que os educadores estivessem cada vez menos preocupados com a modernização de seus métodos de ensino e com o uso de recursos tecnológicos e, cada vez mais, percebessem seu papel como agente sócio-cultural (PEREIRA-DINIZ, 2007, p. 28).

Ainda na década de 1980, esse debate perde força e a dicotomização entre saber técnico e compromisso político passou a ser discutida. Para Santos citado por Pereira-Diniz (2007), o educador deveria ser formado pelos dois aspectos, ou seja, a competência técnica é condição primordial para a/o educadora/or assumir um compromisso político de transformação social por meio da educação. Alguns autores defendem uma formação multidimensional, na qual deveriam ser integradas uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social. Nesse sentido, contextos e processos são articulados à prática educativa cotidiana, que assume uma perspectiva político-social (PEREIRA-DINIZ, 2007).

Dessa forma, o debate sobre o papel da teoria e da prática na formação da/o professora/or ganha relevo na década seguinte. Muitos autores consideram que o modo dicotômico e hierarquizado no qual acontece o primado da teoria é herança do modelo da racionalidade técnica. Com isso, a atividade profissional é vista como instrumental e dirigida para solução de problemas por meio da aplicação de teorias científicas. Muitas críticas são tecidas a esse respeito, inclusive a respeito dessa mesma relação estabelecida nas universidades, nas quais as licenciaturas são postas em segundo plano (PEREIRA-DINIZ, 2007). Nesse cenário ganha destaque o conceito de reflexão e a formação do profissional reflexivo, conforme Batista D'Andreia (2014) afirma:

> A década de 1990 foi marcada pela "crise de paradigma" nas ciências humanas e observou-se na educação um deslocamento dos estudos para o sujeito educador, dada a descrença em mudanças estruturais com o fim da guerra fria. Deixa-se de acreditar em um macro-sistema sócio-econômico-político alternativo ao capitalismo e privilegia-se mudanças e alterações individuais ou, no máximo, institucionais. Com isto, os estudos se concentram nos indivíduos e na subjetividade, adquirindo centralidade o conceito de reflexão e de formação do profissional reflexivo (BATISTA D'ANDREIA, 2014, p. 67).

Defende-se a valorização da prática profissional e que esta é produtora de um saber próprio e legítimo, fruto da resolução dos problemas e incertezas da atuação profissional cotidiana. O conceito de reflexão sobre a ação de Donald Schön[16] influencia pensadores da educação em todo o mundo. De acordo com Zeichner (2008):

---

[16] Na bibliografia consultada, o conceito de prática reflexiva foi tributado ao filósofo e professor norte-americano Donald Schön. Para ele, profissionais constroem conhecimento na prática e o utilizam para solucionar diversas questões.

> O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A "reflexão" também significa que a produção de conhecimentos novos sobre o ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Todavia, Batista D'Andreia (2014) citando Pimenta alerta para o risco de se responsabilizar individualmente as/os docentes pela resolução dos problemas educacionais e perder a potência da reflexão coletiva sobre as questões cotidianas das instituições educacionais e das práticas docentes. Zeichner (2008, 1993) afirma que a reflexão individual pode fazer com que professoras/es considerem seus problemas como exclusivamente seus, sem relacioná-los aos demais profissionais da escola e à estrutura da educação escolar. Nesse sentido, o autor defende a reflexão como uma prática social, "através da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros" (ZEICHNER, 1993, p. 23). Ele pontua que é necessário refletir também sobre as condições sociais da educação escolar, bem como do magistério dentro de uma comunidade de professoras/es (ZEICHNER, 2008).

A partir da década de 1990, defende-se a formação da/o professora/or-pesquisadora/or, ou seja, aquela/e que 'pensa-na-ação' e cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa de forma indissociável. Desde então, a formação continuada de professoras/es ganha relevo tanto como política pública quanto como campo acadêmico (PEREIRA-DINIZ, 2007).

Uma importante síntese sobre o histórico da formação de professoras/es no Brasil é feita por Cunha (2013), considerando diferentes perspectivas. O quadro 2 mostra as diferentes correntes de pesquisa que marcaram a trajetória desse campo na academia.

Quadro 2 - Tendências investigativas na formação do professor

Tendências	Estudos	Período
Psicologia Comportamental	Valor profissional medido pela capacidade de fazer os alunos compreenderem as informações.	1960/70
Interacionista	A medida da influência do comportamento do professor (verbal e interativo) sobre o aluno revela sua eficácia.	1960/70
Psicologia Cognitivista	A ação do professor relaciona-se com os processos de pensamento dos alunos e a construção das habilidades de ensino. Evolui para o impacto da perspectiva epistemológica construtivista.	1970/80
Psicologia Afetiva	A afetividade do educador, seus traços de personalidade, interesses e autoconceito são básicos para a construção da profissionalidade e das suas formas de ensinar.	1970/80
Política Filosófica	O professor é entendido dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual sua identidade é uma construção social. Competências técnica e política se aliam.	1980
Política Antropológica	O professor é um sujeito culturalmente produzido e politicamente situado. Sua história e condição de trabalho resignificam a sua formação.	1980/90
Política Sociológica/ Culturalista	A profissionalização do professor e sua condição de trabalho na organização da sociedade capitalista, sua condição de gênero, classe e etnia tem profundos significados nas suas práticas sociopedagógicas.	1980/90
Política Pós-estruturalista	O professor e suas formas de ser e agir estão subordinados a um regime de verdade produzido pelas teorias críticas, tendo efeitos de poder e de verdade específicos sobre os processos de subjetivação docente, relacionados a um dever moral. Centra seu interesse nos processos de subjetivação e nas questões de governabilidade.	1990/2000
Política Neoliberal	O professor é preponderantemente um gestor de pedagogias predeterminadas em forma de competências a serem alcançadas pelos estudantes, na perspectiva da produtividade. É atingido por um processo de proletarização e desqualificação progressiva pelo esvaziamento de sua condição intelectual.	Final de 1990 e 2000
Políticas centradas na epistemologia da prática	O professor é um sujeito reflexivo que toma a prática como ponto de partida da formação e da sua profissionalidade, resignificando contextualmente a teoria. Assume a autoformação como princípio e a reflexão como possibilidade de desenvolvimento. Considera os contextos institucionais e sociais em que atua.	1990 e anos 2000
Narrativas culturais e desenvolvimento profissional	O professor age com base nos saberes estruturais, provenientes de diferentes fontes e contextos. Constrói seus saberes a partir das múltiplas influências de formação, em cotejamento com o contexto cultural e institucional onde atua.	Anos 2000

Fonte: CUNHA (2013, p. 12).

2.2 A formação continuada de professoras/es

As atividades formativas que ocorrem após a certificação profissional inicial, com intuito de melhorar os conhecimentos, as habilidades e as práticas das/os professoras/es é entendida como formação continuada (LIMA, 2004). Para Cunha (2013), ela tem formatos e durações diferentes, sendo, pois, processual, e acontece tanto por interesse da/o profissional quanto por dos programas institucionais, tendo como agentes mobilizadores os sistemas de ensino, as universidades e as escolas. Batista D'Andreia (2014) acredita que tal formação pode ser entendida como o esforço individual e/ou coletivo de desenvolvimento pessoal e

profissional, sendo requisito fundamental para uma educação de qualidade, pautada por valores democráticos e dos direitos humanos.

Por conseguinte, a formação tornou-se uma prerrogativa para atender as demandas de uma sociedade globalizada em que mudanças ocorrem constantemente. Nesse sentido, Nóvoa (1991) defende que ocorre um deslocamento das pesquisas do campo da formação inicial para a formação contínua, tendo como foco três eixos: 1) a pessoa do professor e sua experiência, já que para o autor é importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência, e isso não significa acúmulo de cursos, mas sim um trabalho de reflexividade crítica sobre suas práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal; 2) a profissão e seus saberes, pois, para o autor, é importante dar atenção à vida do professor e à sua práxis como um lugar de produção de saber, logo a formação continuada deve estimulá-lo a se apropriar dos seus saberes de forma autônoma e interativa; 3) a escola e seus projetos, uma vez que Nóvoa defende que a formação não se encerra com a diplomação, mas também ocorre em serviço, logo seu ambiente de trabalho deve sofrer intervenções concomitantemente.

Dessa forma, a formação continuada deve ser estudada considerando também seu contexto de realização, isto é, tempo histórico, local e, especialmente, os sujeitos nela envolvidos.

> Não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico (CUNHA, 2013, p. 04).

No Brasil houve uma expansão da oferta da formação continuada após a aprovação da LDBEN/1996 e tinha como formato principal cursos de aperfeiçoamento profissional, por meio de convênios entre secretarias de educação, universidades e empresas privadas (GARCIA, 2015). É importante destacar que isso ocorre no contexto de implantação de políticas neoliberais no país, e o Banco Mundial (BM) adquire grande influência no diagnóstico, orientação e financiamento nas reformas educacionais da década de 1990 nos países periféricos, inclusive no Brasil. Dentre as proposições do BM para um projeto de melhoria educacional para consolidação da democracia e economia liberais, destaca-se o aumento do tempo de instrução, a melhoria do livro didático e a capacitação em serviço dos docentes (SANTOS, 2000). Nesse sentido, os cursos de formação continuada são valorizados como meio de “produzir” um profissional competente tecnicamente. Para tanto, de acordo com Santos

> o investimento na educação continuada é proposto pelo banco, na perspectiva de melhorar o desempenho docente mediante maior domínio que o/a professor/a venha a ter dos conteúdos das disciplinas e de estratégias pedagógicas para ministrá-las, instrumentalizando o docente para seguir diretrizes e normas curriculares. [...] Além disso, o banco preconiza o uso da educação a distância, tendo em vista ser o seu custo menor, se comparado com modalidades presenciais (SANTOS, 2000, p. 174).

As políticas públicas referentes à formação continuada adotadas no país por influência do BM são alvos de muitas análises, que as criticam por ocorrer de forma aligeirada e dar ênfase ao perfil da/o professora/or tarefeira/o. Além disso, devido também à descentralização da gestão educacional, muitas vezes, ocorreu a responsabilização individual da/o professora/or pela sua própria formação. Algo que foi intensificado pelas avaliações sistêmicas que davam o tom de muitas formações, ou seja, o currículo de muitas formações passou a ter como foco o que era cobrado pelos instrumentos avaliativos nacionais. Para Barros (2004), tais formações dificultaram a profissionalização docente, uma vez que não consideravam o saber das/os profissionais da educação e eram padronizadas, o que contribuía para o que chamou de proletarização docente. Também no âmbito da crítica, Batista D'Andreia (2014) alerta para o risco de considerar a formação continuada como a tábua de salvação para a educação, desconsiderando outros aspectos das condições do trabalho docente, tais como a ampla jornada de trabalho, a quantidade de estudantes por turma, a permanência por mais tempo na mesma instituição de ensino, a presença de equipamentos e recursos didáticos de qualidade e os baixos salários. A autora também pontua que, muitas vezes, o acúmulo de horas de cursos são um dos poucos mecanismos para melhoria salarial nos precários planos de carreira existentes em algumas Redes e que não necessariamente refletem na melhoria da qualidade do ensino. Destaca que a oferta desses cursos e seminários por instituições privadas tornou-se um lucrativo mercado. Dessa forma, alerta para uma perigosa inversão do que é a formação continuada, ou seja, ela deixa de ser um direito das/dos professoras/es e obrigação do Estado e passa a ser obrigação da/o professora/or e direito de Estado (BATISTA D'ANDREIA, 2014).

Autores como Torres (1998), Carvalho e Simões (2006), citados por Batista D'Andreia (2014), quando avaliam as políticas de formação continuada também destacam o extremismo e a polarização entre teoria e prática, evidenciada pela criação de propostas que ora são muito acadêmicas e desconectadas da realidade, ora são muito reducionistas, por centrarem-se somente na prática cotidiana sem considerar o contexto sociopolítico onde a formação continuada se alicerça. Outro fator apresentado como falho nesse modelo de

formação é seu caráter vertical, no qual técnicos alheios à realidade escolar definem o que deve ser ensinado e aprendido sem considerar as demandas e necessidades das/os professoras/es. Muitos cursos eram tidos como "pacotes de treinamento" e as/os docentes que participavam deviam tornar-se multiplicadores, isto é, reproduzir nas suas escolas o que era proposto nos cursos de formação continuada. Na mesma linha, Gatti e Barreto (2009) apontam que:

> Os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas (GATTI, BARRETO, 2009, p. 201).

Ao passo que essas críticas foram necessárias à mudança de paradigmas que norteiam as ações de formação continuada, o que será tratado com maior rigor adiante, as iniciativas impostas pela política educacional do BM também possibilitaram a inserção de temáticas caras à luta pelos Direitos Humanos. Um exemplo disso é apresentado por Garcia (2015), que localiza nesse período ações mais sistêmicas no que diz respeito às discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas brasileiras. Para além dos outros fatores que influenciaram esse cenário, e que serão tratados mais detidamente no próximo capítulo, a influência de agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas (UNESCO) e o BM, na elaboração de um novo currículo, também incentivou ações para que o debate sobre as relações de gênero adentrasse, mais sistematicamente, às escolas.

Diante do não cumprimento dos objetivos postos por esse modelo de formação continuada, ocorreu, de acordo com Gatti e Barreto (2009), um movimento de reconceitualização, muito influenciado pelas pesquisas relativas à identidade profissional da/o professora/or. Dessa forma, a ideia de

> capacitação cede lugar a novo paradigma, mais centrado no autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existentes no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções (GATTI, BARRETO, 2009, p. 202).

Os novos modelos de formação passam a considerar que ela ocorre ao longo da vida profissional e a apostar no protagonismo docente para implementação de boas práticas educativas. Nesse contexto, destacam-se dois modelos de formação: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional.

> A introdução de processos formativos que utilizam a reflexão crítica sobre as práticas no contexto de um compromisso com o fortalecimento da escola, enquanto instituição com responsabilidade social relevante e desafiadora no mundo atual, implica ambientes propícios a trabalho coletivo, gestão participativa e disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais apropriados. Ambos os modelos, o fortalecimento institucional da escola e a prática reflexiva, supõem transformações que ultrapassam as questões de envolvimento dos professores e de formação continuada propriamente dita, dado que demandam condições institucionais e estruturais propícias (GATTI, BARRETO, 2009, p. 2003).

É importante destacar que a implementação dessas mudanças no país foi facilitada pela chegada ao poder, na virada do século XXI, de um novo governo mais aberto às proposições que vinham sendo há muito discutidas pelos movimentos sociais e a academia. Já em 2005, o Ministério da Educação criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, integrada a centros de pesquisa de diversas universidades. O processo de institucionalização da formação continuada foi uma resposta às críticas de que, até então, ela ocorria de maneira dispersa e até superficial, e também porque ela cada vez mais vinha se integrando à cultura escolar. O fortalecimento da Rede veio atrelado ao desenvolvimento do Plano de Ações Articuladas (PAR), no qual estados e municípios fazem um diagnóstico do que é necessário para o cumprimento das metas do Compromisso Todos pela Educação, que tinha na formação em serviço um dos seus pilares.

Ao analisar as diferentes concepções e modelos de formação continuada, Batista D'Andreia (2014) nos oferece uma síntese, mostrada no quadro 3, baseada nas contribuições de Pereira-Diniz (2007) e Jacobucci; Jacobucci e Megid Neto (2009). Para ela, teríamos três grandes concepções: a positivista, que deu origem ao modelo da racionalidade técnica; a concepção interpretativa, que originou o modelo da epistemologia da prática e a crítico-dialética, que possibilitou a perspectiva sócio-histórica.

Quadro 3 - Concepções e modelos de formação continuada

Concepção	Modelo	Proposta de formação
Positivista	Racionalidade técnica	- modelo do treinamento de habilidades comportamentais - modelo da transmissão - modelo acadêmico-tradicional
Interpretativa	Racionalidade prática	- modelo humanístico - modelo de "ensino como ofício" - modelo orientado pela pesquisa
Crítico-dialética	Racionalidade Crítica	- modelo sócio-reconstrucionista - modelo emancipatório ou transgressivo - modelo ecológico-crítico

Fonte: BATISTA D'ANDREIA (2014, p. 73).

2.3 Concepções e trajetória da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em relação à formação continuada de professoras/es.

Diante de um cenário de diferentes concepções e disputas acerca da formação docente, apresento um pouco do percurso feito pela RMEBH em relação à temática. A Rede, segundo Barros (2004) e Rahme (2002), é tida como referência na implementação de uma política pública de formação, sendo vanguarda na concepção crítico-reflexiva para uma educação emancipatória. É sabido que ao longo dessa trajetória muitos revezes aconteceram, mas isso não retira o protagonismo da Rede e, especialmente, de suas/seus docentes na luta pelo direito à formação continuada. Dessa forma, serão apresentados um histórico da RMEBH, com destaque para as ações de formação empreendidas por ela e, por último, um levantamento feito em âmbito acadêmico sobre as pesquisas acerca da RMEBH.

2.3.1 Histórico das ações de formação continuada na Rede

A RMEBH surgiu em 1948, quando da criação do Ginásio Municipal de Belo Horizonte. Desde então novas escolas foram construídas, sendo necessário formar um corpo docente. A publicação da LDBEN 5.692/1971 impactou na forma de contratação desses profissionais, caracterizada pela retirada da autonomia docente, pela precária instrumentalização e baixos salários. Nesse contexto, Belo Horizonte contava com 37 escolas de diferentes níveis, e vivenciava uma situação um pouco diferente, pois já contratava

professoras/es via concurso público e com formação universitária (BARROS, 2004), sendo que, de acordo com Rahme (2002), os profissionais da Rede já postulavam a criação de um órgão para formação continuada. A autora aponta que ocorriam ações de formação esporádicas tanto pela SMED/BH, quanto pelo Sindicato, perante demanda das instituições de ensino ou alguns coletivos por iniciativa própria.

> Emergindo, portanto, da necessidade de romper com a lógica do professor aulista e a partir de iniciativas existentes no interior da Secretaria e do Sindicato, esse lado da vida do professor, ainda fosco e menos expressivo, já começava a apresentar sinais de estar ampliando e encontrando maior ressonância nos diferentes espaços pelos quais transitavam os docentes. Nesse sentido, é interessante observar que embora essas ações fossem difusas e pouco articuladas, funcionavam como matrizes para a consolidação futura do direito profissional da Rede à qualificação em serviço (RAHME, 2002, p. 42).

Na década seguinte, o país vivenciou grandes transformações no âmbito educacional no bojo das lutas pela Redemocratização, que envolveram disputas sindicais, acadêmico-científicas e sociais. Tais debates impactaram na gestão municipal de 1989 a 1992, que se apresentou mais próxima às demandas dos movimentos reivindicatórios das/os trabalhadoras/es em educação e populares. A Lei Orgânica do Município, de 21 de março de 1990, incorporou vários princípios da Constituição Cidadã de 1988. Nesse sentido optou-se, na esfera da administração escolar, pela descentralização na gestão dos recursos, pela autonomia pedagógica de cada unidade de ensino por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), pela gestão democrática por meio da reestruturação dos colegiados e assembleias, e pela eleição direta para direção escolar. Além disso, a demanda pela democratização do acesso à educação escolar fomentou o aumento considerável da sua estrutura física e do número de trabalhadoras/es (BARROS, 2004; RAHME, 2002).

Em 1994, ocorreu a implantação do “Projeto Político-Pedagógico Escola Plural”, uma proposta de educação emancipatória que provocou muitos tensionamentos na Rede, seja pelos enfrentamentos entre a gestão municipal e o sindicato da categoria, seja pela sua implantação no espaço escolar. Barros (2004) avalia que muitas das dificuldades enfrentadas no processo de implantação do PPP da Escola Plural é fruto da sobrecarga de trabalho ao qual a categoria foi submetida, provocando um alto índice de absenteísmo. Além disso, a proposta sofreu maior rejeição entre os profissionais que atuam no 3º ciclo. Inclusive a autora narra que, como estratégia de luta, ocorreu um boicote à sua implantação.

No que tange à formação continuada de professoras/es, a RMEBH vivenciou longo período de disputas e negociações, influenciadas pelo contexto macro, especialmente no processo de Redemocratização do país. Foi nesse momento de transformação das práticas pedagógicas e da democratização da educação pública que a articulação de vários atores sociais possibilitou a criação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), em 1991. Sua implantação ocorreu após a realização do I Congresso Político Pedagógico de Belo Horizonte, no qual as/os educadoras/es reivindicaram o direito à formação continuada remunerada e dentro da carga horária de trabalho como uma das condições para melhoria da qualidade do ensino. O órgão era responsável pela formulação e pela promoção de ações de formação continuada direcionadas exclusivamente aos profissionais da Rede. Na sua concepção, segundo Barros (2004), duas propostas estiveram em disputa: a primeira defendia que o CAPE oferecesse cursos de pós-graduação *latu sensu* e a segunda, que saiu vitoriosa, que os cursos fossem estruturados com base no referencial de trabalho e na organização de cada escola, sendo focada na experiência pedagógica da/o professora/or da escola pública. A experiência tem lugar central na concepção político-pedagógica do CAPE, que tem seu corpo de formadoras/es e assessoras/es selecionados junto aos profissionais da própria Rede, tendo como critério principal de seleção a experiência profissional. A/O formadora/or deveria permanecer no CAPE entre 2 e 4 anos e depois retornar para escola. Somente a direção do órgão era de indicação da SMED. Inicialmente, as formações eram organizadas por níveis de ensino, sendo elas: Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica (CAPP), Alfaletra, Rede pela Paz, Redes de trocas e Horizontes da cidadania. Também existiam as "oficinas de trabalho", estruturadas a partir do referencial das áreas de conhecimento ou das temáticas pedagógicas (BARROS, 2004; RAHME, 2002). Para fins dessa pesquisa, que dá ênfase a uma das formações da RMEBH para as relações de gênero, cabe destacar a criação do Núcleo de Sexualidade dentro da estrutura do CAPE para possibilitar o debate e a formação de professoras/es sobre a temática (BATISTA D'ANDREA, 2014). Existia também a publicação de uma revista e de um jornal com os registros das experiências vivenciadas nas formações, bem como debates sobre questões ligadas à educação no município[17].

Cabe destacar que o ideal de formação proposto pelo CAPE tinha como eixo romper com um formato transmissivo de formação docente e valorizar a prática pedagógica e a experiência coletiva das escolas públicas. Nesse sentido, as proposições iniciais para o CAPE

---

[17] Jornal Carpe Diem e Revista Tessituras.

eram “promover intercâmbio de experiências entre os estabelecimentos, produzir trabalhos pedagógicos, veicular material didático, realizar cursos, seminários e apoiar os projetos das escolas” (RAHME, 2002, p. 59). Também se disputou a necessidade de o órgão ser mais afeito às decisões da categoria do que das gestões municipais, para evitar que as mudanças na administração pública não o fragilizassem enquanto instância formativa da Rede. Essa demanda não foi atendida e, diante das trocas político-administrativas, os processos formativos sofreram alterações. A cada gestão, ocorreram mudanças na estrutura administrativa do órgão (BARROS, 2004; RAHME, 2002).

Em pesquisa sobre as trajetórias profissionais das/os formadoras/es do CAPE, Rahme (2002) aponta, baseada em pesquisa documental e na história oral, que o órgão surgiu para ser mediador na implantação de uma política educacional do município. Portanto, deveria assessorar as escolas na implantação de seus PPPs. Um foco importante de atuação do CAPE, especialmente a partir de 1992, foi o acompanhamento de escolas localizadas em bolsões de miséria. Outro fator de destaque foi a relação do órgão com a Escola Plural, da qual foi um importante articulador. Cabia ao CAPE elaborar formações para o trabalho com o novo currículo proposto para a Rede. Nesse período, além do comprometimento com a questão educacional, a atuação política e social, segundo Rahme, tornou-se um fator relevante para atuação no órgão. A partir da segunda metade da década de 1990 até o início dos anos 2000, os processos formativos na Rede tiveram como mote o projeto da Escola Plural que entende os atores envolvidos no processo educacional como sujeitos socioculturais com múltiplas potencialidades.

Em 2003, o CAPE passou por um grande processo de reestruturação com a implantação do projeto G90, no qual cada uma das nove regionais de ensino forma uma equipe de 10 acompanhantes para assessorar na implantação dos projetos nas escolas. No Cape foram mantidos o CAPP e o curso para coordenação pedagógica e direção (BARROS, 2004). Em 2004 foram criados núcleos temáticos para trabalhar formação continuada de professoras/es e elaboração, aquisição e divulgação de materiais didático-pedagógicos. Merece destaque, para fins dessa pesquisa, a criação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero, que era responsável por articular debates e formações sobre as duas temáticas. Em 2013, o Núcleo foi desmembrado, sendo criado o NUGDS e o Núcleo de Relações Étnico-Raciais. Atualmente, dado o contexto de retrocessos e de conservadorismo político, muitos tensionamentos em relação à temática de gênero e sexualidade têm ocorrido na Rede. Nesse sentido, o NUGDS foi extinto em 2017, e as formações e acompanhamento dos projetos das escolas foram incorporados pela Diretoria de Educação Inclusiva. Posteriormente, foi criado o

Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania, que tenta manter os processos formativos numa perspectiva de resistência aos ataques sofridos. No próximo capítulo será apresentada uma discussão mais consistente sobre esse histórico de formações sobre as relações de gênero na RMEBH[18].

Percebe-se, pois, que a RMEBH tem uma longa trajetória no campo de disputas sobre o direito à formação continuada, que envolve diferentes atores sociais. Especialmente por meio das lutas empreendidas pelas/os docentes da Rede, a formação foi assegurada como uma obrigação do município e com uma perspectiva de valorizar as experiências desenvolvidas nas escolas. Mesmo com as mudanças de gestão, marcadas por avanços e retrocessos que alteraram formatos e concepções sobre as formações, elas sempre ocorreram. Aqui abordou-se mais especificamente o percurso feito pela formação continuada enquanto política pública para melhoria da qualidade de ensino, já que ela é apontada por muitos especialistas, como Nóvoa (1997, 1999), Perrenoud (1999, 2002, 2010) e Zeichner (1993, 2008), como um dos pilares para uma educação de qualidade.

Por outro lado, é sabido que muitos profissionais investem pessoalmente na sua própria formação, existindo um grande número de professoras/es com pós-graduações[19] obtidas com recursos próprios. Além disso, como nos alerta Batista D'Andreia (2014) e Moreira (2003), num cenário de aceleradas mudanças sociais e no mundo do trabalho, a formação continuada surge como uma alternativa para consolidar uma nova ética global que contemple as diferenças sem transformá-la em desigualdades, tendo na figura da/o professora/or um agente de transformação social. Nesse sentido, Pereira-Diniz e Soares (2010) fazem um levantamento das pesquisas sobre formação de professoras/es na RMEBH entre 1986 e 2005 e dividem as análises em três categorias: a) críticas à formação inicial; b) problemas sobre a formação continuada e as limitações da escola como *locus* privilegiado dessa formação; c) soluções encontradas na e pela Rede para enfrentar esses problemas. Os autores apontam que

---

[18] Informações disponíveis nos blogs http://etnicogenero.blogspot.com/p/na-Rede.html e http://afetivosexualpbh.blogspot.com/p/1989-projetos-de-educacao-sexual_1.html. Ambos são administrados de forma independente por servidores/as da PBH envolvidos com formação docente na RMEBH.

[19] Os investimentos feitos em formação por parte do professorado são contemplados pelo plano de carreira da Rede que prevê progressão por titulação. É importante reiterar que existem muitas críticas a esse mecanismo de condicionamento de melhoria salarial à formação, pois contribuiu para ampliação de um mercado de educação privada difícil de mensurar qualidade e de sobrecarga para a/o profissional. Todavia, também é um mecanismo de incentivo e reconhecimento ao profissional que investe na sua formação.

> a RME/PBH acumulou, ao longo desses últimos quinze anos, grande experiência em relação ao desenvolvimento profissional de seus educadores, por meio da implantação de diferentes políticas, ações e iniciativas de formação continuada. Por outro lado, este mesmo estudo parece indicar um problema grave a ser enfrentado pela RME-BH: a falta de continuidade dessas políticas, ações e iniciativas em prol do desenvolvimento profissional dos professores. Além disso, as investigações acadêmicas aqui analisadas denunciam que a grande hierarquização na implantação dessas iniciativas e a não garantia de condições de trabalho docente nas escolas tornam o impacto dessas ações bastante limitado (PEREIRA, CALDEIRA, 2010, p. 350).

Logo, apesar da conquista do direito à formação continuada dentro da jornada de trabalho ser algo muito importante, ainda existe uma outra longa trajetória no sentido de qualificá-la para transformação da realidade escolar e social. Avalio positivamente as articulações entre a categoria, sua representação sindical, movimentos sociais e o poder público para fazer da RMEBH uma referência no país no tocante à formação continuada. Nesse sentido, fiz uma escolha deliberada de procurar investigar experiências tidas como positivas, por acreditar que elas existem e podem inspirar, ou mesmo ser referência, para outras ações bem-sucedidas. A ideia não é negar a existência de problemas nos processos formativos, mas mostrar que, apesar deles, a escola pode ser *locus* de ações positivas na construção de uma educação pautada nos direitos humanos e que busca construir uma sociedade equânime.

2.4 Olhares da produção acadêmica sobre a Rede

Durante o levantamento bibliográfico desenvolvido ao longo da pesquisa percebi que a RMEBH é muito estudada academicamente. Acredito que tal fato se deva à posição de vanguarda frente às reformas educacionais desde o período da Redemocratização do país. Destaco a pesquisa *O estado do conhecimento: produções acadêmicas sobre a Rede municipal de ensino de Belo Horizonte (1986-2006)*, fruto da articulação entre a Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SindRede) e da Smed. Escolhi apresentar os dados de dois artigos produzidos a partir dela. O primeiro é de Zaidan *et al.* (2009) que identificou 162 dissertações e teses no período de 1986 a 2005, que foram organizadas em 12 eixos temáticos conforme a tabela 3, abaixo.

Tabela 3 - Distribuição das dissertações/teses por quinquênios e eixos temáticos, 1986-2005

Qüinqüênios	1986/1990	1991/1995	1996/2000	2001/2005	Total
Focos Temáticos					
Alfabetização e Letramento	-	6	5	7	18
Avaliação	1	1	2	4	8
Cultura e Educação Infantil	1	1	2	2	6
Diversidade e inclusão	-	2	4	7	13
Educação e Tecnologias	-	-	-	11	11
Educação de Jovens e Adultos	-	-	4	7	11
Formação Docente	-	-	5	14	19
Juventude e Escola	-	1	5	18	14
Políticas Públicas e Gestão	-	-	3	13	16
Prática Pedagógica	1	8	6	23	38
Relação família-escola	-	1	-	1	2
Trabalho Docente	1	1	-	4	6
Total	**4**	**21**	**36**	**101**	**162**

Fonte: ZAIDAN *et al.* (2009, P. 110).

Para as autoras, ocorre um aumento na produção a partir dos anos de 1990 devido à implantação do Programa Escola Plural, em 1995, e ao aumento na oferta de vagas nos programas de pós-graduação da FaE/UFMG. Sendo assim, muito dessa produção foi realizada por profissionais da própria Rede, em gozo de licença para formação, num cenário de intenso debate pedagógico diante das mudanças no interior das escolas plurais (ZAIDAN *et al.*, 2009). Dado o recorte da pesquisa, concentrei no eixo sobre formação docente e escolhi o artigo de Pereira-Diniz e Soares (2010), que tem como foco a formação continuada de professoras/es, no qual os autores destacam três teses e 14 dissertações sobre a temática majoritariamente produzidas a partir dos anos 2000, e ao analisar essa produção, os autores destacam as principais concepções adotadas, afirmando que:

> Em relação à concepção de formação, predomina a visão do aspecto processual e centrada na prática docente". Ou, ainda, a formação docente continuada como um processo de formação humana, inscrito na constituição permanente do sujeito e que não se restringe somente ao seu aperfeiçoamento profissional [...]. Os profissionais da educação são sujeitos da própria prática, da própria formação e, portanto, sujeitos da produção do conhecimento que circula no interior das escolas. Parte-se do pressuposto que a relação do sujeito com o conhecimento e a informação resulta de suas

> disposições construídas e ainda a construir ao longo de seu percurso de formação escolar e profissional [...]. E, finalmente, também aparece a visão de que a formação da identidade profissional é indissociável da formação da identidade pessoal [...]. (PEREIRA-DINIZ; SOARES, 2010, p. 338, grifos meus).

Outro fator observado é que existe uma crítica constante à formação inicial docente e aos limites da escola como *locus* de formação, seja pela ausência de materialidade e tempo, seja pela cultura escolar de individualização do trabalho docente. Apesar das críticas apresentadas aos processos de formação na Rede, os autores destacam que esta criou estratégias para que a formação continuada fosse uma realidade. Destacam estudos sobre o CAPE, com foco tanto sobre os formadores quanto sobre os cursos ofertados e sua ressonância nas escolas e na vida das/os docentes. Também apontam um estudo sobre o uso do tempo não letivo no interior das escolas como um período de formação inconsciente por parte das/os docentes. Um dos problemas apontados é a visão pragmática do trabalho docente, logo a fundamentação da reflexão sobre a prática ainda requer uma recontextualização desse trabalho num ambiente marcado pela sobrecarga de tarefas, pelo aumento das expectativas sociais depositadas na escola, pelo desprestígio social da profissão e condições estressantes na sala de aula (DINIZ-PEREIRA; SOARES, 2010).

A fim de dar continuidade ao levantamento feito nos dois artigos supracitados, realizei um levantamento no catálogo *on line* da biblioteca da FaE/UFMG para saber o que foi produzido sobre a RMEBH entre 2006-2019. Para tanto, utilizei como principal filtro o nome Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e fiz a leitura dos resumos apresentados. Procurei manter a divisão entre dissertações e teses, além dos eixos temáticos propostos por Zaidan *et al.* (2009). Apresento o resultado na tabela 4, a seguir.

Percebi que ainda existe um grande interesse pela RMEBH nos estudos em Educação e que muitos dos eixos apresentados se entrecruzam. Optei, pois, por escolher o termo mais abrangente para categorizar algumas pesquisas. Destaco os trabalhos sobre a política pública de Educação Integrada, da qual Belo Horizonte é uma das pioneiras no país, os de Bibliotecas, que foram os mais numerosos nesse eixo, e também os estudos sobre a Educação Infantil que têm subtemas muito diversificados. Outro fator que me chamou atenção foi o aumento do número de estudos sobre o absenteísmo no trabalho docente e as estratégias de alfabetização para adolescentes, situações que vivencio na minha realidade de trabalho.

Tabela 4 - Distribuição das dissertações/teses por quinquênios e eixos temático, 2006-2019

Período	**2006-2010**	**2011-2015**	**2016-2019**	**Total**
Dissertações	29	22	19	70
Teses	9	15	6	30
Período	**2006-2010**	**2011-2015**	**2016-2019**	**Total**
Alfabetização e Letramento	6	-	2	8
Avaliação	1	1	1	3
Cultura e Educação Infantil	3	4	4	11
Diversidade e Inclusão	1	5	3	9
Educação e Tecnologias	-	-	2	2
Educação de Jovens e Adultos	5	1	-	6
Formação Docente	2	4	2	8
Juventude e Escola	4	4	-	8
Políticas Públicas e Gestão	7	3	5	15
Prática Pedagógica	2	8	3	13
Relação Família-escola	2	1	1	4
Trabalho Docente	5	6	2	13

Fonte: Dados da autora.

No tocante aos eixos que contemplam mais diretamente essa pesquisa, destaco a tese *Movimentos e Articulações: uma análise das iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*, que contempla as duas temáticas da pesquisa e foi fundamental para entender as ações de formação engendradas na Rede. Optei por apresentá-las mais detalhadamente no próximo capítulo, em que discuto as relações sociais de gênero e educação. Mas já adianto que a autora identifica ações de formação sobre essa temática desde 1989 e as categoriza em quatro movimentos: regional, municipal, intersetorial e interinstitucional. Dessa forma, entendo que a formação continuada sobre relações de gênero tem feito parte da política pública para relações de gênero desde os anos de 1980 e, assim como outras políticas da Rede, é fruto da articulação de diferentes

atores sociais, em especial das/dos próprias/os docentes, e vivencia alterações dado o contexto político macro e de gestão no município.

3 AS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO

> *Como o conhecimento da própria história contribui para o empoderamento de uma categoria social, penso que teremos muito a fazer, considerando o feminismo como uma perspectiva político-científica, cujo objetivo não consiste apenas em ampliar o acervo de saberes, mas também em criar mecanismos políticos para a construção da igualdade social entre homens e mulheres. (Heleieth I.B. Saffioti).*

Neste capítulo, discuto o percurso de construção do conceito de gênero, uma das maiores contribuições da epistemologia feminista. Para tanto, vou problematizá-lo no tocante às lutas sociais das mulheres por equidade e como esta foi fundamental para a fundamentação teórica que perpassa a análise sobre as relações de gênero. Posteriormente, são apresentados os movimentos de aproximação entre as discussões sobre as relações de gênero e a educação, nos quais será destacada a formação continuada de professoras/es. Abordo essa aproximação também no âmbito da RMEBH, desde ações esparsas engendradas pelas/os professoras/es da Rede, até as iniciativas de sistematização e construção de uma política pública sobre as relações de gênero, apontando seus avanços e retrocessos. Nesse sentido, faz-se importante analisar as *Diretrizes da Educação para Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*, documento publicado em 2015, que demonstra um avanço no combate às assimetrias de gênero na Rede. Por último, será apresentada uma das formações de professoras/es desenvolvidas na RMEBH denominada *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios*, objeto dessa pesquisa. Para tanto, utilizarei a análise de dois documentos: as *Diretrizes da Educação para Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte* e o *Material de Apoio ao Docente,* utilizado durante a formação.

3.1 Histórico de ações e estudos para construção do conceito de gênero

O conceito de gênero tem orientado diversas discussões no tocante às lutas por equidade entre mulheres e homens e, dependendo do contexto histórico, também é abarcado por outras categorias sociais. Nesse processo de problematização dos mecanismos de transformação de diferenças em desigualdades, muitas conquistas foram feitas tanto em

âmbito social e político quanto acadêmico, o que demarca a importância desse conceito. Logo, para se operar com ele é necessário considerar sua historicidade e as disputas e críticas que o cercam, especialmente por ser portador de uma especificidade: ser originário dos movimentos sociais e posteriormente ser significado na academia. Isso faz com que tenha uma potência político-científica necessária tanto às lutas sociais quanto às pesquisas que pretendem contribuir para a eliminação das desigualdades e valorização das diversidades. Ao dizer da historicidade do conceito de gênero é necessário destacar sua intrínseca relação com o feminismo, movimento social protagonizado pelas mulheres para denunciar as injustiças pelas quais são vitimadas. De acordo com Piscitelli:

> Quando as distribuições desiguais de poder entre homens e mulheres são vistas como resultado das diferenças, tidas como naturais, que se atribuem a uns e outras, essas desigualdades também são naturalizadas. O termo gênero, em suas versões mais difundidas, remete a um conceito elaborado por pensadoras feministas precisamente para demonstrar esse duplo procedimento de naturalização mediante o qual as diferenças que se atribuem a homens e mulheres são consideradas inatas, biológicas. Por esse motivo, as autoras feministas utilizaram o termo gênero para referir-se ao caráter cultural das distinções entre homens e mulheres, entre ideias sobre feminilidade e masculinidade (PISCITELLI, 2009, p. 124).

Sendo assim, faz-se necessário apresentar as visões acerca do feminismo para entendermos a relevância e as críticas em relação ao conceito, fruto da luta social historicamente promovida pelas mulheres. Enquanto movimento social, tem como rara característica a construção de uma teorização fruto da reflexão crítica que permeia a atuação de várias militantes (PINTO, 2010). Apesar de acreditar que as mulheres sempre criaram mecanismos de resistência para lutar contra as diferentes formas de opressão, apresento aqui uma perspectiva didática, na qual o movimento é categorizado em quatro ondas, a partir de pontos de confluência e organicidade e atuação mais ampla.

A primeira onda do feminismo ocorre entre finais do século XIX e início do século XX, especialmente no continente europeu e nos Estados Unidos, e tem como bandeira a luta – também conhecida como sufragismo – por igualdade de direitos à cidadania, especialmente o voto. As várias formas de atuação das mulheres garantiram a conquista de alguns direitos no campo legal a partir das primeiras décadas do século XX (PINTO, 2010; PISCITELLI, 2009). Tal fase é caracterizada por um discurso de igualdade pautado em uma perspectiva liberal e universalista. Dessa forma, se homens e mulheres eram iguais deveriam, pois, ter oportunidades iguais. Merecem destaque também as contribuições do pensamento de

esquerda, como o marxismo e o anarquismo para as lutas feministas ao trazer a dimensão do trabalho e das discussões de classes sociais.

Uma nova onda é inaugurada com a publicação do livro *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, em 1949. Com a máxima de "não se nasce mulher, se torna mulher", a obra da filósofa francesa provocou uma revolução na forma de se pensar a mulher enquanto construção ou sujeito da cultura. O texto de Beauvoir apresentou como tese que as desigualdades entre homens e mulheres são fabricadas historicamente, o que desconstruía a ideia de determinismo biológico (DESLANDES, 2015). Outra pesquisadora que apresenta uma tese para desnaturalização das desigualdades, antes mesmo de Beauvoir, é Margaret Mead, que através de um estudo antropológico e da teoria dos papéis sociais diz da construção cultural da diferença sexual (PISCITELLI, 2009). As duas pesquisadoras dizem também de como os processos educacionais são importantes nessa construção e que, muitas vezes, relega às mulheres uma condição de inferioridade por meio da expectativa de que elas sejam passivas e alienadas. Os mecanismos de socialização, dentre eles destaca-se a escola, pretendem incorporar normas sociais relativas ao papel feminino e ao masculino.

Os dois estudos dizem muito de uma característica da chamada segunda onda do feminismo – um profícuo diálogo com a academia. Liderada por mulheres brancas, de classe média, com alto grau de escolarização, o movimento feminista fez severas críticas à produção acadêmica de então e trouxe importantes contribuições nas áreas das Humanidades, da Crítica Literária e da Psicanálise (PINTO, 2010). Dessa forma, o feminismo da segunda metade do século XX defende que não basta construir um aparato legal que, em teoria, equipare mulheres e homens. Faz-se necessário também repensar as estruturas sociais que constroem e operam essas desigualdades. Nesse sentido, houve uma ampliação do entendimento da ação do movimento para além da esfera pública, a partir da concepção de que as formas de opressão às mulheres se davam em diferentes espaços, pois as relações de poder também eram desiguais em âmbito doméstico. Uma das bandeiras de luta foi *O pessoal também é político.* De acordo com Piscitelli,

> [...] o pensamento feminista da segunda onda colocou reivindicações voltadas para a igualdade no exercício dos direitos, questionando, ao mesmo tempo, as raízes culturais dessas desigualdades. As feministas trabalharam em várias frentes: criaram um sujeito político coletivo, as mulheres, e tentaram viabilizar estratégias para acabar com a sua subordinação. Ao mesmo tempo, procuraram ferramentas teóricas para explicar as causas originais dessa subordinação e trabalharam, recorrentemente, com uma série de categorias conceituais fundamentais, sobretudo os de mulher, opressão e patriarcado (PISCITELLI, 2009, p. 133).

Dessa forma, inscreve-se nesse período histórico a construção de uma teorização sobre a condição feminina, especialmente no que diz respeito às formas de opressão. De acordo com Pinto,

> O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo. Aponta, e isto é o que há de mais original no movimento, que existe uma outra forma de dominação – além da clássica dominação de classe –, a dominação do homem sobre a mulher – e que uma não pode ser representada pela outra, já que cada uma tem suas características próprias (PINTO, 2010, p. 16).

Ele vai em direção à efervescência política da década de 1960 em diferentes esferas políticas, que iam desde os desdobramentos da guerra-fria no mundo e da guerra do Vietnã ao movimento *hippie,* que questionava a ordem moral e de consumo norte-americana, o fortalecimento da luta ambiental, a crítica à ordem acadêmica estabelecida na Europa que teve no chamado maio de 68 sua maior expressão, assim como a crítica à burocracia da experiência de poder de partidos da esquerda. Toda essa configuração questionou padrões culturais, morais, sociais etc. e possibilitou que diferentes movimentos insurgissem no mundo (PINTO, 2010).

Nesse sentido, o movimento feminista ampliou suas discussões sobre formas de opressão e identificou nas diferenças sexuais e reprodutivas sua origem e mecanismos de manutenção. Passaram a fazer parte das reflexões e reivindicações do movimento os chamados direitos sexuais e reprodutivos da mulher, algo ampliado pelo surgimento da pílula anticoncepcional. Toda essa complexidade possibilitou a construção de uma episteme que tem na distinção sexo e gênero uma das suas grandes contribuições. A conceituação de relações sociais de gênero será aprofundada ao longo deste capítulo, mas já adianto que, nesse contexto, podemos dizer que ela aborda a diferenciação entre características biológicas, dadas pelo sexo, e a construção social de papéis atribuídos aos corpos sexuados.

Ao passo que importantes contribuições foram feitas, há que se destacar também as críticas sofridas por estas mulheres, especialmente as advindas do próprio movimento social. A principal delas diz respeito à universalização de uma experiência de ser mulher a partir das vivências de mulheres brancas, majoritariamente pertencentes às classes sociais abastadas (HOOKS, 2019). Da insurgência da existência de mulheres com outras origens e demandas, surge a chamada terceira onda no feminismo. Nesta, muitas mulheres entendem que a tônica

do movimento não contempla características específicas das suas identidades e condição de existência. Por meio do protagonismo de mulheres da classe trabalhadora, lésbicas e, principalmente negras, as pautas identitárias passaram a compor as análises do movimento, pois elas defendiam que as diferenças que compõem suas identidades também influenciam as formas de opressão às quais são submetidas, bem como a forma como significam o mundo. Destaca-se o crescimento do movimento feminista negro, especialmente nos Estados Unidos, que busca problematizar outras questões ligadas à raça/etnia e classe social, além de uma busca pela ancestralidade que fortaleça sua identidade. Essa articulação trouxe uma outra importante contribuição epistêmica – a interseccionalidade. Para Hooks,

> [...] as mulheres não poderiam se juntar para promover o feminismo sem confrontar nosso pensamento sexista. A sororidade não seria poderosa enquanto mulheres estivessem em guerra, competindo uma com as outras. Visões utópicas de sororidade baseadas apenas na consciência da realidade de que mulheres eram de alguma maneira vitimizadas pela dominação masculina foram quebradas por discussões de classe e raça. Discussões sobre desigualdade de classe aconteciam no início do feminismo contemporâneo e precederam as discussões sobre raça. [...] Essas discussões não banalizaram a insistência feminista de que "a sororidade é poderosa"; apenas enfatizaram que podemos nos tornar mais irmãs na luta somente confrontando as maneiras pelas quais mulheres – por meio de sexo, classe e raça – dominaram e exploraram outras mulheres, e criaram uma plataforma política que abordaria essas diferenças (HOOKS, 2019, p. 19-20, grifos meus).

O feminismo de terceira onda possibilitou que as diferenças fossem tidas como bandeiras de luta e problematizadas na construção das subjetividades dos sujeitos. Sendo assim, as discussões sobre relações sociais de gênero se tornaram mais complexas, por tentar abarcar as diversas identidades e romper com uma perspectiva do movimento pelo viés da vitimização. Análises pautadas pelo pós-estruturalismo procuram dizer das interseções nas formas de oprimir, mas também da agência desses sujeitos ao resistir. Muitos questionamentos passam a ser feitos às narrativas universalistas que suprimem as diversas formas de ser e existir.

Entretanto, essa insurgência também causou cisões do movimento. A norte-americana Bell Hooks (2019) nos diz que parte do discurso feminista foi absorvido pela grande mídia e outras instâncias de poder, o que levou parte das mulheres a alcançar melhores condições de escolarização e trabalho dentre outras conquistas, mas que isto não foi para todas. A partir daí, surgiu o que ela chama de feminismo reformista, majoritariamente de mulheres brancas e de classe média, que mantém uma ideia de igualdade em relação aos homens com o mesmo pertencimento étnico-racial e de classe. Para ela, esta vertente transformou o feminismo num

estilo de vida e abandonou a luta pela transformação da realidade e das relações de poder, pois para essas mulheres manterem suas conquistas, transferem a opressão para outras mulheres da classe trabalhadora. Segundo a autora, a luta por uma efetiva mudança ocorre dentro do chamado feminismo revolucionário, que não preza somente pela igualdade de gênero, mas pelo fim de todas as formas de opressão, considerando também questões ligadas à classe social e raça (HOOKS, 2019).

Diante das muitas lutas do "breve século XX"[20], marcadas pelo discurso do direito à diferença, algumas pensadoras passam a defender a existência de uma quarta onda do movimento feminista. Sobre isso, Matos afirma que:

> A possibilidade de se pensar esta suposta "quarta" onda recente do feminismo no Brasil (e talvez na América Latina) pode ser demonstrada por meio: 1) da institucionalização das demandas das mulheres e do feminismo por intermédio da elaboração, implantação e tentativas de monitoramento e controle de políticas públicas para as mulheres que tenham claramente o recorte racial, sexual e etário, bem como a busca do poder político, inclusive o parlamentar; 2) da criação de novos mecanismos e órgãos executivos de coordenação e gestão de tais políticas no âmbito federal, estadual e municipal; 3) dos desdobramentos oriundos da institucionalização, com a criação de organizações não-governamentais (ONGs), fóruns e Redes feministas e, em especial, sob a influência das inúmeras Redes comunicativas do feminismo transnacional e da agenda internacional das mulheres; e, finalmente, e ainda mais importante, por meio de 4) um novo frame para a atuação do feminismo, desta vez numa perspectiva trans ou pós-nacional que deriva daí um esforço sistemático de atuação em duas frentes concomitantes: uma luta por radicalização anticapitalista, por meio do esforço de construção da articulação entre feminismos horizontais, e de uma luta radicalizada pelo encontro de feminismos no âmbito das articulações globais de países na moldura Sul-Sul (MATOS, 2010, p. 69).

Dessa forma, a radicalização das reflexões sobre as diferenças de ser e existir tem possibilitado a construção de uma teorização que conteste qualquer perspectiva hegemônica e homogeneizadora. Ela demarca também uma maior autonomia da produção acadêmica do sul global que tem buscado construir categorias analíticas condizentes com suas especificidades, numa tentativa de ruptura com o colonialismo epistêmico (FERNANDES *et al.*, 2017).

O termo quarta onda do feminismo não é consensual, dada a proximidade entre o fazer e o refletir sobre este fazer. Existem autoras que operam com o termo pós-feminismo. No Brasil, destacamos as contribuições de Margareth Rago (2004), que defende que, dada as

---

[20] Termo utilizado pelo historiador Eric Hobsbawm no livro "A era dos extremos" (1994), em que faz uma análise do século XX entre os anos de 1914 e 1991. Nele o autor discute as catástrofes, incertezas e crises que marcam o período, destacando as insurgências contra as desigualdades contemporâneas.

novas configurações e problematizações no interior do próprio movimento, ele alcançou um novo patamar de reconhecimento social. Para ela

> [...] é possível perceber no contexto atual das batalhas feministas, uma nova relação que o feminismo contemporâneo estabelece consigo e nas imagens de si que projeta para o mundo. Numa atitude de metacrítica, essa relação se caracterizaria por um dobrar-se sobre si mesmo, isto é, pela reflexão crítica sobre o próprio feminismo e por sua historicização, num movimento de avaliação e balanço de suas conquistas, avanços, limites e impasses, seja no campo das práticas, seja no do pensamento (RAGO, 2004, p. 01).

Concordo com Rago que muitos avanços foram alcançados pela atuação das mulheres ao longo das últimas décadas. Todavia, a autora não pontua que tais avanços pertencem, especialmente, ao norte global. Ao considerar a situação das mulheres em outras partes do mundo, tais avanços não serão notados na mesma proporção. Além disso, como já denunciado em vários contextos históricos e no interior do próprio movimento, a experiência de conquista não é vivenciada por todas as mulheres. Como afirmam Connell e Pearse (2015), as mulheres ainda aparecem mais como representações do que como produtoras de conteúdos sobre si e sobre o mundo quando consideramos espaços como mídia, política e negócios. Mesmo se considerarmos o substancial aumento da participação das mulheres na população economicamente ativa no mundo, elas ainda ocupam empregos menos valorizados, além de exercerem majoritariamente as funções domésticas que não são remuneradas. Também são as mais atingidas pela violência doméstica, fruto de um entendimento construído social e culturalmente que são propriedades de homens (CONNELL; PEARSE, 2015).

Dentro desse contexto de metacrítica, a construção teórica sexo/gênero também é problematizada. Destacam-se as reflexões da filósofa Judith Butler, que defende a desconstrução do corpo “natural” e também o inscreve como produto da cultura. Dessa forma, ela acredita que a divisão sexo/gênero é uma continuidade do pensamento cartesiano ocidental, mantenedor de um modelo binário de interpretação das relações sociais. Além disso, traz discussões sobre a sexualidade para a arena dessa teorização, na qual diz de uma heterossexualidade normatizadora, propondo o trinômio sexo/gênero/desejo. Para tanto, a autora amplia as discussões ao cunhar o conceito de performatividade de gênero. Este seria um mecanismo de explicitar a arbitrariedade da construção essencialista de sexo como dado biológico e gênero como construto social. A performatividade é o elemento que perturba a associação sexo/gênero. Para Heilborn e Rodrigues:

> A partir do questionamento da verdade do gênero, Butler sugere que os debates teóricos que dizem respeito a estabelecer uma prioridade entre os termos gênero, diferença sexual e sexualidade estão atravessados por um outro problema: a permanente dificuldade de determinar onde começa e termina o biológico, o psíquico, o discursivo e o social. Butler entende que a diferença sexual é o lugar no qual se coloca a questão da relação entre o biológico e o cultural, quando afirma que "gênero é a parte da diferença sexual que aparece como social" (HEILBORN, RODRIGUES, 2018, p. 14).

Outras autoras corroboram e trazem novos elementos para problematizar a categoria gênero. Rechena (2011) faz uma ampla discussão a esse respeito e aponta que existe uma indefinição conceitual demarcada pela falta de consenso em seu uso. Ao dizer da crítica de Braidotti (2002), aponta para a crise dentro da teoria e da prática feministas. Para a filósofa ítalo-australiana, a conceituação se torna amorfa e pouco precisa em termos políticos se considerarmos diferentes contextos históricos. A autora diz da capilaridade do conceito em produzir outras categorias analíticas, tais como sujeito, objeto, masculino, feminino, heterossexual, homossexual etc., e da necessidade de se construir alternativas à função reguladora de sexo/gênero considerando a natureza situacional, específica e corporizada do sujeito ao invés de essencialismos biológicos e psicológicos. Outras autoras são apresentadas para discutir o risco de transformar gênero em um conceito totalitário que não considere outras formas de dominação. São elas Gisela Bock (1989), Teresa Joaquim (2007), Sílvia Tubert (2003). Elas demarcam a importância de se pensar a categoria gênero numa perspectiva interseccional, bem como considerando os contextos históricos específicos. Além disso, dizem da importância de se construir uma teoria que problematize as relações entre as diferenças e semelhanças nas relações sociais (RECHENA, 2011).

Atualmente, existe um campo de crítica mais radical, ao passo que feita por segmentos sociais conservadores. Para esse segmento, as discussões sobre ralações de gênero criaram uma ideologia que pretende construir um projeto de tomada de poder por parte de movimentos feministas e LGBTI radicais. Destaco as críticas de Jesús Trillo-Figueroa Y Martinez Conde, que credita ao que chama de ideologia de gênero uma expressão de totalitarismo pós-moderno fincado no relativismo cultural (TRILLO-FIGUEROA Y MARTÍNEZ CONDE, 2007). No Brasil, tal crítica foi capitalizada por diferentes movimentos conservadores, em especial o Escola Sem Partido, que foi muito influente nas disputas dos planos educacionais em esfera nacional, estadual e municipal, bem como nos últimos pleitos eleitorais.

Isso posto, apresentei aqui o longo percurso das discussões sobre relações sociais de gênero buscando demarcar sua potência político-científica para desnaturalizar as

desigualdades e a criação de alternativas para superação das assimetrias advindas dessas relações. Nesse sentido, concordo com Heilborn e Rodrigues, que afirmam que o gênero não diz respeito somente ao indivíduo, dimensão muito importante no que as autoras chamam de alta modernidade, mas que o conceito é um mecanismo de classificação que organiza as relações sociais. Existem, sim, marcadores de assimetrias/desigualdades alicerçados numa binaridade hierárquica entre homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual que marcam relações tanto em âmbito doméstico quanto público. Sendo assim, a conceituação sobre relações de gênero, obviamente que em diálogo com outras categorias conceituais, ainda é uma poderosa ferramenta no campo político para mobilizar debates necessários e construir estratégias de superação de violências físicas e simbólicas que permeiam as relações sociais em diferentes contextos (HEILBORN, RODRIGUES, 2018).

Destarte, a proposição feita por Scott de que "o gênero é uma estratégia pela qual as feministas começaram a encontrar uma voz teórica própria, além de aliados científicos e políticos" (SCOTT, 1989, p. 14) é fundamental e se mantém como uma categoria útil de análise social nos diferentes campos do conhecimento. Observo aqui, pautada nas contribuições de Connell e Pearse, que a teorização de gênero foi posterior à luta das mulheres, haja vista que existiam muitos impedimentos para sua produção intelectual, como a dupla ou tripla jornada de trabalho, proibição de acesso aos sistemas educacionais e à academia etc. As autoras também destacam que tanto a luta como a teorização se deram simultaneamente em diferentes culturas e tem no universo do trabalho sua fundamentação embrionária. Ao passo que tais disputas ficaram mais densas e extensas, ocuparam-se também de discutir a construção e reprodução dos papéis sexuais na sociedade, bem como a construção de subjetividades, as relações de poder, a sexualidade e a opressão sobre ela, agendas políticas estatais e mercadológicas, aspectos relacionais na construção de feminilidades e masculinidades, dentre outros. Nesse sentido, as autoras afirmam que "o monólogo patriarcal na cultura e nas ciências foi interrompido quase de uma vez. Novas bases sociais para o pensamento feminista foram estabelecidas no Estado e nas universidades" (CONNELL e PEARSE, 2015, p. 140). Todavia, elas afirmam que muito da teorização acadêmica na metrópole anglófona "se tornou abstrata, contemplativa ou analítica em seu estilo ou se focou inteiramente na subversão cultural" (CONNELL e PEARSE, 2015, p. 140).

Mesmo com todas essas críticas, os estudos feministas de gênero se consolidaram e passam por constantes reinvenções. Merecem atenção, pois, as contribuições de feministas do

sul global[21] que permanecem discutindo questões práticas que envolvem as relações de gênero como violência, mercado de trabalho, escolarização, dentre outras. Essas feministas têm lidado com o desafio de operar com instrumentos analíticos e metodológicos do norte global para problematizar suas realidades. Dessa forma, têm conseguido chamar ao diálogo intelectuais e ativistas de todo mundo, no sentido de não separar cultura e sociedade de forma estanque, bem como de construir estratégias de solidariedade que possibilitem uma luta comum que conecte os subalternizados, apesar das diferenças (CONNELL e PEARSE, 2015). Dessa maneira, elas defendem que é tarefa de mulheres e homens lutar por justiça social, democratização das relações de poder e valorização das diversidades.

Muitas destas discussões perpassam o campo educacional, tido por muito tempo como local de reprodução das desigualdades aqui apresentadas. Tal característica é inegável. Todavia, acredito que espaços educacionais podem ser ressignificados e, por isso, se tornam locais privilegiados para que as mudanças ensejadas por gerações de mulheres feministas ocorram. A partir desse entendimento, abordo, a seguir, as contribuições das discussões sobre relações de gênero para a educação.

3.2 Gênero e educação: avanços e retrocessos de um debate necessário

Ao tratar da Educação nessa pesquisa vou me ater a dois espaços específicos: a escola e os museus. O primeiro é conhecido como espaço de educação formal e o segundo como de educação não-formal[22]. Essa distinção por si só já diz muito dos mecanismos construídos ao longo da história para educar os sujeitos num projeto de sociedade específico. A escola carrega a marca da forma, lugar pensado, de acordo com Louro (1997) para formatar por meio de separações, distinções, diferenças e desigualdades.

O modelo educacional vigente surge no contexto de consolidação da sociedade industrial e do modo de vida burguês na Europa Ocidental da segunda metade do século XVIII. Para Nóvoa "a elaboração de um corpo de saberes e técnicas é a consequência lógica do interesse renovado que a Era Moderna consagra ao porvir da infância e à intencionalidade

---

[21] Destaco aqui as contribuições das intelectuais indianas Chandra Talpade Mohanty, Bina Agarwal e Gayatri Chakravorty Spivak, das africanas Amina Mama e Jane Bennett e das sul-americanas Nina Laurie e Teresita de Barbieri. As contribuições dessas autoras nos foram apresentadas na obra *Gênero. Uma perspectiva global: compreendendo o gênero da esfera pessoal à política no mundo contemporâneo*, de Raewyn Connell Rebecca Pearse.

[22] Educação não-formal é "qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem" (MARANDINO, 2008, p. 13).

educativa" (NÓVOA, 1999, p. 16). Sendo assim, os sistemas de ensino passaram por processos de secularização e estatização e tiveram, na formação do profissional docente, um significado importante, uma vez que era necessário formar as/os docentes para implementar o projeto educacional burguês.

Tal projeto significou também a separação dos sujeitos, por meio de mecanismos de distinção. A primeira entre quem acessava e não acessava a escola. Outras distinções se estabeleciam por questões religiosas, de faixa etária, de classe social e de gênero. Os múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização foram naturalizando as distinções e criaram mecanismos de produção e reprodução de desigualdades (LOURO, 1997). Todavia, isso não se deu de maneira linear e contínua. Formas de questionamento foram gestadas dentro e fora da escola sem, contudo, romper totalmente com as intencionalidades iniciais. Abordo, pois, como as relações de gênero se inserem nesse fazer educacional em espaços de educação formal e não-formal, mais especificamente os museus.

Nesse sentido, é importante abordar a aproximação entre os estudos em educação e em relações de gênero. Essa aproximação ocorre a partir do entendimento de que:

> Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 1997, p. 64).

Dessa forma, muitos estudos começaram a ser feitos para problematizar como as relações de gênero são vivenciadas na escola. Um dos lugares de problematização se dá na perspectiva da educação sexual[23]. De acordo com Batista D'Andreia (2014), muitas iniciativas para lidar com a sexualidade na escola foram empreendidas ao longo da história, especialmente na perspectiva do controle sobre os corpos e na prevenção de doenças e gravidez, sendo, pois, uma abordagem de controle e normatização.

---

[23] Diz respeito à educação recebida por um indivíduo desde seu nascimento, que tem início na socialização familiar, posteriormente na socialização comunitária em meio ao seu grupo social e religioso, assim como na escola e, ainda, por meio da mídia (REIS; RIBEIRO, 2005).

Ao dizer desse percurso no cenário brasileiro, Garcia (2015) aponta que durante muito tempo a implementação de uma educação sexual nas escolas foi barrada pela influência da igreja católica. Apresenta como marco de mudança na abordagem a década de 1980, dada a epidemia de AIDS e a atuação de muitos movimentos sociais no contexto da Redemocratização do país. Batista D'Andreia também utiliza desse marco, mas diz que, mesmo sendo um tema de trato delicado na história da educação brasileira, movimentos de resistência se fizeram presentes, possibilitando esse debate no interior das escolas. A autora apresenta uma periodização sobre o tema. Aponta que, em 1928, houve a aprovação de uma proposta de Educação Sexual nas escolas em um congresso nacional de professoras, mas que não progrediu por interferência da igreja, falta de consenso sobre os métodos a serem utilizados e perseguição às profissionais que faziam ações educativas. Na década de 1930 existia o Círculo Brasileiro de Educação Sexual localizado no Rio de Janeiro, mas que atuava sob uma perspectiva higienista e eugenista. Entre os anos de 1930 e 1960 ocorreu um silenciamento a respeito do tema, que é interrompido pelo clima de renovação pedagógica da década de 1960. Merece destaque a atuação dos movimentos feministas, de direitos civis e de afirmação étnico-racial. Mesmo com a repressão do período ditatorial, tais movimentos buscaram alternativas de resistência e compuseram a luta pelo processo de Redemocratização (BATISTA D'ANDREIA, 2014).

Com a intensificação da atuação dos movimentos sociais, especialmente o feminista, na década de 1980 ocorreu uma mudança de foco do viés da medicina e da psicologia para o enfoque nas relações de gênero, sob um caráter mais cultural, social e histórico. Já em meados dos anos de 1990 ocorreu um arrefecimento da mobilização feminista, ao passo que aconteceu uma lenta e gradual abertura para discutir relações de gênero no que tange à política pública. Nesse sentido, tem-se a influência de agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) na construção de uma agenda nacional para elaboração de um novo currículo (GARCIA, 2015).

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) é apontada por Deslandes (2015) como um importante marco legal para se pensar as questões de gênero nos conteúdos escolares. A autora afirma que a abordagem no documento se dá pelo viés binário do empoderamento do sexo feminino face ao masculino. Garcia (2015) também diz da importância dos PCN's no trato da sexualidade e das relações de gênero no país. Todavia, discute seu caráter restritivo, uma vez que é centralizado em saúde, corpo e doença, em que a orientação sexual tem um caráter regulador e meramente informativo. Também diz do seu

caráter impositivo, uma vez que foi elaborado de cima para baixo, com pouca participação das/os professoras/es.

Já na virada do século, em 2001, foi criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) após a participação do país na Conferência de Durban[24]. Desde então, algumas ações no tocante à construção de uma política pública em educação para as relações de gênero têm sido realizadas. Deslandes fala sobre alguns avanços no texto do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001. Segundo ela,

> [...] o PNE 2001 introduz objetivamente a noção de gênero, ainda que numa perspectiva bastante vinculada à ideia de empoderamento das mulheres. Por exemplo, a 'adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio' no item dos 'Objetivos e metas para o ensino fundamental'. Também, a preocupação com as 'questões de gênero' na 'Diretrizes para o ensino superior', levando à inclusão de temáticas transversais nos cursos de formação docente com vistas à abordagem de 'gênero, educação sexual, ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais'. E, ainda, o item 'Financiamento e orçamento para o ensino superior', donde a necessidade de coleta de informações, no Exame Nacional de Cursos, de informação relevantes para a formulação de políticas de gênero, tais como o abandono de cursos superiores para mulheres, motivado por gravidez e/ou relativo à guarda e educação da prole (DESLANDES, 2015, p. 36-37, grifos meus).

Apesar de um considerável avanço no campo legal, a política de implementação da reforma curricular se dá de forma muito vertical. Como já foi dito no capítulo anterior, no que diz respeito à formação docente, esse período foi marcado por pouca participação dos profissionais da educação. Vianna (2012) destaca positivamente o período do governo de Luís Inácio Lula da Silva, no tocante à articulação de movimentos sociais e de formação docente para lidar com as temáticas da diversidade sexual e de gênero. A autora, assim como Deslandes (2015), apresenta uma série de marcos legais para comprovar tal fato. A partir de 2003, a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) passou a formular importantes políticas na área da educação, tais como: Programa Brasil Sem Homofobia; Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBTI e Promoção da Cidadania Homossexual. Em 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), em parceria com o programa inglês British Council e a SPM, foi

---

[24] Realizada entre 31de agosto e 08 de setembro de 2001, na África do Sul e também conhecida como a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Foi promovida pela ONU e é a primeira conferência patrocinada pela Organização das Nações Unidas para se construir uma agenda global de combate às diferentes formas de discriminação.

elaborado um projeto de formação de profissionais da educação com foco em gênero. No mesmo ano, ocorreu o Seminário Internacional Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual no qual foi assinado um protocolo de intenções com o objetivo de implementar políticas educacionais relacionadas à igualdade de gênero, raça/etnia e orientação sexual por meio de cursos, seminários, palestras, elaboração de material didático-pedagógico com foco na formação de educadoras/es. Merece destaque a criação do Projeto Gênero e Diversidade na Escola a partir de 2006 (GARCIA, 2015; DESLANDES, 2015; VIANNA, 2012). Ao dizer desses processos, Vianna afirma que:

> O exame das políticas públicas de educação, a partir da perspectiva das relações sociais de gênero, e o contexto no qual elas são produzidas evidenciam um tenso processo de negociação, que determina a supressão e/ou a concretização de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados – separada ou articuladamente – pelo Estado e pelos movimentos sociais que pressionam por novas políticas públicas; pela ocupação de espaços na administração pública; e pelo reconhecimento de novas formas de desigualdade. Tanto o Estado quanto os movimentos, nas suas respectivas pluralidades, articulam-se e/ou disputam acirradamente interesses sociais que se fazem presentes nesse processo. Nessa arena de relações necessariamente conflituosas e, por vezes, contraditórias, a formulação dessas políticas, bem como a produção de conhecimento sobre elas, remete à discussão de complexidades (VIANNA, 2012, p. 130).

A mesma autora, juntamente com Unbehaum (2016), discute também a produção acadêmica sobre relações de gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais. Afirma que essa produção ainda é tímida no país, sendo que os primeiros trabalhos datam de meados da década de 1990 e passa a ter um gradual crescimento a partir dos anos 2000. As autoras fizeram um levantamento sobre o estado da arte dessa pesquisa no Brasil, resumida no quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Distribuição da produção acadêmica sobre políticas públicas de educação, gênero e sexualidade por ano

Ano	Artigo	Dissertação	Tese	Total
1995	1	*	-	1
1996	1	1	-	2
1997	-	-	-	-
1998	1	1	-	2
1999	-	-	-	-
2000	1	1	-	2
2001	2	2	-	4
2002	-	2	1	3
2003	2	3	2	7
2004	4	4	1	9
2005	1	1	-	2
2006	3	2	-	5
2007	1	3	1	5
2008	-	6	1	7
2009	-	17	5	22
2010	1	1	1	3
2011	**	8	1	9
2012	**	11	3	14
2013	**	2	2	4
2014	**	-	-	-
2015	**	1	-	1
Total	18	66	18	102

Fonte: VIANNA; UNBEHAUM (2016, p. 59).

Percebe-se, pois, um movimento ascendente nessa produção, o que as autoras associam ao crescimento do número de grupos de pesquisa sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual em diversas universidades do país. Acontece também a criação do Grupo de Trabalho (GT 23) "Gênero, sexualidade e educação" na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), em 2003, articulando elementos teóricos e práticos ao debate. Outro elemento importante apontado por Vianna e Unbehaum é a resposta dada pela academia às políticas públicas do governo brasileiro nesse período. Isso ocorre devido aos compromissos assumidos com a agenda internacional e nacional de direitos humanos, com destaque para políticas voltadas para as mulheres, adolescentes e jovens (VIANNA; UNBEHAUM, 2016).

Do ponto de vista epistemológico, Vianna comenta sobre o uso de pistas oferecidas pelo feminismo, "que procuram minar o poder de um modelo explicativo, calcado na imutabilidade das diferenças entre homens e mulheres" (VIANNA, 2012, p. 129). Muitos estudos são alicerçados na teorização de gênero feitos pela historiadora norte-americana Joan

Scott, que o defende enquanto construção social das diferenças entre os sexos ao longo da história e como uma importante ferramenta para analisar as relações sociais e de poder. Em sua análise, a autora afirma que:

> Com ênfase na perspectiva pós-estruturalista, centra o olhar no controle dos corpos enquanto um processo social e culturalmente determinado, permeado por formas sutis, muitas vezes não percebidas na produção das políticas e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar (VIANNA, 2012, p. 129).

Com relação à produção mais recente sobre a tríade gênero, sexualidade e educação, a autora fala da influência da reflexão crítica de Judith Butler, especialmente no campo da diversidade sexual e da imposição da heterossexualidade como normatizadora.

3.2.1 A sociomuseologia de gênero e a educação: diálogos possíveis

Além da movimentação no que diz respeito à educação formal, as discussões sobre as relações sociais de gênero também ressoam no campo museológico, especialmente a partir da década de 1970. Duarte (2013) chama atenção para o impacto das manifestações de maio de 1968 sobre os museus, que passam a ser denunciados por seu caráter burguês. Ao se problematizar o caráter das instituições e o papel das coleções expostas, a museologia passa por uma verdadeira metamorfose a partir de duas frentes de renovação: 1) a atuação política para democratização cultural, tendo nos museus um importante espaço de disputa, e 2) a reflexão epistemológica e teórica sobre os museus e suas práticas (DUARTE, 2013).

Os museus modernos surgem na Europa no contexto da Revolução Francesa, numa perspectiva educadora, tendo como principal objetivo educar o povo para um ideal de nação e um projeto de poder elitista (ALENCAR, 2015). No sentido de proteger aquilo que passou a ser considerado patrimônio do governo, montou-se um aparato jurídico e técnico que fundamentou a construção de uma museologia comprometida com um projeto nacional elitista (JULIÃO, 2006). Quando surgiram no Brasil, com a chegada da Corte Portuguesa, os museus traziam “marcas da museologia comprometida com a ideia de uma memória nacional como fator de integração e coesão nacional, incompatível, portanto, com os conflitos, as contradições e as diferenças” (JULIÃO, 2006, p. 22-23). Dessa forma, por muito tempo os espaços museais tiveram suas funções restritas, pautadas na ideia de conservação e exibição

de acervo[25]. Tais acervos traziam a dicotomia da cultura erudita, tida como histórica, e a cultura popular, apresentada numa perspectiva folclorizada (JULIÃO, 2006). A concepção adotada por essa museologia era herdeira de uma visão de mundo europeia, que segundo Chagas e Gouveia, citando Varine, obrigava os povos do sul global a verem sua própria cultura com os olhos europeus (CHAGAS; GOUVEIA, 2014).

A partir da segunda metade do século XX, a crise paradigmática das ciências humanas e sociais, que passa a questionar as intencionalidades da produção do conhecimento científico (SANTOS, 2009), também atinge a museologia, área do conhecimento intrinsecamente interdisciplinar, que vivencia importantes mudanças. Nesse sentido, passa-se a problematizar a função social e educativa dos museus e, mesmo com muitas abordagens teóricas, metodológicas e práticas, a renovação da museologia tem como constante a preocupação com as comunidades em que os museus estão inseridos e não somente com as coleções e edifícios (RECHENA, 2011).

Desde então, ocorrem várias articulações e a formulação de documentos para discutir o campo de atuação da museologia, a saber: a Declaração de Santiago, de 1972, a Declaração de Quebec, de 1984, e a Declaração de Caracas, de 1992. Além disso, em 1985, foi criado o Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM), que procura discutir os desafios e possibilidades dessa área do conhecimento aplicada (TOLENTINO, 2016). A tônica destes documentos e do MINOM é atribuir aos museus a função de intervir na sociedade por meio do patrimônio cultural. O museu passa a ser entendido como um vetor do desenvolvimento sociocultural e de uma importante ação educativa. Para Meneses (1994), o mundo sensorial pode ser um caminho para o inteligível e possibilita a rememoração, sendo a cultura material parte significativa da produção e reprodução social. O autor destaca a função documental dos museus que, mediante uma ação educativa, contribui para a democratização da experiência e conhecimento humanos e, através da fruição, fomenta mudanças inteligíveis.

Merece destaque a definição de museu apresentada no estatuto do Conselho Internacional de Museus (ICOM):

---

[25] Destacam-se, aqui, os gabinetes de curiosidades particulares existentes na Europa entre os séculos XVI e XVII. Fruto do colecionismo de objetos raros ou curiosos da nobreza e da burguesia europeia, eram fator de distinção social e de hierarquização cultural. Com o tempo, foram se especializando a partir de concepções científicas em voga na época. Posteriormente, muitas dessas coleções transformaram-se nos acervos dos museus nacionais surgidos no contexto das revoluções burguesas (JULIÃO, 2006).

> Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberto ao público e que adquire, conserva, estuda, comunica e expõe testemunhos materiais do homem e do seu meio ambiente, tendo em vista o estudo, a educação e a fruição (Comissão Nacional Portuguesa do ICOM, 2003, p. 16).

Para Rechena (2011), a crise pela qual passaram os museus convencionais da tradição oitocentista no último quartel do século XX permitiu às/aos profissionais da área experimentarem novos rumos para o trabalho museal, movimento compartilhado pela produção teórica da chamada nova museologia. Ela aponta que esse amplo movimento possibilitou o surgimento de uma museodiversidade[26], demarcada na abrangente definição de museu aceita pelo ICOM e por diferentes concepções da ação museológica desenvolvidas nos últimos anos, a saber: sociomuseologia, museologia comunitária, ecomuseologia, museologia social, museologia para o desenvolvimento, economuseologia.

Também faz parte do movimento de renovação o profícuo diálogo com os efervescentes movimentos sociais que se fortalecem no mesmo período (RECHENA, 2011), com destaque para o movimento feminista, negro e LGBTI. Além disso, foi o período de descolonização do continente africano, o que possibilitou outras reflexões. Logo, sujeitos que por muito tempo foram folclorizados ou mesmo objetificados dentro dos museus passam a questionar e tentar romper com as posições de subalternidades que lhes foram impostas. Passou a fazer parte da agenda política de muitos movimentos questionar as narrativas que sustentaram essa posição de subalternidade e buscar uma reescrita da história, bem como uma reestruturação que possibilitasse arranjos sociais pautados em valores democráticos e de justiça social. De acordo com Rechena (2011), essa nova concepção de museologia, vincada numa função social atuante na comunidade e com maior ênfase na prática social e não nas coleções, nos permite falar em sociomuseologia. Para ela,

> [...] os museus são hoje definidos e vividos como instituições sociais ativas que refletem e transmitem aquilo que se passa na sua envolvente, integrados na dinâmica histórica e fundamentais na modelação das identidades sociais. São considerados participantes ativos e não observadores passivos, responsáveis pela mediação das estratégias de identificação e apropriação do património e não meros locais de armazenamento de coleções e memórias (RECHENA, 2011, p. 103).

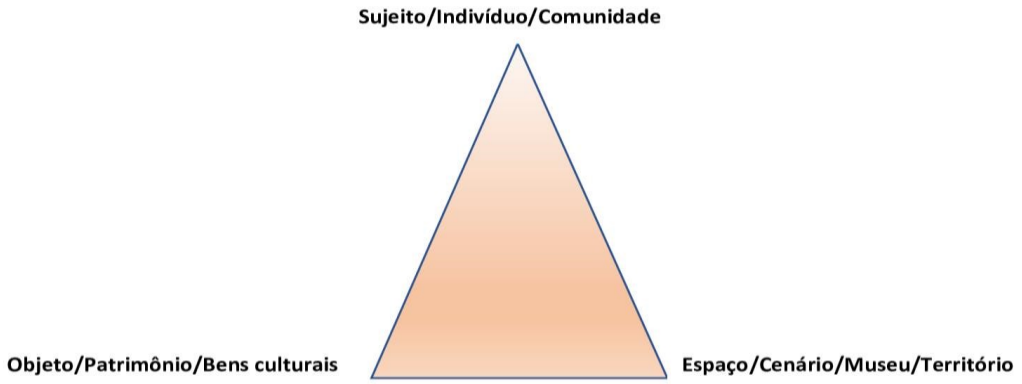
---

[26] Entendimento que existem múltiplos modelos de museus, desde os que se mantém centrados nas coleções até os que se debruçam sobre os problemas sociais e das comunidades em que estão inseridos (RECHENA, 2011).

Nesse contexto, a aproximação com o campo educacional é necessária e oportuna. Varine, citado por Chagas e Gouveia (2014), aponta as ideias de Paulo Freire de educação como prática de liberdade para descolonizar os espaços museais a partir da transformação do homem-objeto em homem-sujeito[27].

Diante dessa nova perspectiva museológica muitos desafios surgem, assim como a construção de possibilidades de respostas, mesmo que transitórias, já que os museus são como organismos vivos, afetados pelos movimentos da sociedade. Para essa pesquisa, utilizei uma proposição analítica feita por Mário Moutinho, pesquisador português e um dos responsáveis pela publicação da coleção *Cadernos de Sociomuseologia,* da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. De acordo com suas reflexões, os museus têm uma responsabilidade com a sociedade, sendo um meio de comunicação e um espaço no qual os seres humanos se relacionam com o patrimônio cultural. Para ele, são ideias fundantes da sociomuseologia: a museodiversidade e a interdisciplinaridade. Ambas garantem um entendimento ampliado de patrimônio e coloca o ser humano no centro do pensamento e da prática museológica por meio do diálogo com outras áreas do conhecimento. Moutinho defende a existência de um ternário matricial da museologia, cujos baluartes são: o sujeito, o objeto/bem cultural e o território/cenário, como mostrado na figura 2.

Figura 2 - Ternário Matricial da Museologia



Fonte: Rechena (2011, p. 141).

[27] As discussões sobre flexão de gênero na escrita não fizeram parte do contexto da escrita de Paulo Freire. Nesse sentido, reproduzi como o termo se apresenta em sua obra, mas destaco que não concordo com o uso do termo homem como representativo de ser humano.

O mesmo autor diz da importância de dimensionar cada vértice à experiência humana e à reflexão histórica e social, e que é no espaço de interrelação dos vértices do ternário matricial que se dá a atuação da museologia. Sendo assim, a sociomuseologia surge como uma vertente que prioriza analisar a relação que os sujeitos estabelecem com o patrimônio e como esta relação pode contribuir para o bem-estar social.

Apropriando-se do modelo analítico apresentado por Moutinho (2014), a pesquisadora Aída Rechena (2011) procura conectá-lo às discussões sobre relações de gênero. O primeiro contributo apresentado por ela ao trazer a categoria gênero para a sociomuseologia é garantir o direito à nomeação, ou seja, não se fala mais de um sujeito supostamente neutro e universal, mas sim das contribuições e experiências de homens e mulheres em cada sociedade, tempo e espaço.

A segunda contribuição apresentada, quando do diálogo da categoria gênero com o objeto/bem cultural, é "repensar o processo de constituição das coleções patrimoniais e incluir o ponto de vista feminino na análise das mesmas" (RECHENA, 2014, p. 165). A autora pontua que, historicamente, a seleção de bens patrimoniais tem um forte componente masculino e, consequentemente, de exclusão de diversas categorias, dentre elas, a das mulheres. Sendo assim, defende-se que utilizar as discussões sobre relações de gênero possibilita maiores reflexões sobre que bens patrimoniais serão recolhidos para salvaguardar as memórias e identidades de mulheres e homens nas suas complexas relações sociais atravessadas por outros marcadores, como etnicidade, geração, classe social etc.

Por fim, ela traz o debate para o espaço, ou seja, o território museu. Essa instituição foi criada como símbolo de poder político do homem branco europeu e tinha uma função educadora no contexto de formação das identidades nacionais na Europa do século XVIII (ALENCAR, 2015). Rechena afirma que, ao utilizar o conceito de gênero, pode-se problematizar qual imagem que mulheres e homens constroem do museu, bem como as experiências vivenciadas nesse espaço e em seu entorno. Além disso, também permite questionar as funções exercidas por homens e mulheres nessas instituições, sendo o lugar do pesquisador, por muito tempo, ocupado somente por homens, e as mulheres exercendo somente funções ligadas ao cuidado.

Tais questionamentos já alteraram alguns quadros, mas ainda existe uma desigualdade marcante quando se intersecciona o campo de estudo da museologia com a categoria gênero. De acordo com Oliveira e Queiroz,

> as relações de gênero são estruturantes também das práticas relativas ao patrimônio, à memória e aos museus. É preciso perceber que existem forças de ação e interação entre as estruturas e os indivíduos, pois ao mesmo tempo em que gênero estrutura as práticas patrimoniais e culturais, essas mesmas práticas consolidam e enrijecem os papéis e lugares de mulheres e homens e de suas identidades nas dinâmicas de construção da memória e das práticas culturais das quais participam de modo mais amplo (OLIVEIRA e QUEIROZ, 2017, p. 65).

Vaquinhas (2014) afirma que ainda há muita suspeição quando se discutem as relações de gênero com campo museológico. Todavia, segundo a autora, ela faz-se necessária para concretização de políticas de boas práticas, isto é, trazer o feminino para compor o eixo estruturante das coleções e atividades desenvolvidas em museus. Além disso, essa necessidade estende-se às funções de curadoria e direção nos espaços museais. Para ela, a museologia de gênero é um campo de pesquisa recente, datado da década de 1990, fruto da articulação da epistemologia feminista na academia, bem como da sua ação enquanto movimentos sociais de luta por equidade, com as mudanças propostas para a museologia que discute o papel social e inclusivo dos museus. A autora define a museologia de gênero como

> um discurso crítico sobre o papel social e político dos museus na sociedade contemporânea, procurando, sobretudo, resgatar a memória e os patrimônios femininos e dar visibilidade à participação ativa das mulheres na vida social, política, cultural e cotidiana, tanto no passado como no presente. Visa igualmente valorizar as expressões culturais e artísticas femininas, prestar reconhecimento a todas as mulheres que, ao longo do tempo, constituíram coleções, bem como a todas aquelas que, através do exercício de práticas museológicas, impulsionaram a organização de fundos (VAQUINHAS, 2014, p. 02).

Ela também diz que reconhecer e dar visibilidade ao protagonismo feminino é um ato de justiça e uma forma de contribuir para a construção de uma sociedade equânime, inclusiva e democrática.

Destarte, entendo que a aproximação entre os campos educacional, museológico e das relações de gênero nos permite almejar a construção de uma sociedade pautada em valores democráticos e de justiça social, pois pode contribuir para que as novas gerações saibam reconhecer as contribuições de mulheres e homens ao longo da história, bem como se instrumentalizar para lutar contra toda forma de preconceito e injustiça. Todavia, a potência dessa articulação tem vivenciado revezes nos últimos tempos, dada a atuação de instituições conservadoras e, muitas vezes, reacionárias, que negam a utilização de mecanismos que contribuem para manutenção de uma sociedade marcada por preconceitos e injustiças. No

próximo tópico abordo a construção do sintagma antigênero que tem sido utilizado em diferentes disputas, especialmente no campo educacional.

3.2.2 A política do retrocesso e a retórica antigênero na educação

Ao passo que percebi um fortalecimento da agenda de superação das assimetrias de gênero enquanto política pública, produção acadêmica e organização da sociedade civil, com repercussão no ambiente escolar e museológico, foi perceptível também movimentos contrários. Nesse sentido, fez-se notória a difusão do que Junqueira (2018) chamou de sintagma [28] antigênero. O autor defende que a Igreja Católica catalisou uma agenda antifeminista após a realização da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em Pequim, no ano de 1995. Nela, a Organização das Nações Unidas (ONU) afirmou, pela primeira vez, que as relações de gênero são culturais e reconheceu que existem mecanismos de produção e reprodução de desigualdades. Desse modo, a ONU adotou como premissa que os direitos das mulheres são direitos humanos e se comprometeu em promover ações específicas para garantir o respeito a esses direitos. Como resposta a Igreja, em diferentes frentes, começou uma campanha buscando descreditar organismos vinculados a essa pauta, destacando-se a publicação do livro *Gender Agenda,* da norte-americana antifeminista Dale O'Leary, sobre sua experiência na Conferência de Pequim. Na obra, a autora busca construir uma retórica contrária aos estudos de gênero e se torna uma referência em vários lugares do mundo.

Dentro da hierarquia da Igreja, Junqueira cita a atuação do Monsenhor Michel Schooyans, que é o precursor do sintagma antigênero, do Monsenhor Óscar Alzamora Reveredo, bispo auxiliar de Lima e o primeiro a usar o termo em documento eclesiástico, e do Cardeal colombiano Alfonso López Trujillo, que escreveu o primeiro documento da cúria romana com o sintagma antigênero, o *Famiglia, matrimonio e "union di fato"* (JUNQUEIRA, 2018).

Ao dizer da construção discursiva retórica do que ficou conhecido como teoria/ideologia de gênero, produzida em muitos documentos eclesiásticos e textos religiosos e laicos, Junqueira (2018) descreve a *Teologia do Corpo*, uma reformulação do discurso

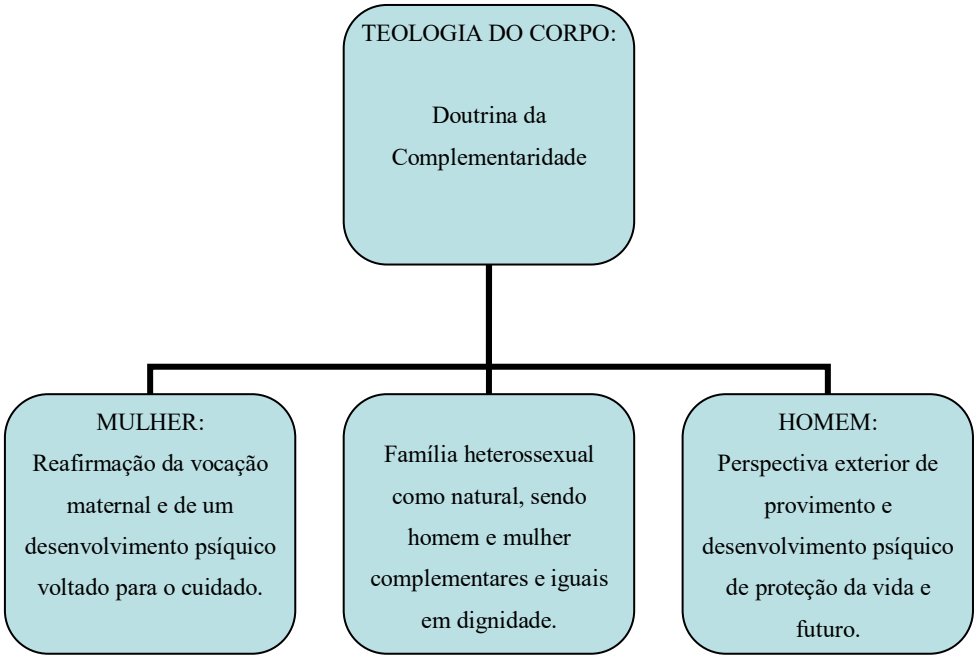
---

[28] Sintagma é um segmento linguístico que expressa uma relação de dependência. Nessa relação de dependência, diz-se que existe um elemento determinado e outro determinante (ou subordinado), estabelecendo um elo de subordinação entre ambos. Cada um desses elementos constitui um sintagma. Na concepção original de sintagma, essa noção era utilizada para se referir a qualquer segmento linguístico: a palavra, a sentença e o período. Disponível em: http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/minigramatica/mini/sintagma.htm. Acesso em: 29 Jan. 2020.

católico sobre sexualidade. Pautado em uma ofensiva antifeminista iniciada pelo Papa Pio XII e intensificada pelos papados conservadores de João Paulo II e Bento XVI, ocorrem denúncias de uma suposta "trivialização da diferença sexual".

Apresento a seguir a figura 3, um esquema para sintetizar a estrutura abordada pelo autor no artigo *A invenção da ideologia de gênero: a emergência de um cenário político discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero,* a partir dos escritos do filósofo polonês Karol Józef Wojtyla, do papa João Paulo II, e da teóloga alemã Jutta Burggraf. Nela se abandona a prerrogativa da subordinação da mulher ao homem e se adota a doutrina da complementaridade, que reafirma a heterossexualidade como norma, a negação disso como patologia e o entendimento de família como um termo no singular.

Figura 3 - Teologia do corpo na perspectiva católica conservadora



Fonte: Dados da autora.

Outro documento destacado por Junqueira é o *Lexicon: termos ambíguos e discutidos sobre família, vida e questões éticas* (Pontifício Conselho para a Família, 2006), dicionário produzido pelo Vaticano, baseado na filosofia da família de Wojtyla e na doutrina professada pela *Opus Dei*[29]. Nele, membros de Conselhos Pontifícios e docentes das Universidades

[29] Opus Dei ("Obra de Deus", em latim) é uma instituição da Igreja Católica que se intitula como uma ferramenta evangelizadora da igreja. Também conhecida por Prelazia da Santa Cruz e Opus Dei, esta organização religiosa é classificada como uma prelazia pessoal pela Igreja Católica, ou seja, uma estrutura

Católicas elaboraram artigos sobre bioética, gênero, sexualidade e temas correlatos em que defendem a naturalização da concepção de corpo, família, feminilidade, masculinidade, sexo e heterossexualidade. Esse documento, assim como outros produzidos pela Igreja, reafirmam princípios católicos para além da religião e defendem uma Teologia Moral e o Direito Natural.

Com a chegada de Joseph Aloisius Ratzinger ao poder papal como Bento XVI, a ofensiva antigênero se intensifica e ganha contornos políticos mais conservadores e atuantes. Como um influente teólogo da antropologia católica e opositor ferrenho da Teologia da Libertação, seu papado adota o discurso de "Princípios não negociáveis", isto é, adota uma perspectiva universalizante e tida como natural das diferenças sexuais e da constituição de família. E incentiva a ação política de grupos católicos a partir dessa ideia sintetizada na expressão "Ecologia do Homem", que deve ser reiterada pelo poder político. Dessa forma, ocorreu um descolamento dessa cruzada moral, iniciada pelo Vaticano, para ações midiáticas eficazes que a legitimou enquanto categoria política utilizada também em documentos estatais e em pronunciamentos políticos, alguns com uma suposta laicidade. De acordo com Junqueira:

> Com efeito, por meio de uma tematização acerca dos "riscos" da infiltração da perspectiva de gênero nas instituições, na política e na vida cotidiana, tal ofensiva visa, além de recuperar espaço à Igreja em sociedades envolvidas em distintos processos de secularização, conter o avanço de políticas voltadas a garantir ou ampliar os direitos humanos de mulheres, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero. Para tanto, tais cruzados morais investem maciçamente na (re)naturalização das concepções de família, maternidade, parentesco, (hetero)sexualidade, diferença sexual. Deste modo, procuram também promover a restauração ou, mais propriamente, o aggiornamento do estatuto da ordem sexual tradicional e reforçar as disposições relativas às normas de gênero, à heterossexualidade obrigatória e à heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2017, p. 26).

Dessa forma, o campo educacional se torna alvo dessa ofensiva em escala global. Junqueira (2018) destaca o Documento de Aparecida[30], 2007, no qual a gramática e o léxico antigênero se fazem presentes no ativismo católico contrários aos direitos sexuais, especialmente nos terrenos da educação e saúde, utilizando como argumento a defesa da família tradicional e da moralidade sexual cristã. O mesmo autor destaca que, principalmente,

---

institucional formada por diferentes categorias (leigos, clérigos e prelado), que visa o fomento de determinadas atividades pastorais. Disponível em https://www.significados.com.br/opus-dei/. Acesso em: 29 Jan. 2020.

[30] Texto produzido a partir dos debates da V Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e do Caribe, ocorrido entre 13 e 31 de maio de 2007, na cidade de Aparecida/SP.

na América Latina, muito do discurso católico é utilizado por grupos neopentecostais que também promovem essa cruzada moral no campo político, algo que no caso brasileiro ficou muito evidente nas disputas em torno dos planos educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal, com ressonância nas disputas político-eleitorais.

Autoras/es como Deslandes (2015) e Junqueira (2017, 2018) pontuam que desde o início do século XXI o uso do sintagma "ideologia de gênero" se faz presente no cenário político e educacional brasileiro, tornando-se mais recorrente como ofensiva às ações de promoção da igualdade de gênero na escola por meio das políticas públicas educacionais que aparecem no Plano Nacional de Direitos Humanos (2009), na Conferência Nacional de Educação (2010), no Plano Nacional de Educação (2014) e nos Planos a níveis estaduais e municipais. Merece destaque a campanha de oposição ao Projeto Escola sem Homofobia e ao material didático-pedagógico elaborado ao longo de quatro anos sob supervisão da SECAD para ser distribuído nas escolas públicas brasileiras. O kit anti-homofobia, composto por um caderno, uma série de seis boletins, três audiovisuais, um cartaz e cartas de apresentação para a gestora/or e para a/o educadora/or, foi apelidado pejorativamente de kit-gay e, desde então, foi capitalizado por políticos conservadores, em especial pela chamada "bancada evangélica", como material apologético ao "homossexualismo e à promiscuidade". O árduo debate em torno da questão culminou com o veto presidencial à sua distribuição nas escolas do país em 2011. Sobre isso, Deslandes afirma que:

> O veto presidencial a esse conjunto de matérias que versavam sobre a discriminação de caráter homofóbico – ou por identidade de gênero –, nas escolas, pode ser considerado como uma grande derrota das forças "promotoras" ou de enfrentamento a temas relacionados ao conceito de gênero e orientação sexual nas políticas públicas educacionais brasileiras contemporâneas. [...] pouco conhecido pela sociedade e na comunidade escolar, o "kit anti-homofobia" foi varrido para debaixo dos tapetes da história das políticas públicas educacionais com o rótulo de "kit gay", cujos críticos – "os combatentes" – alegavam ter sido criado por um governo "bolivariano" e com o objetivo de perverter menores vulneráveis para o "homossexualismo" (DESLANDES, 2015, p. 51).

É notório que o combate à divulgação do material anti-homofobia, assim como as demais ações, contrárias às políticas públicas de promoção de direitos humanos no Brasil, carregam os recursos discursivos retóricos inflamados do que os estudiosos do tema chamam de pânico moral. Por meio da disseminação de notícias falsas, especialmente sobre a prática docente, da desqualificação das/os adversárias/os e das pesquisas acerca do tema, promovem uma cruzada política e discursiva de viés autoritário e conservador. Na tentativa de reafirmar

as hierarquias sexuais, de (re)naturalizar as arbitrariedades da ordem moral e sexual, utilizam-se de informações sem lastro científico e acusam a escola de tirar o protagonismo dos pais na formação moral e sexual de crianças, adolescentes e jovens. Nesse sentido, Preciado (2013) diz que:

> (...) Os defensores da infância e da família invocam a figura política de uma criança que eles constroem de antemão como heterossexual e gênero-normado. (...) A criança que Frigide Barjot pretende proteger é o efeito de um insidioso dispositivo pedagógico, o lugar de projeção de todos os fantasmas, o álibi que permite ao adulto naturalizar a norma. (...) A criança é um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto. (...) A norma (...) prepara a reprodução, da escola até o Parlamento, industrializa-a. A criança-a-ser-protegida de Frigide Barjot é a criatura de uma máquina despótica: um naturalista miniaturizado que faz campanha para a morte em nome da proteção da vida. (PRECIADO apud JUNQUEIRA, 2018, p. 454).

A cruzada moral nas instituições brasileiras segue em curso. Em 2015, o deputado mineiro Eros Biondini apresentou projeto de lei PL 2.731, que propõe alterar o PNE 2014 com a inclusão do seguinte trecho: "É proibida a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ideologia de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e seus derivados, sob qualquer pretexto". Apresentou inclusive punição com a perda de cargo público, sugestão de tipificação de crime e não repasse de recursos federais aos entes federados que descumprissem a norma. Mesmo com o texto do PNE 2014 aprovado sem vetos, ocorreram intensos debates acerca da "ideologia de gênero" e da supressão do termo gênero da diretriz que discute a superação das desigualdades educacionais (inciso III do Art. 2º do substitutivo da Câmara). Dessa forma, onde se lia "promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual" passou-se a ler "promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação". Somente após essa mudança o texto foi aprovado e reverberou a aprovação dos demais planos em esferas estaduais e municipais, com tímidas ou nenhuma menção ao termo gênero (DESLANDES, 2015). O cenário se agravou com a disputa eleitoral de 2018, que teve numa agenda moral conservadora um importante lugar de disputa de consciências e votos. Culminou com a eleição de muitos políticos conservadores e reacionários, dos quais dentre eles destaca-se o presidente da república em relação às discussões sobre diversidades.

Tal circunstância foi sentida ao longo da feitura dessa pesquisa e do recuo em ações de políticas públicas para igualdade de gênero na PBH. Com a mudança da gestão municipal e da Secretaria Municipal de Educação, em 2017, o NUGDS, criado em 2013, foi extinto e o uso dos termos gênero e diversidade sexual têm sido evitados no âmbito da educação municipal.

Diante desse cenário de retrocessos, optei por retirar o termo “relações de gênero” do título da pesquisa para facilitar o trâmite legal para autorização de sua execução pela SMED/BH. Entendo que muitos dos recuos não são por vontade pessoal de alguns dos gestores públicos, mas que o contexto tem comprometido muitas ações e obrigado a criar estratégias para manter algumas, mesmo que discretamente. Uma das estratégias utilizadas foi a transferência do grupo que atuava no NUGDS para o Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania na tentativa de atuar com questões de discriminação na escola e equidade entre meninas e meninos.

> Não por acaso, na esteira da reorganização do discurso político e da reconfiguração dos cenários de disputa discursiva, a escola tende a ser colocada no centro de um debate público em que discussões de fundo sobre os problemas educacionais e os desafios relativos às garantias do direito à educação cedem lugar a tematizações voltadas a deslegitimar a liberdade docente e a desestabilizar o caráter público e laico da instituição escolar como espaço de formação crítica para a vida, aí compreendida a socialização para o convívio plural, cidadão e democrático. Ademais, em convergência com outros setores conservadores, esses movimentos antigênero podem engajar-se em uma ofensiva não apenas contrária aos direitos sexuais, mas também aos direitos e às garantias fundamentais (JUNQUEIRA, 2018, p. 487).

Diante do exposto, concordo com Junqueira (2017, 2018), quando afirma que não é possível negar que a “teoria/ideologia de gênero” existe. Mas é importante demarcar que ela faz parte de um projeto político reacionário de poder, que faz uso de uma “guerra cultural” para desqualificar a democracia, a laicidade, os direitos humanos e a pluralidade de ideias e existências. Logo, para o autor, o uso do slogan antigênero pode mascarar ataques a diversos direitos conquistados e atender aos interesses políticos e econômicos de grupos reacionários.

3.3 A política pública em gênero e sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

As ações engendradas na RMEBH, no tocante às relações de gênero, são identificadas desde a década de 1980. Esse marco temporal coincide com a descoberta da AIDS, que trouxe o debate da sexualidade para a esfera pública. As primeiras ações da RMEBH, nesse período, são esparsas e pautadas na ideia de prevenção de doenças e da gravidez precoce. Alves (2017) destaca os projetos Afetivo Sexual desenvolvidos nas regionais Barreiro e Nordeste com caráter biológico e da saúde do corpo físico. Batista D’Andrea (2014), ao abordar os movimentos de formação de professoras/es em sexualidade, classifica as primeiras ações

como ‘articulação regional’ e destaca a criação do Grupo de Orientação Sexual, posteriormente chamado de Núcleo de Educação Afetiva Sexual (NEAS), em 1991, na regional Barreiro. A autora pontua que existem registros de ações isoladas de profissionais e escolas para ciclos de formação e desenvolvimento de projetos, mas que tais ações são difíceis de mensurar. Dessa forma, opta por fazer análise das iniciativas coletivas de formação em relações de gênero e sexualidade.

Na década de 1990, ocorrem movimentos de institucionalização de ações via SMED/BH e em consonância com a mudança na legislação educacional do país. Alves (2017) acredita que o conceito de corpo presente no Caderno dos Temas Transversais dos PCNs possibilitou uma abordagem multidisciplinar da temática e ampliou essas discussões para além do caráter biologizante. Segundo o autor, “um corpo possui atravessamentos biológicos, sociais, psicológicos, políticos, econômicos, que dialogam, se complementam e se entrecruzam no cotidiano da instituição escola” (ALVES, 2017, p. 17). Outro fato destacado por Alves (2017) e Batista D’Andrea (2014) é a criação do CAPE, que possuía uma equipe de educadores multidisciplinares no Núcleo de Sexualidade, responsável por ministrar formações sobre temáticas relacionadas às relações de gênero e sexualidade. A ampliação das ações é notável e segundo Alves,

> A capacitação docente realizada nesse projeto [Projeto Brasil de Orientação Sexual, realizado de 1994 a 1996, com financiamento do Ministério da Saúde e Fundação MacArthur] se desdobrou em ações formativas simultâneas em todas as nove equipes regionais de educação de Belo Horizonte. Como fruto desse trabalho, em 1998, uma coletânea com experiências significativas desenvolvidas nas escolas (ALVES, 2017, p. 17).

Em seu levantamento de pesquisa, Batista D’Andrea (2014) apresenta o resumo no quadro 5, abaixo, com as atividades desenvolvidas no período que a autora chamou de articulação municipal.

Quadro 5 - Ações formativas em gênero e sexualidade na SMED/BH na década de 1990

Ano	Atividades realizadas
1993	Cursos de capacitação de 40 horas, nas Regionais Leste e Oeste; Continuidade da atuação do NEAS, na Regional Barreiro.
1994	Articulação para realização do curso do Projeto Brasil: seleção dos professores, divulgação, etc.
1995	Projeto Brasil; Participação nos V Congresso Brasileiro de Sexualidade Humana; Encontro Internacional de Sexualidade e Cidadania; I Simpósio Mineiro de Sexualidade na Adolescência; Cursos Educação e Sexualidade.
1996	Realização do Seminário Estratégico "Sexualidade na Escola – Gênero, Valores e Afetividade", no CAPE; Participação no "Simpósio de Orientação Sexual: um imperativo e uma possibilidade", em São Paulo; Participação no VI Encontro Nacional de Adolescentes, em Campinas/SP; Cursos de capacitação nas regionais como desdobramento do Projeto Brasil/atividades do CAPE; Curso Educação e Sexualidade.
1997	Curso para escolas de educação especial; cursos regulares de 40 ou 20 horas; acompanhamento das escolas, grupos de estudos; Troca de equipe do CAPE devido à mudança política na Prefeitura de Belo Horizonte; Curso Educação e Sexualidade.
1998	Publicação do Caderno de Sexualidade da SMED-BH; Em nível nacional: publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.
1999	Mudanças políticas na Prefeitura – Desarticulação do Núcleo de Sexualidade do CAPE.
2000	Lançamento do Programa BH de Mãos dadas contra a AIDS.

Fonte: BATISTA D'ANDREA (2014, p. 116-117).

Já na virada do século XXI ocorre um período de arrefecimento das ações devido à mudança na gestão do município. Como afirma Alves (2017), muitas políticas públicas no país não se mantêm com trocas de projetos políticos e isso ocorreu em Belo Horizonte com a desarticulação do Núcleo de Sexualidade do CAPE, o que obrigou a descentralização das ações sobre as temáticas de gênero e sexualidade nas regionais e escolas.

Uma das poucas ações que ainda se mateve institucionalizada foi o *Programa de prevenção BH de mãos dadas contra a Aids*, que Batista D'Andreia apresenta como um dos principais do que ela classifica como 'articulação intersetorial', pois o programa era fruto da parceria entre as Secretarias de Educação e Saúde e contava também com a participação de movimentos sociais e da comunidade em geral. A ideia era organizar mobilizações sobre a temática por meio de fóruns, caminhadas e ações de formação docente e discente e da comunidade escolar como um todo, a fim de se criar um cultura de prevenção e eliminação do preconceito sexual e em relação aos portadores do vírus (BATISTA D'ANDREA, 2014).

Em 2004 ocorreu a retomada na SMED/BH da discussão da temática com a criação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero, que na perspectiva da interseccionalidade busca construir ações de formação para as/os profissionais das escolas da Rede (ALVES, 2017). No mesmo ano, ocorreu o lançamento nacional do Programa *Brasil sem Homofobia*, que em Belo Horizonte teve como desdobramento o desenvolvimento do Projeto *Educação sem Homofobia*, considerado por Batista D'Andrea como o marco para o quarto movimento da Rede, denominado de articulação interinstitucional. De acordo com a autora:

> Uma das características centrais [...] é a convergência de diferentes instituições para sua realização. Temos o movimento social LGBT, assumindo a centralidade no processo, a presença propositiva da Universidade [UFMG], a Secretaria Municipal de Educação tanto de Contagem quanto de Belo Horizonte – ampliando a abrangência territorial da proposta –, e o Ministério da Educação e o Governo Federal como financiadores e também direcionadores – já que o projeto se insere dentro das diretrizes de um programa de âmbito nacional (BATISTA D'ANDREA, 2014, p. 135).

A parceria com o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT (NUH) da UFMG também é destacada por Alves (2017) na realização das duas edições do Projeto *Educação sem Homofobia* e das duas edições do *Seminário sobre Orientação Sexual e Identidade de Gênero – Educando para a Diferença*, entre 2007 e 2010. Ambos foram ofertados para profissionais da Educação de outros municípios mineiros. Em 2008, o Conselho Municipal de Educação (CME) aprovou a resolução nº 02/2008, que legitima o uso do nome social na documentação das escolas da Rede. No mesmo período foram feitas parcerias com a Coordenadoria Municipal de Direitos da Mulher e com a Secretaria Municipal Adjunta de Direitos de Cidadania, que possibilitaram ações de formação docente. A SMED/BH também compõe a Rede Estadual de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Outra parceria foi com o Consórcio Público para a Governança Metropolitana, a *British Columbia University,*

do Canadá, e o Ministério das Cidades, que buscaram construir ações de educação inclusiva e não sexista, tais como "Oficinas Juventude Fazendo Gênero" (ALVES, 2017).

Entre 2013 e 2016, a política pública educacional para as relações de gênero em Belo Horizonte passa a ser gerida pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGDS). Sua criação demarca o crescimento da demanda das escolas por esse debate e demonstra que os mais de vinte anos de articulação na Rede foram fortalecendo uma agenda pública para o combate às assimetrias de gênero no município.

Em 2013 foi feito um especial investimento na Educação Infantil, com a realização de duas oficinas denominadas Relações de Gênero na Educação Infantil: para Além do Rosa e do Azul. Posteriormente essas oficinas foram transformadas no Projeto Piloto Sexualidade e Relação de Gênero na Educação Infantil, entre 2014 e 2015. Data desse ano também a parceria do NUGDS com diferentes espaços museais da cidade para formulação de um Percurso Museológico para discutir relações de gênero, que é o objeto de análise dessa pesquisa.

No ano seguinte, o investimento na Educação Infantil e nos espaços museais continuou. Merece destaque o 1º Ciclo de Transgressões no Museu: educação, cultura e direitos humanos, fruto da parceria com o Memorial Minas Vale. A ideia era refletir sobre a acessibilidade de travestis e transsexuais às políticas e equipamentos públicos. Foram feitas formações com as/os funcionárias/os do museu para atender a esse público e a exposição fotográfica "Elas, Madalenas", de Lucas Ávila. O "Ciclo Transgressões no Museu" também aconteceu no Museu de Artes e Ofícios com o tema "diversidade, trabalho e inclusão social", para debater a inclusão no mercado de trabalho brasileiro. Também foi realizada uma parceria com a Biblioteca do Professor para publicação do periódico "De Olho", com o tema "Qual é o gênero da sua leitura?". É desse ano também a parceria com o "Grupo Interdisciplinar de Pesquisa Feminista Puc Minas", que possibilitou a realização dos "Ciclos de Debates Gênero, Violência e Crime: teorias, práticas de enfrentamento na perspectiva feminista" (ALVES, 2017).

Já em 2015, ganhou relevo o uso da literatura como estratégia para discussão das relações sociais de gênero. A segunda edição do periódico "De Olho" traz a temática "O que os meninos leem?". O tema da V Jornada Literária da RMEBH também trouxe a temática "História de Mulheres" e possibilitou ciclos de formação com diferentes segmentos de profissionais das escolas. Além de formações para profissionais da Rede, a equipe do NUGDS fazia atividades com outros setores da prefeitura e outras instituições, como o Conselho Regional de Psicologia de Belo Horizonte, e participava de eventos acadêmicos em

vários estados brasileiros. Outra ação de suma importância e que será esmiuçada no próximo tópico foi a publicação do caderno de *Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*.

Em 2016, aconteceu o ciclo de formações sobre ensino e aprendizagem de meninas e meninos para Rede, fruto da parceria com os Programas de Pós-graduação em Ciências Sociais e Psicologia e a Pró-Reitoria de Extensão da Puc-Minas. Ações de acompanhamento dos projetos das escolas e resolução de conflitos também fizeram parte do cotidiano da equipe do NUGDS (ALVES, 2017).

Apesar das importantes ações por ele desenvolvidas, o NUGDS não sobreviveu como política pública à mudança de gestão no município e ao recrudescimento da oposição ao debate sobre relações de gênero no país. Atualmente, o uso institucional do termo gênero requer muita cautela, dada a suspeição com que é tratado em muitos espaços. Desde 2017, a equipe que compunha o NUGDS continua desenvolvendo ações de acompanhamento pedagógico junto às escolas, mas no Núcleo de Educação, Inclusão e Cidadania. Por meio de ciclos de formação docente e dos educativos dos museus, produção de material didático, participação em eventos e parcerias institucionais buscam promover inclusão social e promoção de cidadania plena no município de Belo Horizonte.[31]

3.3.1 Análise das Diretrizes da Educação para Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

A escolha por analisar o documento denominado *Diretrizes para Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação,* produzido em 2015 pela PBH sob organização do NUGDS ocorre por considerá-lo uma feliz tentativa de consolidação da política pública no combate às assimetrias de gênero e de promoção de uma educação pautada em valores democráticos e de justiça social. Sabe-se que toda política pública tem limites, especialmente porque ela é disputada por diferentes atores sociais que têm formações e interesses diversos. Todavia, num país de tradição conservadora em âmbito político, a publicação do documento demarca a vanguarda da RMEBH em fazer essa discussão. A importância dele é tal que, mesmo no atual

[31] Muitas dessas ações são divulgadas no blog http://afetivosexualpbh.blogspot.com/p/1989-projetos-de-educacao-sexual_1.html, administrado de forma independente por um servidor da RMEBH. Essa foi uma importante fonte de pesquisa, assim como as publicações que foram feitas por profissionais comprometidos com a luta pela equidade de gênero e pela memória das ações desenvolvidas na RMEBH.

contexto, ele se mantém como uma referência na Rede para respaldar projetos e formações, mesmo tendo menor divulgação.

O texto das *Diretrizes para Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação* é assinado por Maria Ignez Costa Moreira, professora da Faculdade de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC-Minas. É composto por 66 páginas divididas entre a apresentação; dados sobre a autora e sobre o NUGDS; introdução; três capítulos – Concepções teóricas; Entre a teoria e a prática; Para ler, ver e pesquisar mais e as referências.

Na introdução, sob o título *Somos diferentes, mas somos iguais,* a autora diz que o principal objetivo do Caderno é "promover algumas reflexões sobre o papel da escola na promoção da equidade de gênero" (BELO HORIZONTE, 2015, p. 13), o que é considerado, segundo a autora, primordial para uma cultura de paz e para promoção dos direitos humanos. Ela alerta também que apesar do recorte nas relações de gênero, o conteúdo das Diretrizes deve ser inserido nas discussões mais amplas sobre currículo e aprendizagens e destaca a importância da prática-reflexiva para que a potência transformadora da escola seja real.

No primeiro capítulo, denominado *Concepções Teóricas*, Moreira apresenta três conceitos que fundamentam a produção do material: Gênero, Cultura da Paz e Direitos Humanos. Por meio das contribuições de diferentes autores, como Maria da Graça J. Setton, Joan Scott e Pierre Bourdieu, ela afirma que mulheres e homens são diferentes, mas que ao longo da história tais diferenças foram transformadas em desigualdades de forma que as relações sociais foram polarizadas em estruturas de dominação [masculina] e submissão [feminina]. Tais estruturas são reproduzidas durante os processos de socialização, sendo a escola uma das suas promotoras.

Outro fator abordado pela autora é que os modos de ser mulher e homem não são estáticos e que, apesar de muitas mudanças já terem ocorrido, ainda persiste uma estrutura de desigualdade. Ainda nesse tópico, ela aborda as diferentes concepções teóricas dadas ao trato das diferenças e desigualdades entre mulheres e homens ao longo da história. Para tanto, apresenta as teses biologizantes, as teses de socialização e a teoria de gênero. Esta última vincada no movimento social feminista. A descrição, muito centrada no aspecto relacional do gênero enquanto relações de poder, é feita por meio das contribuições da História e da Sociologia, como proposto por Scott (1989). A escolha no texto é de desnaturalizar as diferenças, muitas vezes convertidas em desigualdades, e promover debates no sentido de incluir as múltiplas possibilidades de ser mulher e homem. O texto evita tensionamentos com abordagens mais radicais sobre as relações de gênero, como as contribuições da teoria *queer* e

da performatividade de gênero. Mesmo defendendo a liberdade de escolha da autora, acredito que faltou apresentar outras formas de discussão teórica.

Em seguida, discute a Cultura de Paz fundamentada no documento produzido pela ONU, *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura da Paz*, de 1999. Ocorre a defesa da escola como espaço privilegiado para promoção de uma cultura de paz, de modo que os conflitos sejam resolvidos por meio do diálogo, com participação democrática e cooperação. Vários objetivos apresentados na Declaração são destacados ao longo do texto – especialmente aqueles que dizem respeito à formação das crianças, desde a primeira infância – para resolução de conflitos por meios pacíficos e não discriminatórios e pautados em valores da chamada Cultura de Paz. Além disso, a declaração aborda também a necessidade de ofertar oportunidades iguais para mulheres e homens e, nesse sentido, convida à revisão de planos de estudos, práticas pedagógicas e materiais didáticos. Apesar de reconhecer a escola como espaço privilegiado para promoção da Cultura de Paz, acredito que faltou à discussão apresentada no texto dizer da importância de se instrumentalizar as escolas e capacitar educadoras/es, além de pontuar a importância da parceria com outras instituições para que a Cultura de Paz seja construída. Algo dessa magnitude não pode ser creditado como responsabilidade somente da escola, já que nenhuma política pública ou projeto de sociedade será construído de forma desarticulada ou em ações idealizadas fora de uma ampla discussão pública.

Por último, é apresentada a concepção de Direitos Humanos, também pautada em documento produzido pela ONU, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948. É feita uma pequena apresentação do texto original e apontado que, ao longo do tempo, o entendimento do que são Direitos Humanos foi ampliada. Sendo assim, além dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais são acrescidos os direitos coletivos e difusos, marcando que existem grupos humanos com especificidades que também devem ter seus direitos assegurados. No texto, é dito que a responsabilidade pela garantia da igualdade de direitos é de responsabilidade do Estado e da sociedade. Em seguida faz algumas considerações sobre a Constituição Cidadã de 1988, fruto da luta do povo brasileiro pelo "direito de ter direitos". Utiliza dos argumentos de Mateus Afonso Medeiros (2006) para dizer que, por vezes, os Direitos Humanos têm mais eficácia simbólica que jurídica, logo é necessário a mobilização da comunidade política para garanti-los de fato. Mais uma vez o texto destaca a importância da instituição escola em articular essas três dimensões: equidade de gênero, cultura de paz e direitos humanos no seu fazer cotidiano. Para fomentar a necessidade de a escola contribuir para esse debate, apresenta uma tabela com os *Impactos*

Estatísticos das Relações de Gênero no Brasil, com dados do relatório anual socioeconômico da mulher, de 2013, com os temas educação, segurança, saúde e trabalho.

No terceiro capítulo, *Entre a teoria e a prática,* é reafirmado que a escola deve contribuir para formação de pessoas que sejam capazes de identificar formas de discriminação, especialmente desnaturalizando-as. Logo:

> As práticas discriminatórias que sustentam a desigualdade entre os gêneros não são eventos excepcionais na nossa sociedade, antes são, como já apontamos, cotidianas. Por isso, as práticas de combate à discriminação de gênero também não podem ser atos excepcionais; é preciso um trabalho diário. E a escola é um universo riquíssimo para o trabalho cotidiano de superação de preconceitos e discriminação de gênero (BELO HORIZONTE, 2015, p. 27).

Para fundamentar tal proposição cita o Plano Nacional de Educação, de 2014, que diz da necessidade de erradicar todas as formas de discriminação. Mas, para que esse combate seja eficaz, é preciso saber identificar essas formas. Defende, portanto, a abordagem histórica como uma alternativa e sugere algumas datas simbólicas para inserir o debate sobre relações de gênero na escola. Para exemplificar formas de atuação, apresenta a proposta de oito oficinas pedagógicas, conforme o quadro 6, a seguir:

Quadro 6 - Atividades propostas no caderno Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero

(continua)

Oficinas	**Metodologias**			
A produção do estranhamento no território escolar	Problematizar se existem lugares de meninas e meninos na escola e o que acontece quando fronteiras são ultrapassadas.	Atividade 1: exploração livre do espaço da escola para observações e registros.	Atividade 2: *citytour* orientado na escola. Dividir a turma em 2 grupos, um que quer conhecer a escola e o outro para apresentá-la.	Roda de conversação: mediar discussão sobre as formas de apropriação dos espaços por meninas e meninos.

(continua)

Oficinas	Metodologias			
Deu problema! E agora, o que eu faço?	Caso 1: Ed. Infantil. Situação em que menino gosta de brincadeiras tidas como de meninas e vice-versa.	Caso 2: Ensino Fundamental. Namoro na sala e pressão para que as meninas façam as tarefas dos namorados.	Caso 3: EJA. Mulher volta a estudar à noite e enfrenta ciúmes do marido por ter voltado a estudar nesse horário.	Roda de conversação: identificação dos problemas e sujeitos envolvidos em cada caso. Mediar debate sobre como resolver os conflitos por meio da Cultura de Paz apresentada nas Diretrizes.
Não saiu no jornal, mas bem que podia!	Problematizar como mulheres e homens são apresentados pela mídia.	Atividade 1: Fazer recortes em jornais e revistas de notícias sobre as formas de relacionamento entre mulheres e homens.	Atividade 2: Organização de grupos por gênero e misto para que redijam notícias sobre conflitos apresentados por eles.	Roda de conversação: mediar debate sobre motivações para escolha de notícias e reportagens; como as relações entre mulheres e homens são abordadas pela mídia; apresentar e analisar textos produzidos.
Dizem que é assim, mas podia ser diferente	Problematizar os estereótipos de gênero associados a brincadeiras e espaços de meninas e meninos na escola	Atividade 1: colocar em sacos objetos que são identificados com cada um dos gêneros e pedir que os estudantes os apresentem.	Atividade 2 (Educação Infantil): conversa com comunidade escolar sobre brinquedos e brincadeiras de meninas e meninos. Como organizar, quais brinquedos comprar nas UMEIS? Alguns brinquedos contribuem para assimetrias de gênero?	Roda de conversação: mediar debate sobre o que e/ou quem determina feminilidade ou masculinidade de um objeto e se essas determinações sempre foram as mesmas; o que acontece se alguém usar o que é associado ao outro gênero.
Quando eu crescer, eu vou ser...	Atividade 1: produção em grupo de material de exposição com o tema mundo do trabalho e relações de gênero.	Atividade 2: organização de grupos para elaboração de relatos pessoais sobre desigualdades no mundo do trabalho.	Atividade 3: encenar um pai avisando ao chefe que não irá trabalhar para levar a filha ao médico e uma mulher avisando à chefe que sairá mais cedo para levar o carro na revisão.	Roda de conversação: ao final das atividades mediar debates sobre relações de gênero, mundo do trabalho e discriminação, destacando o trabalho doméstico e os estranhamentos provocados por quem exerce trabalhos que não são associados ao seu gênero.

(conclusão)

Oficinas	Metodologias			
Minha família é assim...	Atividade 1: fazer um levantamento sobre os arranjos familiares existentes na comunidade escolar e apresentá-los coletivamente.	Atividade 2: realização de trabalhos em grupo com relatos sobre o cotidiano das famílias e seus conflitos.	Atividade 3: compartilhar situações familiares divertidas e diferentes e encená-las.	Roda de conversação: discutir os dados aferidos e as múltiplas formas de ser família e de como isso pode ser acolhido respeitosamente na escola; identificar situações comuns e apresentar a Rede de proteção em caso de violência intrafamiliar.
Mulher Maravilha e Super Homem: a mídia faz gênero?	Atividade 1: levantamento de campanhas publicitárias cuja definição dos papeis de mulheres e homens sejam óbvias.	Atividade 2: relatos sobre características de personagens femininas e masculinas nas novelas, filmes, desenhos, etc.	Atividade 3: pesquisa sobre a história das Redes sociais e seus objetivos. Socializar formas que utilizam as Redes sociais e debate sobre a lei 12.737, sobre crimes virtuais.	Roda de conversação: ao final de todas as atividades, mediar debates sobre as temáticas, problematizando papéis de gênero e construção de alternativas para resolução de conflitos.
Por que a mulher não está no museu?	Problematizar que a escola não é o único local de apropriação do conhecimento e que se pode estabelecer relações de ensino e aprendizagens	Atividade 1: visitas mediadas por roteiro/projeto a espaços de guarda de memória em busca do feminino visível, em segundo plano ou invisibilizado.	Roda de conversação: mediar debate sobre protagonismo e representação da mulher no espaço visitado e sobre relação entre tempo presente e passado das mulheres nesse espaço.	Exemplo: possibilidade de atividades a serem desenvolvidas por meio da participação no *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios*, abordando a mulher em diferentes áreas, como ciência, arte, política, etc.

Fonte: Dados da autora.

No texto é apresentada uma justificativa para a escolha das oficinas pedagógicas, tidas como um recurso pedagógico de extrema importância para as relações de ensino e

aprendizagem, por se pautar nas vivências cotidianas de quem delas participa e possibilitar "uma ação coletiva, potencializando o espírito crítico e participativo, bem como proporcionando condições essenciais para uma interação satisfatória e eficaz entre seus partícipes" (BELO HORIZONTE, 2015, p. 29). Além disso, tem na articulação entre teoria e prática o fundamento do processo pedagógico com vistas à construção de uma consciência coletiva voltada para valores democráticos. Para tanto, tem nas rodas de conversação uma importante estratégia de mediação de conflitos, troca de saberes e de pactuação. A roda de conversa é apresentada como uma metodologia de intervenção psicossocial por ser "um espaço democrático onde todos têm o direito de expressar suas ideias, de serem ouvidos e respeitados" (BELO HORIZONTE, 2015, p. 29).

No capítulo 4, *Para ler, ver e pesquisar mais*, é apresentada uma série de sugestões de material de apoio à/o docente. São livros literários e filmes, que podem ser trabalhados junto aos discentes; livros e artigos teóricos para autoformação docente; documentos, sites e blogs abordam temáticas sobre direitos humanos e relações de gênero e educação. Para cada sugestão é apresentado um resumo ou sinopse sobre o material. Por fim, são apresentadas as referências utilizadas na elaboração das Diretrizes.

Acredito que o Caderno é de suma importância para as lutas cotidianas em prol da equidade de gênero enquanto política pública no município de Belo Horizonte. O texto é bem escrito e acessível a públicos diversos, pois faz uma abordagem bem fundamentada teoricamente, mas com leveza na forma de explicar. Também traz exemplos para uma práxis educativa comprometida com a superação das assimetrias de gênero, considerando o que já tem sido feito na Rede e com possiblidade de ampliação.

Contudo, entendo que há uma responsabilização excessiva da instituição escola numa perspectiva idealizadora desse espaço educacional e apartada de um debate amplo que envolva o Estado e a sociedade, como exposto na Constituição Cidadã de 1988. Uma vez que Belo Horizonte faz parte da Rede Brasileira de Cidades Educadoras, senti falta da provocação e responsabilização de outros espaços para promoção de uma educação comprometida com os direitos humanos, com a equidade de gênero e com a promoção de uma cultura de paz. Ao longo da pesquisa, percebi que as políticas públicas de maior alcance foram aquelas realizadas por meio da intersetorialidade e interinstitucionalidade, ou seja, é necessário o envolvimento de vários outros setores/instituições do Estado e da sociedade para que as diferenças não sejam transformadas em desigualdades.

3.4 O Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios

Na RMEBH a utilização de espaços museais faz parte da política pública para consolidação do ideal de Cidade Educadora[32], iniciada em Belo Horizonte no ano de 2006, com a implantação do projeto piloto da Escola Integrada (PEI). São dignas de nota as ações pedagógicas do chamado Circuito de Museus que, desde 2011, procura "incentivar e facilitar a apropriação de espaços museais pelo público escolar [...]. O projeto permite que estudantes das escolas municipais visitem três instituições culturais ao longo do ano, a partir de um percurso temático" (BELO HORIZONTE, 2018)[33]. Dessa forma, o Circuito de Museus visa assegurar o direito das/os estudantes de usufruir de diferentes espaços culturais e de guarda de memória da cidade. Inicialmente o Circuito de Museus fazia parte do PEI e, posteriormente, foi estendido para toda Rede.

Desde então é lançado um edital no início do ano letivo para que as escolas participem do Circuito. Para tanto, é necessário apresentar um projeto identificando de qual percurso temático a escola quer participar, bem como dizer quem será responsável por participar das reuniões formativas para cada percurso e as intenções pedagógicas ao participar. Após a divulgação do resultado do edital, é realizada uma reunião geral entre a equipe responsável pelo Circuito de Museus e os profissionais das escolas selecionadas. Posteriormente, acontecem as formações específicas para cada percurso temático que envolvem as/os profissionais das escolas selecionadas e os educativos dos espaços museais que compõem cada percurso. Dessa forma, o Circuito de Museus também é um mecanismo utilizado para formação docente na Rede.

Dentre os nove percursos temáticos[34], escolhi analisar o *História de Mulheres: Vozes e Silêncios*, construído ao longo de 2013 pelo NUGDS, com apoio de uma assessoria especializada em história e museologia e em parceria com equipes multidisciplinares dos espaços museais da cidade (ALVES; SOARES, 2017). Entendo que esse Percurso concentra vários elementos importantes para promoção de valores democráticos e inclusivos propostos

---

[32] A ideia de Cidade Educadora é fruto da articulação entre educação e atividade cívica, pela qual entende-se que a cidade como um todo é um espaço com potencial educativo. Tal ideia é corporificada na Carta das Cidades Educadoras, documento produzido em Barcelona no ano de 1990. As cidades que pretendem receber o título precisam desenvolver ações de ampliação do tempo escolar em parceria com outros segmentos da cidade e para além dos muros da escola, reconhecendo a ação de diferentes sujeitos sociais nos processos educativos de crianças e adolescentes. Por meio de 20 princípios, propõe consolidar o direito universal à educação, o respeito às diversidades, justiça social e o aperfeiçoamento de práticas democráticas (COELHO, 2010).

[33] Disponível em https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/circuito-de-museus. Acesso em: 20 Jan. 2020.

[34] Dentro do Circuito de Museus existem nove percursos temáticos, a saber: Arte Brasileira; Artes Visuais; Ciências e Tecnologia; Esporte, Lazer e Memória; História de Belo Horizonte; História de Mulheres; Imagem em Movimento; Pampulha; Território Negro.

em vários documentos que pautam a agenda educacional. Foi apresentado à Rede, em 2014, como uma das políticas para as relações de gênero e de formação docente.

> Ouvidos atentos. Prontos a perceber e escutar. Ora o sussurro, ora a fala gritada. Ambos revelando a sua maneira trajetos, espaços, consciências, caminhos de mulheres. Foi com a escuta e o coração desarmados que nos colocamos como ouvintes dessas mulheres distintas, diversas, de carne e osso ou de barro, encontradas em três espaços museais: Memorial Minas Gerais-Vale, Museu de Artes e Ofícios e Centro de Arte Popular (BELO HORIZONTE, 2013, p. 43).

Assim, ele foi apresentado no *Material de Apoio ao Docente,* que foi utilizado nessa dissertação para caracterizar o Percurso. De acordo com o documento, a escola que tem seu projeto aprovado é convidada a participar dos encontros de formação nos espaços junto com as equipes dos educativos dos museus. A participação dessas pessoas é voluntária e tem como objetivos: a) Promover uma articulação entre educação e cultura por intermédio de visitas orientadas aos museus da cidade; b) Fornecer suporte pedagógico para o trabalho com a temática de gênero no espaço escolar, a fim de dar visibilidade ao papel da mulher na construção da vida social e de propiciar a problematização de práticas sexistas; c) Ampliar a discussão das relações de gênero na história do Brasil, fazendo um contraponto com a contemporaneidade; d) Contribuir para a formação de hábitos culturais entre discentes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (ALVES; SOARES, 2017, p. 35).

Para cada museu foram sugeridos caminhos de visitação e provocações para se pensar o feminino: No Memorial Minas Gerais Vale foram sete salas: 1) Celebrações: é apresentada a potencialidade de discutir os estigmas e paradigmas que circundam o sagrado das religiões e as relações de poder; 2) Vale do Jequitinhonha: discute o protagonismo da mulher artista/artesã, bem como diferentes formas de representação na arte popular; 3) Panteão da Política Mineira: problematiza a atuação política de mulheres nesse importante episódio da história por meio de narrativas sobre a Conjuração Mineira; 4) Casa da Ópera: representa um lugar de espetáculos que possibilita a discussão sobre o longo período de ausências das mulheres, bem como disputaram esse espaço ou nele foram representadas; 5) Vilas Mineiras: possibilita uma discussão interseccional, na qual o protagonismo da mulher negra é destacado no cotidiano desses territórios; 6) A Fazenda Mineira: apresenta o espaço privado da vida rural e problematiza a presença feminina no trabalho, na diversão, no sagrado; 7) Lygia Clark: espaço de debate profícuo do protagonismo feminino na arte, no que concerne às convenções, aos comportamentos, ao trabalho.

No Centro de Arte Popular (CAP) foram apontados dois andares para visitação dentro do Percurso. Nos terceiro e quarto andares são sugeridas discussões sobre a mulher e a tradição, problematizando estereótipos, paradigmas e lugares sociais. Tendo como mote a arte popular, também permite abordar as representações das e sobre as mulheres em diferentes suportes, tais como bonecas, utensílios domésticos, pinturas, além de possibilitar o debate sobre arte e artesanato, ampliado para as relações de trabalho e étnico-raciais.

Por último, no MAO, por meio de três ambientes, suscita questões relativas às atividades econômicas, relações étnico-raciais, de trabalho e geracionais. Problematizações sobre invisibilização das mulheres em diferentes momentos da história do Brasil, bem como suas ações de resistência, a exemplo das negras de tabuleiro que vendiam seus quitutes e ocupavam as ruas podem ser feitas. Além disso, como ofícios tidos como femininos foram ensinados de mãe para filha e imprimem a marca do feminino perpassando o tempo. Desse modo, o Percurso montado nos três espaços museais procura, nas palavras dos seus idealizadores: "[...] pensar a mulher fora do lugar comum, livre das amarras do gênero e do sexo, longe dos espaços óbvios e hierarquizados pelas relações desiguais de poder ainda impostas pela sociedade contemporânea" (ALVES; SOARES, 2017, p. 29).

Considero, pois, que o *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios* tenta se inscrever como mais uma importante política pública de formação docente e de superação das assimetrias de gênero na RMEBH. Por meio da interinstitucionalidade tem possibilitado que as reflexões sobre as relações de gênero e a educação se façam presentes em espaços educacionais diversos.

No próximo capítulo, apresento algumas das experiências desenvolvidas durante o ano de 2014 por meio dos olhares docentes e de um dos formadores proponentes do Percurso.

4 OLHARES SOBRE A EXPERIÊNCIA NUMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM RELAÇÕES DE GÊNERO NOS MUSEUS

> *[...] é incapaz da experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe". É incapaz da experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada ameaça, a quem nada ocorre. [...] O| sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião (Jorge Larrosa).*

Neste capítulo apresento os dados empíricos da pesquisa à luz da teorização apresentada ao longo da dissertação e por meio da AC. No primeiro tópico, temos os sujeitos da experiência, ou seja, um formador da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) envolvido com o *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios*, desde sua concepção até as atividades formativas, e quatro professoras/es que participaram da formação no ano de 2014. Procurei nessa fase apresentar o perfil dessas/es profissionais, mesclando dados pessoais e profissionais, bem como suas motivações para problematizar as relações de gênero na educação, tendo os espaços museais como mediadores. A partir do segundo tópico, são apresentados os olhares sobre a experiência museal de cada um/a, tendo como referência as reflexões sobre a experiência de Jorge Larrosa (2011, 2018) e, no tocante à experiência museal, as contribuições de Adriana Mortara Almeida (1995, 2005) em diálogo com a proposições sobre sociomuseologia de gênero de Rechena (2011, 2012) e Vaquinhas (2014). Como a proposta do Percurso Museológico faz parte das ações de formação continuada da RMEBH para discussão das relações de gênero, as contribuições de autores como Nóvoa (1999), Perrenoud (2002) e Zeichner (1993, 2008), que discutem formação a partir da ideia de prática-reflexiva, inspiraram este trabalho e foram postas em diálogo com autores que discutem gênero e educação, como Hooks (2017, 2019) e Batista D'Andreia (2014).

4.1 Sujeitos da experiência

Para participar da pesquisa foram convidados um formador e quatro professoras/es. Todos eles faziam parte do quadro efetivo da RMEBH, sendo quatro com vínculo ativo e uma aposentada. A primeira entrevista foi utilizada para caracterizar a formação no Percurso em questão, apresentando desde sua concepção teórica e desdobramentos práticos, intencionalidades e percepção do formador sobre as potencialidades e dificuldades. Nas outras quatro entrevistas, procurei captar os sentidos dessa formação continuada na prática docente e na experiência museal no tocante às relações de gênero.

O quadro 7, a seguir, mostra que a formação proposta atraiu profissionais ligados à área das humanidades e que todas/os já faziam investimentos na sua formação continuada por iniciativa própria. Ao longo das entrevistas também citaram que já haviam participado de outras ações de formação ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Também percebi que a maioria dos partícipes são mulheres negras. Esses dados podem ser entendidos ao compará-los com dados mais amplos sobre o perfil da docência no Brasil. Um estudo

realizado pelo INEP mostra que o ofício é majoritariamente exercido por mulheres. A pesquisa aponta que no Censo Escolar de 2009 o pertencimento étnico não foi declarado por parte significativa dos gestores responsáveis por respondê-lo. Com relação à formação, a pesquisa indica que a maioria das/os profissionais que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio são licenciadas/os e possuem pós-graduação (FLEURI, 2015).

Quadro 7 - Sujeitos da pesquisa

Perfil das/os participantes da pesquisa					
Nome fictício[35]	Michel	Ângela	Daniel	Maya	Carolina
Idade	52	51	36	41	33
Sexo/gênero	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino
Identificação étnico-racial	Branco	Parda	Branco	Negra	Preta
Formação acadêmica	Biologia	Geografia	História	Geografia e Direito	História e Pedagogia
	Mestre em Educação e doutorado em Psicologia	Especialista em relações étnico-raciais	Mestre em História	Especialista em gestão ambiental	Especialista

Fonte: Dados da autora.

O formador também problematiza o perfil das/os profissionais da Rede que participaram da formação, e ao destacar a majoritária participação feminina diz:

> E uma curiosidade, não sei se você já observou nas listas, a maioria é mulher, né? Pelo quantitativo de mulheres ser maior na Rede, mas acho que são poucos os homens que... aí a gente volta naquela discussão de homem feminista, né, que enfrentaria um "História de Mulheres". Acho que tem muito preconceito ainda. Vai fazer um percurso de "História de Mulheres"? Só mulher que pode falar de mulher? Olha o lugar de fala aí. Isso é algo que sempre permeava as relações lá. (FORMADOR).

[35] Os nomes escolhidos são de escritoras e escritores que fizeram importantes contribuições para o debate sobre relações de gênero, interseccionalidade e sexualidade.

Dessa maneira, também é possível problematizar pelo próprio viés das discussões de gênero: a maior presença feminina no ofício docente e numa formação sobre relações de gênero, uma vez que a profissão é muito identificada com o cuidado e tem baixa remuneração, algo discutido por intelectuais da divisão sexual do trabalho, como Vianna (2013), e pelo fato dos estudos de gênero est diretamente ligado à militância política e intelectual feminista. O único professor que participa da pesquisa, assim como o formador, se apresenta como pessoa comprometida com a superação das desigualdades através da atuação cidadã, profissional e acadêmica.

4.2 Olhares sobre os sentidos da formação continuada em relações de gênero

4.2.1 Motivações: criar e participar

Ao longo da pesquisa, percebi que o diálogo entre educação e relações de gênero é marcado por avanços e retrocessos e que, historicamente, houve uma forte agenda social para que instituições educacionais assumissem esse debate. Na RMEBH identifiquei ações esporádicas para formação continuada desde seu surgimento, em 1948, mas é na década de 1990 que tais ações se consolidam como política pública educacional. Com o surgimento do CAPE, a SMED passa a ofertar com regularidade cursos de formação e, mesmo após sua extinção, outros órgãos para garantir a formação continuada são criados, como foi dito no segundo capítulo. Dentro do CAPE, formou-se um grupo dedicado às ações de formação para o debate sobre relações de gênero e sexualidade (BASTISTA D'ANDREIA, 2014). É nesse contexto que Michel se envolve profissionalmente com a formação sobre gênero e sexualidade, como ele mesmo narra:

> É... como eu entrei na Rede como professor de biologia, em 88, eu fui trabalhar na escola Machado de Assis[36]. E na escola Machado de Assis tinha um grupo de professores de biologia que desenvolviam pesquisas sobre... pesquisa e atividades, né, sobre educação sexual. E eu caí, a princípio, de paraquedas. Sou de biologia, logo entrei no grupo. Tinha aula de laboratório, então metade ia pro laboratório e a outra metade ficava na sala. Aí metade da sala a gente trabalhava o livro da Marta Suplicy que na época era um máximo, né! Era uma coisa na adolescência, sexualidade na adolescência, alguma coisa assim. E eu aprendi muito nesse grupo de professores de biologia. Não eram todos que trabalhavam com sexualidade, tinham alguns que se sentiam desconfortáveis. Então eu comecei a me envolver com a

[36] Nome fictício.

> temática, gostei muito, mas quando você fala em educação sexual, educação afetivo-sexual, você tem um guarda-chuva enorme. E ... eu fui tentando me identificar com alguns daqueles aspectos. Aquele aspecto de prevenção de gravidez, aids, dst... aquilo é muito maçante, muito biológico. Então eu tentei sair da biologia, porque ela não tava me satisfazendo, meus desejos, minhas questões. Então eu fui buscar na psicologia algo além, né, daquilo do aspecto puramente anatômico e fisiológico. E encontrei no campo dos estudos de gênero o meu grande interesse. Porque gênero vai romper com esse paradigma biologizante, universalista, anatômico do sujeito e pensar o sujeito de outras formas e, isso, pra mim, que foi o pulo do gato. (MICHEL).

Ao falar da sua atuação profissional como formador, diz também da história das formações sobre gênero e sexualidade na RMEBH.

> Foram diferentes fases na prefeitura. É... Mas eu colocaria que se iniciou em 94, com o Núcleo de Sexualidade que existia aqui na SMED, no CAPE. E que eu trabalhei nele em 94. De lá pra cá, não initerruptamente, mas eu sempre tive esse contato com a formação. E adoro! (MICHEL).

No trecho abaixo, Michel destaca como surgiu o interesse de aproximar as ações de formação em relações de gênero da PBH dos museus da cidade. É interessante ressaltar que a sociomuseologia de gênero é um movimento iniciado, de acordo com Vaquinhas (2014), na década de 1990 e, no caso da cidade de Belo Horizonte tem no *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios* um importante motivador do debate. Michel destaca em sua fala o contexto de criação do Percurso e sua avaliação sobre a importância do mesmo para as discussões de gênero nos museus da cidade.

> Na época que era Núcleo Racial e Gênero a gente tinha o "Território Negro", tudo começou com o "Território Negro", que foi o pontapé inicial. E a gente acompanhava as formações, as discussões, especialmente no MAO, o Museus de Artes e Ofícios, eu lembro. Era eu e a Ana[37], que era integrante do Núcleo e a gente dividia, eu e Ana trabalhávamos com a discussão de gênero e as demais meninas trabalhavam com a discussão étnico-racial. Só que a gente sempre dava apoio um pro outro, a gente articulava. E num dessas formações do "Território Negro", no museu de Artes e Ofícios, é que surgiu a ideia de pensar outras leituras pro acervo, né, para além da discussão racial. Então foi nessa época que começou, 2012... 13. Antes eu não tinha tido experiência em museu não.
> [...] Isso é uma coisa interessante falar, que alguns espaços se apropriaram. Quando a gente foi com a ideia, a ideia era focada para o público da Rede, mas virou para a cidade. Então no museu de Artes e Ofícios a Trilha de Mulheres, virou Mulheres e Ofícios. Então eles criaram a releitura e construíram as adaptações. Então lá você tem Mulheres e Ofícios que qualquer pessoa chega e pode pedir: Ah! eu quero fazer a Trilha Mulheres e

[37] Nome fictício.

> Ofícios. No Memorial virou Mulheres das Gerais, também renomearam e fizeram essa releitura. O CAP manteve, História de Mulheres mesmo. (MICHEL).

Nesse trecho, a aproximação entre os estudos sobre relações de gênero e os estudos étnico-raciais se faz presente, algo que apareceu em outros momentos da pesquisa e pela literatura utilizada que apontou que o conceito de interseccionalidade tem permeado cada vez mais os estudos feministas (HOOKS, 2017). Também demonstra que as discussões interseccionais foram levadas aos espaços museais de Belo Horizonte a partir de mecanismos de releitura dos acervos e que estes espaços ampliaram essa discussão para a comunidade. Tal circunstância mostra que as discussões da sociomuseologia têm tido ressonância nos museus da cidade.

Na fala de Ângela sobre suas motivações para participar da formação no Percurso essa aproximação também se faz presente:

> Olha, a princípio, quando eu fazia… eu comecei em 2012 a fazer a pós-graduação em relações étnico-raciais já havia uma discussão paralela dentro do curso sobre a questão feminina, né, sobre a questão de gênero. Então... é... eu comecei a me interessar pelo assunto e surgiu a oportunidade de fazer a formação e eu me ingressei nessa formação por vontade, não foi porque vou lá para ver o que que é, não! Mas por interesse mesmo em fazer. E eu já conhecia, de uma certa forma, os formadores que em algum momento eu tive formação com eles, gostava muito da discussão que eles desenvolviam e resolvi participar. (ÂNGELA).

Da mesma forma, Maya também diz que, ao longo de sua formação, ocorreu uma aproximação entre as duas áreas e que isso contribuiu para que fizesse parte da formação no Percurso em 2014:

> É... eu trabalhei anteriormente na Prefeitura de Contagem e meu primeiro contato com essa discussão sobre as relações de gênero foi lá. Eu participava de um grupo de estudos sobre gênero e depois fiz um curso que era o "Educação Sem Homofobia". Então lá já tinha uma discussão um pouco mais avançada em relação a isso, então eu cheguei a trabalhar com projetos voltados, que fizesse uma discussão de gênero e raça na escola Joaquim Nabuco38, foi a escola que eu atuei durante o tempo que eu lecionei lá. Nessa escola que eu estou hoje, o Conceição Evaristo39, desde sempre… essa foi a primeira vez que eu tive a oportunidade de trabalhar com projeto com essa discussão de gênero. (MAYA).

---

[38] Nome fictício.
[39] Nome fictício.

Maya também destaca a preocupação com a formação das/dos estudantes que já acompanhava:

> [...] eu me lembro que tinha um Circuito, mas ele não nos chamava atenção, do grupo de professores da escola. Quando teve essa possibilidade de discutir justamente a questão de História de Mulheres, da questão de gênero, e aí coincidiu que a gente tava seguindo uma turma, era... o terceiro ano… é… é… nós pegamos a turma no sétimo ano e essa turma estava no nono, então nós acompanhamos o crescimento desses alunos. Quando eles chegaram no nono ano, aí a gente começou a vivenciar uma série de conflitos. Eles começaram... é... muita agressão, é... meninos extremamente machistas. Me lembro de um caso que foi muito marcante ao longo desse Percurso, de um aluno que começou... ele ganhou uma bolsa de estudos de ballet e ele era constantemente agredido por isso, né, passava pela questão da discriminação, e as meninas tinham uma relação com corpo muito ruim, se agrediam o tempo todo, agrediam a nós professores assim de comentar: "Nó, professora! Você tá barriguda hein, professora? Seu peito tá caído!" Então tinha uma relação com corpo muito ruim e aí surgiu… é... a escola recebe esse convite, o e-mail para fazer inscrição. Na época eu me sentei com a professora de Artes, com a professora de Ciências, com a professora de História e fizemos...: então vamos tentar gente, vamos fazer uma proposta! Porque esses meninos tão difíceis, mas são alunos bons. A gente gostava muito deles... da turma… a turma tinha uma potencialidade muito grande, mas estava vivendo esses conflitos, aí a gente pensou que seria uma oportunidade para abordar essas discussões por um outro olhar. E aí na época o... o… o Circuito, ele foi muito disputado, os melhores projetos é que foram selecionados, então só algumas escolas que foram selecionadas e a gente foi contemplado. E me lembro que a acompanhante do Circuito, a pessoa que era responsável, na Secretaria de Educação, pelo Circuito, eu lembro dela ter falado que o nosso projeto, ele era muito... foi um dos melhores porque ia diretamente na questão da prática pedagógica… assim… de… de... do poder de tentar transformar a concepção que aqueles estudantes estavam criando naquele momento, né, na fase de transição de adolescente, a partir da discussão. E aí foi catalisador, assim, pra gente. (MAYA).

Percebe-se que as motivações para criar e participar do Percurso vão ao encontro do compromisso com uma educação voltada para superação de históricas desigualdades e preconceitos, além de ter nos debates sobre a interseccionalidade um importante suporte. Os outros participantes da pesquisa também falaram sobre motivações que tornam o seu fazer pedagógico de maneira reflexiva. Nesse sentido, Daniel declara que:

> Inicialmente eu fiquei seduzido pela proposta. A mim ela me pareceu interessante como uma ferramenta para eu trazer outras reflexões para sala de aula. Foi basicamente essa minha razão inicial. (DANIEL).

Já Carolina também demarca os atalhos burocráticos que participar da formação possibilita e seu desejo de aprender com a experiência profissional de outras pessoas:

> Eu acho que tudo engrandece, assim, tem coisa que faço é porque eu acho e tem coisa que eu faço porque tem gente que já fez e deu certo, que funcionou. Tem gente muito f*** (risos)... Desculpa... que já fez e que funcionou. Tem gente que tem experiência para passar para a gente que é novo ainda, que tá começando as coisas. E mais, às vezes, algumas visitas, e aí para ser sincera mesmo, tem algumas visitas que para você fazer, tem de participar de uma determinada formação. [...]. Então facilita para gente também o agendamento, porque, às vezes, quando você não tá numa formação e vai tentar fazer um agendamento, demora e aí já saiu do conteúdo que você queria ver ou então já passou o momento específico para aquilo, para aquele determinado lugar. Então facilita um pouco, né, sua chegada ao museu é facilitada, diminui o espaço. Antes também, eu não me lembro bem, mas eu sei de ouvir que tinha uma questão com o ônibus, com o deslocamento, e tinha o lanche. Então para as escolas era ótimo, porque não tinha nenhum gasto com isso e… hoje tá mais difícil por causa dessa situação de grana. Mas a escola diminui a participação nos Circuitos, aqui mesmo diminui muito. Aí que o povo gostava mesmo, minha filha, você acha que não? Para quem quer, né, porque tem gente que não gosta de sair com menino, de conhecer os espaços, de levar meninos para os espaços. (CAROLINA).

Ela também problematiza que desenvolver tais atividades pode ter um impacto de longo prazo na relação com suas/seus educandas/os e deles com o conhecimento histórico, demonstrando, assim como afirma Meneses (1994), que o mundo sensorial é um caminho para o inteligível:

> Pensar a História em outros espaços que não fosse a escola. Porque nessa época, igual eu te falei, era muito difícil. Então os meninos achavam a História chata, a História é só no livro… então meu objeto era… até então eu ficaria com o sétimo, oitavo e nono, então eu teria um vínculo de três anos com os meninos. Então meu objetivo era mostrar que a História não é uma matéria dura, que tá só no livro. Você pode ver a História de outro jeito. Entendeu? (CAROLINA).

Até aqui elenquei, dentre as motivações para criar e participar da formação continuada em relações de gênero, o interesse pelas discussões relacionadas às diversidades e à possibilidade de oferecer outras formas de reflexão ao fazer docente em sala de aula que tem na/o educanda/o uma centralidade. Destaco que essas motivações vão ao encontro com o que Nóvoa (1999) chama de disposição pessoal para constituir sua identidade profissional. Dessa forma, os participantes da pesquisa apresentaram uma perspectiva de formação continuada que não estava desarticulada da realidade escolar em que estavam inseridos. Isso já era um pré-requisito para participar do Percurso, uma vez que era necessário apresentar um projeto a ser desenvolvido na escola em consonância com as atividades nos espaços museais, e em diversos momentos da pesquisa apareceu também na fala dos sujeitos em questão. Segundo Nóvoa:

> A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1999, p. 12).

Diante do exposto, percebe-se, pois, que houve uma preocupação em articular o processo formativo à realidade das escolas tanto na concepção da formação no *Percurso Museológico História de Mulheres* quanto para aqueles que se dispuseram a participar dela.

4.2.2 Autoformação

Dentro do que as pesquisas sobre o campo da formação docente apontam como importante para garantir a qualidade desses processos, destaco o aspecto da autoformação defendido por Nóvoa (1999) e Alarcão (1996). Ambos dizem que é importante valorizar o aspecto autoformativo, que se dá não somente em um momento da vida, mas no processo de descobrir potencialidades e ressignificar experiências através da reflexão. Para Alarcão "não se pode educar o formando se ele não souber educar a si próprio" (ALARCÃO, 1996, p. 18).

A seguir, destaco como os partícipes da formação falam do processo de autoformação, começando por Ângela, que diz que mesmo após se aposentar permanece estudando sobre relações de gênero:

> Até hoje eu procuro ler sobre o assunto, mesmo não estando mais ligada à escola. É uma coisa que me instiga… ver filmes, ler alguns livros... eu descobri algumas autoras que eu não conhecia e aí comecei a me interessar pelo assunto. Não necessariamente hoje com o objetivo de criar uma aula... nada disso. Mas para me conhecer e conhecer melhor sobre o assunto (ÂNGELA).

Em seguida, Daniel afirma que desde a faculdade estuda sobre os espaços de educação não formal e relações de gênero e permanece o fazendo enquanto profissional da Rede:

> Eu já havia estudado sobre espaços de educação não formal antes, principalmente na faculdade. E à época eu participava de um projeto que visava a reestruturação de um museu, o Museu do Escravo, em Belo Monte. Então a minha perspectiva no projeto que eu participava à época era relacionada às visitações. Então eu estava pensando o tempo todo em formas de entender o espaço museológico como um lócus de reflexão para as escolas, para os professores e os estudantes. É... Eu lembro que eu participei também de uma... na época... (20)13, (20)14, por aí, de uma… de uma mostra que teve no Espaço UFMG do Conhecimento chamado "A produção do comum", algo mais ou menos assim... que eu participei, na época eu

> participava, fazia parte de um coletivo chamado Tarifa Zero e aí nós propusemos dentro da proposta dessa mostra, que era coordenada pela Natacha Rena da escola de arquitetura da Federal, e... congregava vários coletivos da cidade e aí nós participamos, o coletivo Tarifa Zero. [...]
> É… eu lembro que a gente teve, enfim, além de leituras minhas e tal, é... a parte, a gente teve, nós professores e professoras, tivemos formação pela regional, no caso pela Regional Pampulha, eu acho, enfim, a SMED de maneira geral, é... ofereceu várias formações, algumas delas no Museu do Futebol outras em outros museus como formas de questionamentos, de entendimento sobre a prática museal e a relação do museu com a sala de aula e a contemporaneidade (DANIEL).

Já Maya afirma que desde que teve seu projeto aprovado preocupou-se em estudar mais sobre a temática e como utilizar dos espaços museais. Aponta também em sua fala a preocupação com a didatização da discussão e como isso ocorreu de forma coletiva na sua escola:

> E aí então de cara tive que começar a estudar! Eu falei: meu Deus! E agora? Né! Vou ter que começar a ler a respeito para saber como abordo isso na minha prática. E aí que eu comecei a ter contato com… com material, a ver vídeos a respeito e aí comecei já a desenvolver o trabalho relacionado a isso.
> E me lembro que na época a gente tinha inclusive que escolher quais os locais que a gente... as salas dentro Circuito. Você tinha a proposta do lugar, era o Memorial Minas, o Centro de Arte Popular, que eu não conhecia. Achei aquela coisa mais estranha... o olhar para cidade que a gente não tem. Eu frequentava sempre o Cine Belas Artes, o espaço é em frente e eu nunca tinha visto aquele espaço ali. Aí eu tive… um trabalho, eu fui antes para conhecer, pra pensar o que a gente ia discutir… não conhecia.
> Eu lembro que a gente fez a pesquisa bibliográfica... é... me lembro que cheguei a ler duas dissertações de mestrado para ter elemento de discussão, assisti muito vídeo, muito vídeo! Era a época também de descoberta do YouTube. Era uma maravilha! Uma professora mais antiga e ia lá e ficava pesquisando uns videozinhos, que, né, apareciam.... Lembro que assisti muito vídeo, lembro que alguns deles foram inclusive utilizados como elementos sensibilizador, catalisador para discussões que a gente fazia. Fiz uma pesquisa muito grande e adequação de material de texto para poder apresentar na sala, porque tinha algumas discussões que a gente não sabia como que ia introduzir. É, por exemplo, a questão da estética. A gente não tinha muita noção de como iríamos introduzir, aí descobrimos um vídeo na internet que falava da coisa da... de meninas que morrem na mesa de cirurgia fazendo abdominoplastia, aquelas coisas todas. Aí passamos esse vídeo para os meninos, que ficaram chocados, horrorizados, assim... de como poderia ser um risco em não se aceitar. E... música também, a gente começou a trabalhar muito com música e aí eu comecei a ficar ouvindo e eu ficava tentando lembrar quais cantores, quais artistas que eu gostava e que falavam da relação de gênero, num processo de discriminação ou de submissão ou de empoderamento, que nem existia essa palavra, empoderamento, naquela época, de um outro lugar da mulher. Então eu tive que estudar! Deu um trabalhinho, viu! Esse projeto deu muito trabalho na época, a gente pilhou

> muito para fazer. No início éramos só nós quatro, eu, professora Joana40 de Ciências, professora Daniele41 de Artes e a professora Judith42 de História, e no final, quando a gente fez o encerramento do projeto, acho que foi em novembro… outubro ou novembro, é na data que sempre acontece a mostra cultural da escola, então sempre tem apresentação (MAYA).

Por suas falas, percebe-se que as/os profissionais envolvidos na formação já problematizavam as relações de gênero e o uso dos espaços museais, alguns desde a formação inicial. Tal característica confirma o que Nóvoa (1999) nos diz sobre a formação de um profissional se dar ao longo da vida e da importância da pessoalidade no percurso de profissionalização. Para ele:

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1999, p. 13).

Sendo assim, percebi nas falas das professoras e do professor um contínuo exercício de reflexão que os motivaram a buscar a formação e a estudar meios de desenvolver seus projetos na escola e nos museus, como dito no tópico anterior. Obviamente que o processo de autoformação não é linear e foi objeto da reflexão do formador, que diz:

> E essa é a riqueza que você tem dos dois lados, tem tanto professor que tem uma discussão avançadíssima, professores iniciantes e professores que estão nesse... é... meio termo, querendo saber pra onde que vai (MICHEL).

A disposição para o trabalho de autoformação, como demonstrado pelos sujeitos da pesquisa, desvela o desenvolvimento da reflexividade que para Zeichner (1993) ocorre a partir de três elementos: a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade. Para ele, a abertura de espírito é o desejo ativo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade do erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força. A responsabilidade consiste em problematizar a influência do ensino sobre o desenvolvimento intelectual, social e pessoal das/os estudantes, tanto naquilo que é tangível quanto no que é inesperado, e a sinceridade é acreditar na importância que seu trabalho tem (ou deveria ter) na construção de uma sociedade mais equânime, sendo

---

[40] Nome fictício.
[41] Nome fictício.
[42] Nome fictício.

necessário, para isso, uma abertura de espírito para as demandas das/os estudantes e para um contínuo processo de busca de aprendizado e aperfeiçoamento (ZEICHNER, 1993).

4.2.3 Prática-reflexiva

Ao longo da pesquisa defendi que na RMEBH existe uma concepção de formação voltada para a prática-reflexiva, isto é, existe na prática profissional um lugar de formação e construção de saberes (ZEICHNER, 1993). Sendo assim, a/o professora/or reflexiva/o busca compreender e enfrentar situações complexas por meio da confrontação da realidade com esquemas teóricos e convicções profissionais. Nesse sentido, acredito que as/os quatro docentes que participaram da pesquisa procuram desenvolver essa prática-reflexiva, uma vez que demonstraram ter a abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade. A fala da professora Carolina é esclarecedora:

> É... [...]. Acho que intensifica porque eu já vinha disso na faculdade, eu já tinha discutido questões de gênero e questões raciais e aí depois quando eu comecei a lecionar isso já fazia parte da minha pessoa e eu levava para sala de aula. Depois que eu participei disso, aí fica mais intenso. Você apura olhar, você tem mais cuidado para o fazer mesmo e, às vezes, coisas que você não enxergava antes você passa enxergar. E aí isso que você não enxergava e agora enxerga você consegue fazer o menino enxergar... às vezes… entendeu? (CAROLINA).

Fica perceptível que desde a formação inicial ela foi provocada a refletir sobre as relações de gênero numa perspectiva interseccional, que isso a acompanhou na vida profissional e destaca que a formação continuada a fez apurar mais ainda o olhar e levar isso para sua prática junto às/aos estudantes. Em outro momento da entrevista ela diz que essa reflexão a acompanha de tal maneira que não é somente na sala de aula que faz intervenções:

> Mesmo antes da formação e depois também porque a gente esquece, mas algumas coisas ficam. E mesmo que a gente não lembre, por exemplo, o dia daquela formação, uma fala que se foi, que se esvaiu..., mas tem coisas que a gente insere na nossa prática e aí ela fica permanente, faz parte mesmo do dia-a-dia. Às vezes nem dando aula, mas numa intervenção no pátio, uma situação de cantina, de quadra, que você percebe e a gente consegue intervir. Sabe? Eu acho que faz parte (CAROLINA).

Problematizar as relações de gênero na escola e a melhor maneira de intervir no ambiente escolar também foram citados pela professora Ângela como elementos das sua prática-reflexiva:

> Fazia porque... primeiro porque é uma coisa que me toca, segundo porque na escola que eu trabalhei essa discussão ela era necessária devido ao grande número de meninas que, de uma certa forma, demandavam essa discussão na sala de aula. E eu me sentia, a princípio, não a vontade em fazer essa discussão, mas... é… é… esqueci uma palavra. Ham ham… desafiada a fazer essa discussão porque, para mim, era necessário fazer essa discussão naquele momento na escola. Então eu... aproveitando a formação que eu fiz por escolha, né, e mais esse acontecimento que... de uma certa forma o primeiro museu que foi visitado foi o Centro Cultural por causa dessa exposição que eu já havia visitado e que tinha um apelo...é... um apelo não… um subsídio para essa discussão (ÂNGELA).

A preocupação sobre como as relações de gênero atravessam o ambiente escolar, especialmente a sala de aula, apareceu na fala de todas as pessoas entrevistadas e vai ao encontro com o que Santos afirma: "a prática-reflexiva tem como característica a tendência democrática, emancipatória e o enfretamento das situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula (SANTOS, 2009, p. 123). Por conseguinte, a professora Maya citou esse compromisso dentre suas motivações e ao longo da sua trajetória profissional:

> [...] Faz parte da minha prática a... praticamente… quase... desde o início que eu comecei a lecionar. Eu comecei a dar aula não oficial… oficial, mas não no sentido de servidora. No meu curso de Geografia, que eu fui monitora daquele projeto de EJA que tem vinculado a FAE, no Centro Pedagógico, que é o Proeja, e lá tinha, como era EJA, essa discussão para trabalhar essa questão de gênero com as alunas em idade... que voltavam a estudar em idade avançada. Só que eu ainda era estudante, não tinha muito conhecimento disso, então quando eu me formei… é… me formei em 2002 e em 2003 já passei no concurso em Contagem e, de cara, já cai numa escola que tinha uma dificuldade muito grande... Tinha um índice[...] de gravidez na adolescência era muito grande. Então logo quando eu cheguei nessa escola, uma das primeiras coisas que a supervisora falou é que a gente tinha que... eixos que a gente sempre que tinha que trabalhar era a questão racial, a questão de gênero e a questão da higiene, que não era assim… os meninos, às vezes, vinham... não tinha o banheiro em casa, então a gente tinha que pegar todo esse contexto e trabalhar em cima disso atrelado ao conteúdo (MAYA).

O professor Daniel também afirma que sempre trabalha o tema em suas aulas e que tem os espaços de educação não formal como aliados da sua prática:

> Eu acredito que sim, porque eu sempre trabalho transversalmente esse tema nas minhas disciplinas. [...] Faz, sempre faz, tanto museu quanto outros espaços, outras instituições educativas ou que busquem reflexão para além da sala de aula (DANIEL).

A partir dessas e outras falas que permearam as entrevistas, percebi que para a efetividade da prática-reflexiva é necessário o compromisso ético com a superação de desigualdades e com relações de ensino e aprendizagens pautadas na criticidade. Para Perrenoud (2002), o desenvolvimento do *habitus* que ele chama de "um pequeno grupo de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que sempre se renovam sem nunca se constituir em princípios explícitos" (BOURDIEU *apud* PERRENOUD, 2002, p. 39) é fundamental. Dessa maneira, a formação continuada é necessária para tal, pois é uma forma de "treinamento", na qual o formador observa, sugere caminhos, indica funcionamentos mentais ou relacionais. Perrenoud (2002) afirma que a tomada de consciência e a mudança, quando necessárias, ocorrem mediante reflexão metódica e regular, sendo parte da identidade profissional.

Ao ser questionado sobre sua percepção da participação de docentes nas formações ofertadas pela SMED, em especial o *Percurso Museológico História de Mulheres*, Michel afirma:

> Tanto nas discussões quanto nos posicionamentos da pessoa, eles vão mudando e... os projetos também vão mudando, né, na escrita, a escrita vai ficando mais aprimorada, os objetos de investigação vão ficando mais bem demarcados, né. Você vê que o professor tem mais segurança naquilo que ele vai trabalhar... esse ano eu vou trabalhar nesse sentido, ano passado trabalhei isso... foi legal, mas agora quero nesse viés. Então você vai percebendo que os professores vão criando uma... uma maneira de conceber o projeto de múltiplas abordagens, de diferentes formas, né. E de formas mais... eu ia falar seguro, mas... não sei se é seguro, mas claro pra eles mesmos, do que eles querem, do que que aquele percurso possibilita, quais são as potencialidades daquilo. Eu acho... talvez segurança seja a palavra... que eles se sintam. Mas a gente percebe sim. Até as caras, né, que a gente percebe muito nas formações, porque não tem como, né? Tem até gente que fica com cara de paisagem o tempo todo, outros não. Então, às vezes, a gente joga algumas coisas assim... de provocação... e você vê as reações. Então pela interação nos cursos, nas formações, você vê que a participação vai mudando... que antes os pontos de resistência estão sendo diluídos e as pessoas tão mais à vontade. Acho que você tem que ficar à vontade com o tema, né, pra se colocar inclusive dando contra. Porque é importante também ficar contra a gente não quer que todo mundo tenha a mesma linguagem, mas a gente vai observando (MICHEL).

Nesse sentido, concordo com Perrenoud que o *habitus* não é simplesmente a reprodução de ações passadas, mas também o investimento na carreira para que haja reelaboração das práticas pedagógicas que visem a melhoria da atividade profissional. Sendo assim, uma formação só é efetiva quando ela influencia no *habitus* das pessoas. Por meio da análise dos dados empíricos da pesquisa acredito que a formação no *Percurso Museológico História de Mulheres* possibilitou isso, pois ao serem questionadas/os sobre o uso dos espaços museais em suas trajetórias, as docentes afirmaram que os visitavam sempre, mas que os processos de formação lhes despertaram para a potencialidade pedagógica e para problematizar as relações de gênero. Maya fala de como se atentou para essas questões:

> [...] A visitação em museus, ela era... é uma prática minha enquanto pessoa, enquanto cidadão. Sempre gostei de ir, mas eu só fui começar a perceber a potencialidade de pegar de determinadas exposições ou acervo fixo de um museu e usar aquilo como instrumento, como elemento pra minha prática docente foi… bem mais tarde, assim... 2007/2008… Eu nem tava mais em sala de aula, eu tava como assessora na Secretaria de Educação e isso era muito cobrado, era uma linha de trabalho que a Secretaria de Educação de Contagem na época tinha... é… tinha como um norte. E aí que eu comecei a perceber essa importância, porque... é... na época eu tive contato com essa possibilidade de museu ser ferramenta pra prática docente por conta da discussão de educação patrimonial que Contagem fazia [...] tinha a turma do Contagito, que eles pegavam vários elementos da cidade e tentavam trabalhar vários elementos da identidade do contagense e tudo e usava esses elementos de visitação a espaços museológicos oficiais ou não-oficiais, por exemplo, os espaços vivos da cidade como as chaminés do...do… do Shopping Itaú, como espaço de memória, de identificação da cidade, como elemento da prática docente. Aí que eu parei para pensar: olha! Dá para se ter uma outra visão do que é ensinar Geografia pegando esse instrumento da ação museológica. Então foi bem depois. E eu só fui começar aplicar dentro da sala de aula, realmente, em 2008/2009, foi dois anos depois, que eu saio da Secretaria de Educação, retorno para sala de aula e aí já volto com esse acúmulo de aprendizado que eu fui tendo ao longo da… da… da minha experiência com gestora, que aí eu fui vendo que era possível aplicar outras possibilidades (MAYA).

Na sequência, a professora Carolina faz suas considerações na mesma linha:

> Antes eu não tinha essa... Sabe quando você sabe, mas não sabe? Ah! Eu sei, mas isso não te toca, não faz parte? Depois que eu fui entender, eu acho, é até ignorante falar isso, mas é verdade, que eu fui entender que a mulher tá em tudo que é quadro, tudo que é obra, ela é o eu lírico do autor o tempo todo. Muitas vezes ela tá nua, só que ela não é a pessoa que expõe, sabe? Ela não é o autor, ela não é o artista ou ela não é vista como tal e eu só percebi isso depois. Antes eu não tinha percebido não. Depois quando eu fui fazer… eu não tinha essa... não tinha caído a ficha, sabe? Depois, quando eu fui fazer a pós-graduação que eu escrevi sobre o Percurso, sobre a "História de Mulheres" [...] (CAROLINA).

Além delas, a professora Ângela também diz que levou muitas dessas reflexões para sua vida:

> [...] Tudo foi importante, tudo, tudo, tudo! Até as coisas que eu achava que sabia, que eu não sabia, mas nada que fosse tão impactante não. A relação que hoje eu não consigo mais deixar de pensar, que é a relação da história de mulheres, do feminismo... é uma coisa que eu não consigo deixar, tá sempre no meu pensamento. Não só na parte relativa à escola, o pedagógico, mas na vida (ÂNGELA).

Perrenoud (1999) afirma que um cuidado a ser tomado é de não individualizar a ação reflexiva e acreditar que mudanças ocorreram de maneira isolada ou espontânea e, para tanto, diz que um mecanismo a ser construído é a orquestração dos *habitus*, isto é, sua inserção em sistemas sociais, o relacionar-se com os outros e o agir num projeto de transformação coletivo.

Destarte, destaco que a sociomuseologia de gênero tem buscado inserir as reflexões sobre a superação das assimetrias de gênero na sociedade. Segundo Rechena (2011), a inclusão, o acesso ao usufruto dos bens patrimoniais, a construção das identidades de homens e mulheres e a preservação e valorização igualitária das memórias de ambos são pautas da sociomuseologia. Um facilitador dessa integração é seu caráter interdisciplinar, que pode usufruir dos contributos de diferentes áreas das humanidades para construir um arcabouço teórico e formas de atuação nos espaços museais para denunciar as desigualdades e contribuir para construção de uma sociedade mais equânime no trato das diferenças.

Apesar de entender a atividade formativa pesquisada como positiva para o fortalecimento da prática-reflexiva nas/os profissionais envolvidas/os, elas/es apontaram uma série de desafios. No próximo tópico irei abordá-los e também demarcar mais detidamente aquilo que foi apontado como potencialidades.

4.2.4 Potencialidades e desafios do diálogo entre educação e gênero numa formação continuada em museus

Como foi dito no terceiro capítulo, a relação entre educação e os estudos de gênero é marcada por avanços e retrocessos e ainda é necessário muito esforço de diferentes atores sociais para que esse debate se mantenha como política pública na RMEBH. Michel falou ao longo de sua entrevista da historicidade das ações na Rede, demarcando que o contexto da produção intelectual sobre relações de gênero e sexualidade influenciou na forma como essas

ações se davam: ora tendo análise mais biologizante, ora discussões sociológicas, mesmo ocorrendo de forma concomitante e com diferentes abordagens. Também apontou o período pesquisado como o mais profícuo para essa discussão, além de ter afirmado que a interseccionalidade o pautou em diversos momentos:

> [...] Então foi nos anos 90 que isso começou a romper e ampliar numa perspectiva multidisciplinar que é a... proposta da discussão de gênero, né. Mas foi efetivar mesmo a partir do Núcleo Étnico-Racial, a partir da lei 10.639, que criou-se o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e Gênero. Então o "e gênero" foi o gancho que a gente teve, né. Ainda era um pouco ligado a saúde, a educação sexual, mas ali já começa a ter esse rompimento. Foi 2000... a lei é de 2003, num é isso? O Núcleo surgiu em 2004 e ele acoplava as duas discussões. Agora se a gente for pensar na época áurea da discussão de gênero, vai ser com a criação do núcleo, de [20]13 a [20]16, em que a gente focou todas as ações e tivemos apoio e liberdade para poder trabalhar (MICHEL).

Mesmo sendo o período em que as ações institucionais tiveram destaque, muitos desafios foram apontados pelo formador para o desenvolvimento do trabalho. Vejamos algumas questões apontadas por ele:

> Eu avalio que nunca dá tempo. As oficinas, os encontros, as formações... sempre eu tenho a sensação de que se a gente tivesse mais uma hora, mais duas horas a discussão ia continuar. O que eu acho bom. Você tem que cortar por causa do tempo, porque a gente faz a formação o dia inteiro, de manhã e à tarde pra pegar os dois turnos. E... às vezes o professor atrasa, tem o intervalo... a gente põe até meio dia, mas tinha que acabar onze e meia porque o professor vai dar aula uma hora e ele tem que deslocar, né, pra chegar e almoçar até chegar na escola. Então acaba que a gente tem momentos muito reduzidos. [...] É... eu percebo que um dificultador é sair da escola, a gente tem um índice, sempre teve, mas atualmente piorou, de absenteísmo muito grande nas escolas, muita falta de professor. Então, às vezes, o professor está todo animado, mas naquele dia faltaram cinco professores, aí não tem como ele ir na reunião e tem que ficar. Então esse é um problema. O tempo porque é uma discussão muito polêmica, você percebe que os professores querem falar muito, os professores tem uma necessidade... [...] então a gente dá aquela rodada de cada um falando do seu projeto e depois você vai para uma discussão mais teórica e tal. E... eu sentia que os professores queriam mais tempo pra essa fala, pra escuta, porque uma coisa puxa a outra, né, as dificuldades, os desejos, né, os avanços... no final fica até um pouco terapêutico [...] (MICHEL).

Nesse trecho, Michel destaca o fator tempo como um dos principais desafios, algo que foi apontado nas outras entrevistas. Uma reflexão constante passou pela não adequação do tempo da escola às atividades tanto de formação quanto às de visitação aos museus. E mesmo

aquelas que diziam respeito à execução do projeto dentro das escolas. As falas de Maya e Carolina, respectivamente, corroboram a ideia de que o fator tempo foi um grande desafio:

> Outra coisa que é um dificultador, a questão dos horários. A gente não dá conta! A Rede propõe um negócio superbacana como esse, mas ainda fechado em horários. O que aconteceu no Centro de Arte Popular, lá abrir mais tarde, acho que abre às 9 horas e os meninos tinham que estar na escola 11h30min. Por isso que não deu tempo de ver, a gente ficou assim, né, com aquela sensação que não deu tempo de ver o negócio. E aí como é que você propõe um negócio tão bacana preso naquele horário de 7 horas às 11h30min? Não, velho! Propõe o negócio com flexibilidade ou que o museu abrisse mais cedo. Se não dá para sair do horário da escola, que o museu se adequasse e abrisse mais cedo. É e ainda hoje acontece isso tem lugares que a gente chega, o museu está fechado. [...] Até hoje eu vejo isso como um elemento dificultador, você propõe a atividades como essas, dentro de museus, e a galera funciona no fuso do visitante comum. Eles não funcionam no fuso da escola (MAYA).

Percebe-se que o fator "fuso horário da escola", como disse a professora Maya, é um dos grandes dificultadores das ações de formação, seja pelo acúmulo de cargos das/os docentes, reflexo da baixa remuneração, ou pelos grandes deslocamentos, tendo que conciliá-los com os horários da escola.

> [...] o Barreiro é muito longe de tudo, aí, por exemplo, eu marco uma visitação 9 horas da manhã, eu vou sair da escola 7h… 7h não! Sete os meninos chegam, aí tem que tomar café, pegar o lanche, colocar no ônibus, fazer chamada e tã rã rã, tã rã rã… Aí a gente sai, pega aquele trânsito na Andradas [...] Aí eu já tô ligando: "Nossa! Acho que vou atrasar!" Aí chega no espaço faltando 10 para as 9 horas (risos). Aí começa a visita 9 horas e eu tenho que sair de lá 10h30min porque senão não chega aqui. Aí saindo de lá 10h30min, os meninos perdem muita coisa ou fica corrido demais pra tentar ver tudo a toque de caixa ou então vê direito uma parte muito pequena. Fica aquela ansiedade do voltar, sabe? (CAROLINA).

Já a professora Carolina aponta que essa questão do tempo, muitas vezes, os impede inclusive de investir mais em formação. Tudo isso reflete no que o Michel destacou como alto índice de absenteísmo na Rede, que também foi discutido no segundo capítulo.

Outro fator apontado pela professora Maya diz respeito à burocratização da Rede para o desenvolvimento das atividades:

> Dificultador foi a burocracia, né, [...]. A Rede é burocrata, eu acho que eu tenho uns e-mails até hoje, era uma quantidade de e-mail para tudo. Pedido de autorização para tudo, era um tanto de papel que a gente tinha que preencher e era assim. Eu não entendi muito e até hoje eu não entendo. Por que se você apresenta um projeto que está propondo visitar museus, para quê

> que para pedir a liberação do ônibus você tem que justificar a mesma coisa de novo? Eu tinha que fazer isso para os três lugares e para as três turmas, porque eram três ônibus diferentes para três lugares em datas diferentes. Eu achava aquilo assim... um saco! Algo que tirava o meu tempo que eu podia tá lendo, que eu podia tá produzindo e tinha que ficar preenchendo papelada burocrática. [...] Então essa burocracia, essa desorganização administrativa, um dificultador (MAYA).

Esses elementos contrariam o que Nóvoa (1999, p. 11) aponta como necessário para alçar maior profissionalidade docente: "a profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia". Sendo assim, percebe-se que as/os professoras/es tinham pouca autonomia para adequar as visitas aos seus objetivos de trabalho, seja pela não flexibilização dos horários para o melhor aproveitamento das visitas, seja pela tramitação interna da marcação das visitas. Mesmo com um projeto aprovado junto à SMED era necessário preencher formulários, negociar internamente na escola para conseguir sair paras as formações e para as visitas aos museus com as/os estudantes. Esse aspecto corrobora a crítica que Nóvoa (1999) faz acerca de uma excessiva tutela do Estado que fere a autonomia docente.

Outro desafio apontado pela professora Ângela e pelo professor Daniel está ligado à cultura escolar de forçar uma produtividade carente de reflexão junto às/aos estudantes. Ambos apontaram a dificuldade de motivar algumas turmas a se envolverem no projeto. A professora Ângela disse que precisou desenvolver estratégias que envolviam o sistema de pontuação para incentivar a participação:

> [...] nem sempre eles foram porque queriam, muitas vezes eles foram levados a uma estratégia minha a participarem. Muitos foram e gostaram, muitos foram e falaram que não gostaram e que nem sabiam o que estavam fazendo ali, mas, de uma certa forma, a maioria se envolveu ou por questões de notas, vamos dizer assim, por questões de conceito ou porque quiseram se envolver mesmo. O envolvimento nem sempre foi, né, positivo… positivo não... eu digo nem sempre foi intenso, mas sempre... é… sempre houve. Sempre houve envolvimento sim. Seja na visita, vamos dizer assim, calada, é… sem nenhuma interferência, seja na forma de um relatório, de um desenho, sempre teve uma resposta, mesmo que aquela resposta fosse só proforma, tipo assim, tem que fazer isso vou fazer, mas sempre houve (ÂNGELA).

O professor Daniel comenta sobre a dificuldade de romper com o que chamou de receptividade passiva, isto é, executar atividades de maneira proforma para garantir disciplina:

> Ah! Como eu disse era uma turma, turmas um pouco apáticas, bem apáticas na verdade, eram turmas que desde… desde o inicinho deles, eles estavam acostumados a copiar matéria do quadro, então a produtividade deles, o que eles entendiam como produtividade era copiar matéria do quadro. E quando eu cheguei, eu cheguei nessa escola em 2013, eu os peguei… acho que no oitavo, no meio do ano, e seguir com eles para o nono. Então eu tive muita dificuldade mesmo de romper com essa estrutura. Todos os professores e professoras, a grande maioria já aposentou, davam sequência nisso. Porque é uma forma da turma ficar toda calada copiando, aparentemente você produz alguma coisa, então essa... essa receptividade passiva, que não é permitida no espaço museal, porque você tem que construir sentido, perguntar, questionar. Eles... é…. não conseguiram construir esse encontro com o que estava ali sendo oferecido. Então considero meio fraca a experiência que eu tive, que possivelmente eles tiveram. Não sei... não dá para mensurar a experiência deles, espero que tenha sido positiva, mas a produtividade depois, o que eles produziram depois, não foi muito bacana não (DANIEL).

A fala das/os duas/dois professoras/es mostra que, infelizmente, a participação em atividades que procuram romper com práticas pedagógicas tradicionais ainda enfrenta muitos desafios, especialmente o de construir um projeto coletivo para uma educação libertária (HOOKS, 2017). Em outros momentos das entrevistas é pontuada a dificuldade de envolver mais colegas nos projetos ou de conciliar com as obrigações burocráticas que as escolas exigem, como aplicação de provas regulares, lançamento de notas e fechamento de diários. Sendo assim, a formação em si não altera a realidade escolar se esta reflexão não for feita coletivamente, como afirma Pimenta (2002) e Zeichner (1993). Para o último autor, a prática reflexiva só pode ser realizada em coletivos e, para que isso ocorra, é necessário transformar as escolas em comunidades de aprendizagem em que as/os professoras/es se apoiem e se estimulem mutuamente. Mas, para alguns sujeitos da pesquisa, essa realidade ainda é um desafio. Somente a professora Maya relatou que, ao longo do projeto, ocorreu um envolvimento de toda a comunidade escolar, o que fez dessa experiência de formação uma das mais significativas da sua trajetória profissional:

> Quando a gente fez o encerramento, o encerramento foi com todos os professores que passavam pela turma, porque o negócio foi ganhando uma dimensão! Os meninos começaram a questionar os outros professores na sala de aula, por exemplo, os meninos começaram a questionar a professora de Inglês como que tinha sido a luta lá nos Estados Unidos pelo voto, porque eu falei um pouco, né… Ah! O movimento feminista nasce mais lá nos Estados Unidos e aquela coisa… E eles começaram a questionar a professora de inglês que eles queriam saber um pouco mais a respeito disso e aí ela entra no projeto também para ajudar. Depois o professor de… de Matemática e de Educação Física. Então, quando a gente chegou em novembro, todos os professores estavam envolvidos e com tarefas pra desenvolver junto com os estudantes. [...] E o produto foi... cada grupo tinha que gravar um vídeo, que aí eles podiam montar o roteiro da forma como eles quisessem, falando sobre

> uma determinada.... de uma temática que a gente tinha trabalhado. A gente ofereceu sete temáticas para eles, que agora de cabeça eu não lembro quais eram, e, em grupo, eles tinham que produzir um vídeo, de no máximo, acho que de 3 a 5 minutos, e apresentar para sala. Os vídeos foram avaliados pelos alunos e os melhores foram escolhidos para serem exibidos para os pais na mostra cultural. Esse foi... foi muito bacana! (MAYA).

Uma outra questão apresentada como desafio passa justamente pelo diálogo entre teoria e prática. O professor Daniel e a professora Maya disseram do desafio de trazer os debates acadêmicos para a prática junto às/aos estudantes de ensino fundamental. Ao ser questionado sobre a adequação da abordagem em relação aos museus e aos seus objetivos de trabalho, Daniel diz:

> No primeiro, não. É… eu não sei se é porque eu vinha de uma discussão muito acadêmica, da faculdade ou desses outros lugares de discussão sobre relações de gênero, mas não. Eles não… eu não gostei da abordagem, da forma como estava sendo proposto (DANIEL).

Maya também fala dessa dificuldade, mas aponta que a formação nos museus foi um facilitador para construção de uma práxis ligada ao debate das relações de gênero e também para repensar sua pessoalidade a partir de apontamentos feitos durante as visitas aos museus. Em sua fala percebe-se que a forma como ela interagiu com o patrimônio histórico nos museus do Percurso a possibilitou analisar de forma extremamente complexa as discussões de gênero, problematizando a produção intelectual feminista, a divisão sexual do trabalho, as diferenças geracionais e territoriais no debate sobre as relações de gênero:

> [...] eu tinha uma discussão muito conceitual, acadêmica, daquela coisa que... eu te falei que eu tinha lido duas dissertações de mestrado antes e aí como é que você vai trabalhar conceitos de gênero numa linguagem acadêmica com alunos de ensino fundamental? E aí ao participar da formação me fez ter outro olhar, outra forma de abordagem do assunto, me fez adequar vocabulário porque não dá para discutir da forma como movimento feminista discute, por exemplo. Muito distante... não é isso... para uma sala de aula não dá. Então me fez modificar a abordagem sobre relações de gênero, muito, muito... Inclusive repensar até a minha condição enquanto mulher, porque eu fiquei pensando assim... do... do... do... palavra privilégio eu acho pesada, mas as diferenças de espaço, né, quando eu paro e penso assim: "Velho, aqueles tapete lá maravilhosos e aquelas mulheres não devem ter ganhado, sei lá, nem cem reais pra... a gente sabe que elas ganham muito pouco para fazer aquilo e, ao mesmo tempo, a gente teve a oportunidade de se formar. Mulheres que nos formamos, eu na universidade pública, uma servidora pública, uma diferença de condição, apesar de todas as outras questões que nos afetam, nos oprimem da mesma forma. Fiquei pensando sobre isso também. E a formação foi falado e isso era falado nos três espaços que, independente da... por exemplo, o Museu de Artes e Ofícios sempre era

> falado da condição de subalternidade das mulheres que exerciam aquele ofício específico ali e aí eu ficava pensando: "Nossa! Eu nunca fui uma mulher da zona rural, eu nunca precisei catar coisa de lavoura, não precisei cozinhar em fogão de lenha, velho, aquele fogão imenso que tem lá no meio do Museu de Artes e Ofícios. É ferro de brasa e a gente... aliás eu nem passo roupa, né (risos). E aí eu fiquei muito pensando nisso, nas diferenças, privilégios, condições que nos superam, nos separam. A gente é oprimido pela mesma questão, mas a gente tá em lugares diferentes (MAYA).

Para o professor Daniel levar as discussões sobre gênero para sala de aula sempre é desafiador por mexer com crenças e valores que estão disseminados na sociedade. Ele cita problemas com algumas famílias de romper com muitos dogmas que as/os estudantes carregam e diz sobre eles estarem alicerçado em discursos religiosos, algo que apontei no terceiro capítulo, ao dizer da retórica antigênero acampada em ações conservadoras de alguns setores religiosos:

> Desafiador é sempre trabalhar questões de gênero, isso é sempre desafiador. É… Eu trabalhei ano passado no Jorge Amado[43], de manhã, e a gente... eu desenvolvi um projeto com eles também sobre direitos humanos e questões de gênero e um desafiador lá, na época, foi... foram as famílias: "o que que é esse professor tá querendo falar de veado e sapatão" e ter que desconstruir isso. Na época, em 2014, tinha essa questão aqui na escola, tinha umas questões, até hoje existem essas questões, que estão muito relacionadas à religiosidade dos meninos e das meninas. Então ter que argumentar com falas do tipo: "o pastor falou que é assim... ou na bíblia é assim…" É sempre um desafio...Construir, tentar construir um argumento com eles, tentar fazer que eles construam um raciocínio para além desses dogmas (DANIEL).

Os desafios apresentados demonstram que, apesar das tentativas de mudanças das escolas e dos museus em suas funções sociais através de parcerias, ambos os espaços educacionais ainda possuem propostas distintas e, como afirmam Dutra e Nascimento (2016), "as relações entre museu-escola apontam diferenças cruciais na forma de organização dos elementos que estruturam essas instituições: objetivos, espaços, tempos e relações pedagógicas (DUTRA, NASCIMENTO, 2016, p. 127). Marandino (2001) também afirma que escola e museu são universos particulares e que cada um ainda opera com uma lógica própria. Dessa forma, é preciso refletir sobre a melhor maneira de se estabelecer parcerias tendo em vista essas diferenças.

A pesquisa apontou uma série de desafios: lidar com o engessamento de tempo e outras formas de controle da burocracia escolar, de meios de motivar o envolvimento da

---

[43] Nome fictício.

comunidade e como desenvolver uma práxis para o trato das relações de gênero na educação, mas também trouxe muitas potencialidades que foram apontadas pelos sujeitos da pesquisa.

Michel diz da importância do deslocamento da escola para quebrar a rotina docente e possibilitar outras reflexões sobre as relações de gênero em locais que inicialmente elas não tinham sido problematizadas. Ele diz:

> Primeiramente, o espaço, o deslocamento temporal, espacial, ele é importantíssimo. Você tá num lugar agradável, diferente, chique, né? Alguns museus são nossa! Eu queria trabalhar aqui. Porque se você fica naquele... na escola, você fica imerso naquele cotidiano da escola, nem toda escola é bonita, né? É lógico que beleza é um conceito muito amplo, né? Mas, esteticamente, nem toda escola é agradável. E quando você chega no museu, você já tem esse impacto visual, né? Aí você já provoca esse estranhamento. É... então a parte estética do deslocamento, a parte desafiadora que é você pensar a discussão de gênero, pela ótica do gênero, você pensar objetos que até então ninguém tinha pensado, isso foi o grande desafiador. Tanto pra gente formador quanto para os professores que participavam do curso, como para a equipe do educativo. Isso que eu achei muito legal. Quando a gente chegava no museu e falava assim: a gente queria propor um percurso pensando o feminino e as mulheres. A cara de espanto das pessoas era muito significativa. Era assim: mas como você vão fazer isso? Não consigo imaginar essa discussão aqui, a partir do acervo. Porque quando você teve a curadoria do espaço, esse elemento não foi considerado. Então isso torna mais instigante, eu gostei mais (MICHEL).

Em sua fala pode-se notar como as discussões da sociomuseologia de gênero são importantes para que os objetos museais não tenham um valor em si mesmos, mas que significados possam ser atribuídos a partir da interação dos sujeitos com o patrimônio cultural, mediadas pelo debate de gênero (RECHENA, 2011).

Outro elemento apontado por Michel é como as interações ao longo do Percurso enriqueceram as discussões sobre gênero e educação e apontaram diferentes potencialidades para o acervo dos museus. Em sua fala destaca como a comunicação museal pode alterar a concepção que se faz da exposição. Nesse sentido, o uso do patrimônio cultural tem como objetivo ser mediador de uma construção autônoma de conhecimento e significados pelos sujeitos.

> [...] Mas, então, não sei se a gente pode falar que os professores... as professoras pensam no espaço educativo como lugar... no museu como espaço educativo. Vou dizer que alguns sim, outros não. Mas... vamos dizer que a maioria pensa. Ou se não pensa, passou a pensar. Acho que esse que é o pulo também... que é você pensar naquela coisa assim: oh! nunca tinha pensado nisso! E é legal isso do educativo. Eu lembro que alguns relataram pra gente que... o pessoal do educativo... eles falavam assim: a gente tá lá

> explicando e de repente um aluno ou um professor ou uma aluna, uma professora chega e fala assim... Ah! Mas e se fosse ao contrário? Digamos um objeto... Ah! e se esse objeto tivesse de cabeça pra baixo? Aí fala assim: Oh! Eu nunca tinha pensado nisso! Então por mais que o educativo e a gente mesmo tenha uma trajetória de pesquisa, de estudo, de estranhamento... sempre tem o elemento surpresa. E esse elemento surpresa é trazido pelo outro, por quem tá fora e que, às vezes, nunca pôs o pé lá, mas quando põe tem aquele olho, aquele insight ali. E você tá aberto a isso, né. E eu acho muito legal. Tinha alguns educadores do MAO que falavam assim: Nossa! tem cinco anos que eu tô aqui e nunca pensei nessa possibilidade a partir desse objeto e aí uma criança levantou e eu incorporei isso a minha maneira de ver. Então esse movimento, essa fluidez... eu acho muito rico. Não só pro "História de Mulheres", mas pra tudo (MICHEL).

Isso vai ao encontro da visão que Moutinho (2014, 2008) e Rechena (2011, 2012) possuem sobre a importância da função sócio-educadora dos museus, ratificada por vários documentos que orientam práticas museológicas no mundo, como a ECO-92 e a Declaração de Caracas, também de 1992. Ao levar uma ação de formação continuada para os espaços museais de Belo Horizonte, a SMED contribuiu para que eles ampliassem sua função social e para que o feminino fosse nomeado naqueles espaços.

As/Os docentes também disseram de muitas potencialidades da formação nos museus. A professora Ângela diz que existia uma tensão nas relações interpessoais entre meninas e meninos na escola e que as visitas aos museus facilitaram uma intervenção:

> É... principalmente observando a relação entre os estudantes, né, porque a gente, a gente não, eu via que precisava acontecer alguma coisa que mudasse essas relações, né, que precisa, todo dia precisa acontecer alguma coisa que mude essas relações. E a formação, ela ajudou a pensar estratégias para trabalhar isso (ÂNGELA).

Ela também destaca a importância do material didático utilizado na formação e a atuação dos educativos dos museus para o projeto desenvolvido na sua escola:

> Teve proposta de atividades, de textos, os próprios roteiros que foram pensados pela equipe da formação junto com o museu, músicas... sugestões de leituras tanto para os docentes quanto para os alunos. A literatura se envolveu um pouco, sugerindo livros para os meninos lerem.
> Eu acho que… eu sempre achei, desde antes do Percurso, que os monitores dos museus, eles são muito bem preparados, né. E nesse caso não foi diferente. Eu achei que os meninos foram muito bem recebidos, bem como os professores também. Eles estavam muito preparados para receber a abordagem dos meninos, que muitas vezes era… era inesperada. (Risos) E eles se saíam melhor do que eu sairia (risos) (ÂNGELA).

Ainda para Ângela, a formação foi uma grande sacada para provocar reflexões sobre as relações de gênero por utilizar da arte como provocador e ter a mediação de pessoas que ela avaliou estarem muito bem preparadas para tal.

> Olha… Primeiro igual eu falei… assim… eu acho que é muito bem pensado os circuitos. Segundo que eu acho que os monitores são muito bem preparados no sentido de provocar a reflexão. Vai acontecer com todo mundo? Não, não vai! Mas eu acho que é necessário. Eu vejo os museus, pelo menos na época que foi sugerido, muito atrativo. Eu acho que é atrativo você sair do seu espaço para poder pensar noutro lugar sobre essa questão. Então eu acho que... eu acho que... não só em questão o museu, mas a arte tem esse papel, né. Então eu acredito, eu gosto, né, então talvez é por tanto que eu gosto… que eu acho que a potencialidade é enorme. Nem todo mundo gosta, descobri isso é chato! Como uma pessoa não gosta? Mas não gosta… Paciência. (risos). Mas eu acho que é uma grande potencialidade para detonar essa discussão sim. Sair do espaço escolar em si já é bom demais para você tá provocando reflexões, mas a forma como foi trabalhado esse circuito, eu achei que foi uma competência muito grande de quem fez, de quem pensou, quem formula, que faz pensar sim (ÂNGELA).

O professor Daniel não avaliou tão positivamente a formação em si, mas destaca a importância dos espaços museais para superação das assimetrias de gênero:

> Todo espaço que para além da escola que permitam uma educação do olhar, uma é... uma maior percepção crítica dos meninos, que os faça pensar o porquê daquele espaço ser assim, quais as relações de gênero que estão imbricadas ali naquele espaço ou que acontecem a partir dali ou por conta dos elementos que estão apresentados ali, são extremamente fundamentais para um outro olhar sobre as relações de gênero e para os meninos e meninas se perceberem também como construtoras ou mantenedoras de uma relação de gênero desigual ou como construtoras de possíveis novas relações, menos desiguais (DANIEL).

Em sua crítica, aponta a possibilidade da SMED ser mais ousada ao assumir o debate sobre as relações de gênero nos museus:

> Eu acredito que, é uma visão bem a posteriori, é... como se Smed, que ela tivesse proposto e... os museus aceitaram isso na época, eu acredito que isso hoje mudou e… eu lembro que pelas discussões que eu tive, é como se a Smed tivesse mais constrangida em, sei lá, questionar aquele percurso ou aquela proposta inicial. É quase como se os museus estivessem fazendo um favor para Smed, na época minha percepção foi um pouco assim. É... então acho que isso pode ser um ponto, mas eu não lembro muito dos outros, já tem 5 anos, tem muito tempo (risos) (DANIEL).

Mesmo com críticas pontuais ao processo, Daniel continuou a participar de atividades formativas em museus que serão melhor abordadas no tópico sobre outras experiências museais.

Apesar da relação com os espaços ter sido muito elogiada ao longo da pesquisa, em alguns momentos os sujeitos da pesquisa, assim como Daniel, apresentaram críticas ao processo, as quais abordo mais detidamente no tópico sobre a experiência museal. Todavia, acredito ser importante demarcar que o avanço da retórica antigênero se fez presente em outras parcerias com os espaços museais. Michel diz que a proposta de fazer uma nova edição do evento Transgressões no Museu encontrou muitos empecilhos até ser cancelada:

> E... acaba que gera desdobramentos, né, como em 2014, que a gente fez no museu também, né, o ciclo "Transgressões no Museu" com a discussão trans. E eu lembro que na época, a exposição que deu origem ao ciclo "Transgressões no Museu" foi uma exposição de travestis e mulheres trans. Então, também a retórica do feminino foi o foco, né, você não tinha homens trans na exposição. Até surgiu a ideia depois, do mesmo fotógrafo, uns dois anos atrás, no MAO, mas não foi aceita pela equipe, em função desse retrocesso, essa discussão toda de retrocesso que a gente já falou. A gente estava superanimado em fazer uma exposição só de homens trans, umas fotos lindíssimas do Lucas Ávila, mas... fomos até negociando, conseguindo e tal... depois de uns quatro meses de negociação, o Museu de Artes e Ofícios puxou o freio de mão e não aconteceu, infelizmente. [...] (DANIEL).

Percebe-se, pois, que, após 2016 houve mais retrocessos do que avanços no que diz respeito à política pública para superação das assimetrias de gênero, como foi discutido no terceiro capítulo. Para além dos recuos que aconteceram após a pressão de setores conservadores da sociedade, questões financeiras foram utilizadas para justificar a redução nos investimentos nos projetos das escolas, inclusive parcerias como a do *Circuito de Museus,* como também foi demarcado pela professora Carolina. Para além dessa crítica, Carolina diz que a relação com os educativos apresenta alguns limites:

> [...] Eu acho que falta um pouco de preparação dos educadores, às vezes, sabe? Até postura, postura como professor, por exemplo, que muito deles não tem porque são estudantes. Eu entendo isso plenamente. E aí é mais legal quando a gente consegue falar qual percurso que eu quero fazer ou o que tô desenvolvendo, quando a gente consegue esse diálogo, porque aí, pelo menos, fica mais próximo, fica mais fácil. Mas eu não percebo nessas minhas idas e vindas a museus, eu não percebo esse debate por parte dos educadores, entendeu? Às vezes o museu faz, tenta fazer com a sociedade em si, com as pessoas do dia-a-dia, mas, indo com aluno, nunca tive o retorno do… acho que é da formação mesmo das pessoas que trabalham ali, sabe? [...].

> Eu acho que um é a própria formação dos museus, sabe? Agora que a gente ficou conversando aqui eu fiquei pensando nesses educadores, no quanto isso é fluído. Às vezes, essa formação deixa um lado capenga, deixa um lado sem funcionamento. Porque eles têm uma potencialidade enorme, mas ela não é aproveitada. Porque, por exemplo, eu vou para o museu com o menino. Levo trinta, quarenta meninos... Aí eles falam: "Tem que ser grupos de quinze." Eu fico com um grupo de quinze, então eu até consigo dá uma orientada para o lado que eu quero. E os outros dois grupos que estão talvez com o professor ou com o educador que não tem essa vivência... Então eles ficam… entendeu? Então é um problema (CAROLINA).

Para ela, os educativos dos museus ainda carecem de mais formação para ter nas discussões sobre relações de gênero uma constante. Na sua experiência, o debate é feito esporadicamente, o que compromete alguns objetivos de trabalho. Mesmo com esse limite, Carolina também diz que vê muita potencialidade dos espaços museais para fomentar reflexões sobre as relações de gênero. Ela destaca esse impacto especialmente para as suas estudantes. Para além disso, a discussão não fica restrita aos museus e contribui também nas suas aulas na escola e para relação das/os estudantes com suas famílias:

> Eu acho que... eu falo desse lugar porque o lugar que eu estou, né? Há um tempo... Por exemplo, as nossas meninas aqui elas precisam de autoestima, precisam se reconhecer como seres que são capazes. Então, às vezes, quando a gente faz…. eu trabalhei o ano passado com as meninas sobre a Tarsila do Amaral. Tinha menina que ficava assim: "Oh! Ela pintora e ela é brasileira?" "Sim!" Sabe? É muita informação: ela é mulher, ela faz arte, a arte dela tá exposta e ela ainda é daqui!" Sabe para eles mesmo, elas na verdade, se reconhecerem como seres capazes de ser o que elas quiserem. De fugir, quem sabe, de um contexto de submissão, que são as histórias que elas vivenciam, sabe? Então, às vezes, a gente vai lá duas horas por semana, tem conteúdo, o currículo todo para trabalhar e aí aparece um assunto ou outro e você apaga aquilo ali. Agora quando você tem mais tempo para refletir sobre isso... E aí, sei lá! Pega o menino, vamos para o museu e vamos refletir sobre isso. Ele não vai ter uma hora só. Ele vai ter uma manhã inteira e mais as duas aulas da professora durante a semana e, pelo menos, uma aula dessa semana a vivência vai aparecer. Então eu acho que aumenta a possibilidade para os meninos. Sabe?
> Eu já… a gente já teve essa história aqui de menino que falou "Eu vou lá com minha mãe!" E eu pensei assim "Não vai nada!" Porque a gente fala pode ir, o espaço é seu, o espaço é nosso. E aí já tive menino que falou "Professora, eu fui lá naquele museu com minha mãe." Sabe? Eu já tive isso, de menino que voltou depois com a família e tudo e vem contar pra gente. Então quer dizer que aí teve construção, o menino entendeu uma coisa. E de esse menino, especificamente, era do sétimo ano… ele falou assim "Eu fui com minha mãe, professora, com meu pai e minha mãe e a gente foi lá e sei lá, não sei o que..." E contou a história. "E a gente entrou e não pagou nada, professora!" "Realmente, a gente não paga nada!" "A minha mãe gostou muito, ela disse que nunca tinha ido lá e ela sempre passa lá na frente porque ela pega metrô. Sempre passa lá, mas ela não sabia que podia entrar lá."

> Olha pra você ver? Não foi só no menino, né? Ainda foi além, assim! (CAROLINA).

O trecho acima demonstra o potencial do Percurso em contribuir para formação de um público museal, e que tem no debate das relações de gênero um mote, a partir da intervenção da escola, algo que pode colaborar para resolução de um dos grandes problemas dos museus, que é a ampliação de seu público visitante para alcançar pessoas com menor nível de escolaridade e renda, como aponta Dutra e Nascimento (2016). Sendo assim, percebi na fala dos sujeitos da pesquisa que a inadequação do tempo das visitas foi contornada com o incentivo para que as/os discentes retornassem aos museus com suas famílias. A professora Maya diz:

> [...] Teve muito aluno que falou que tinha vontade de retornar para terminar de ver o museu como um todo, porque... igual lá no Memorial Vale que a gente só foi em quatro salas, eles queriam voltar para ver o restante das salas, o que tinha nas outras salas, né. Então, assim, foi muito positivo eles gostaram da atividade e acho que, de certo modo, eles perceberam essa facilidade de ir nesses espaços, porque não se paga acho que era só algo meio desconhecido para eles. Era isso: "Eu não sei onde fica e quanto que custa para entrar". Quando foi apresentado para gente: "olha fica aqui, é barato, gasta uma passagem de onde vocês moram só". Eu lembro que a gente falava assim leva um pão com mortadela e tal, não sei o quê... leva um chips, leva alguma coisa para vocês comerem e vai no domingo à tarde num lugar desses e fica o dia todo. E muitos alunos, na época, falaram que iriam fazer. [...] (MAYA).

Após analisar o que foi apontado como potencialidade pelos sujeitos da pesquisa, acredito que o *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios* conseguiu estabelecer entre as escolas e os museus participantes o que Dutra e Nascimento (2016) chamaram de "entre-lugar", ou seja, um novo espaço e tempo de aprendizagens híbridas forjadas no deslocamento da escola para o museu. Isso ocorre porque, diante da fala das/os docentes, percebi um cuidado de sempre mediar a discussão sobre as relações de gênero nos dois espaços educacionais, escola e museu, de maneira articulada. Todas/os disseram que as visitas aos museus não foram meramente ilustrativas, mas que existia uma preparação prévia e uma discussão posterior. Assim, a potencialidade de cada espaço foi utilizada em favor da superação das assimetrias de gênero. Na fala da professora Ângela:

> [...] é... e eu não esperava muito tempo para fazer essa discussão, geralmente fazia muito próximo ao acontecido. Porque eu acho que depois as coisas fluem demais, elas perdem demais (ÂNGELA).

A professora Carolina também fala dessa interlocução:

> [...] Levar um menino para um espaço que eu não sei como ele vai reagir, como ele vai se comportar ali... Não tô cobrando dele ser um robô, mas de pelo menos de conseguir se comportar no espaço, de conseguir aprender alguma coisa porque ele não tá indo lá para o oba oba, sabe? E aí depois, muitas vezes, a relação fica mais madura, mais estável depois que a gente sai. Porque aí eles conseguem confiar na gente, consegue saber que a gente quer o bem. Já tive aluno que falou assim: "Professora, muito obrigado! Você tá me mostrando que o mundo é muito mais que o Barreiro." Olha para você ver? Então teve construção ali, sabe? (CAROLINA).

A professora Maya afirmou que essa articulação possibilitou muitos rearranjos para garantir a exequibilidade do projeto dentro da escola:

> [...] A interlocução que eles fizeram com os espaços, que para mim ficou evidente no Museu de Artes e Ofícios e no Centro de Arte Popular, que eles sabiam porque que a gente estava ali, o que que tinha que ser abordado, isso faz diferença, porque nem sempre o professor dá conta de ir falar assim: "Olha tô aqui querendo vir trazer os alunos e a ideia é fazer isso... isso com a minha turma." Então, essa interlocução que foi feita previamente é bacana, foi um potencial. Outra coisa que eu achei um potencial foi que, não sei se era uma orientação do Circuito, mas a minha escola se organizou para que a gente pudesse dar conta do projeto. Porque a gente tinha que avaliar... a gente ia ser avaliado no final da proposta, tinha um negócio assim. Então a direção, tudo que a gente precisava… aí eu falava assim: "Como não tem ônibus? A mulher mandou um e-mail aqui ó!" "Então vamos resolver e não sei o quê…" A escola dava um jeito de se organizar para as coisas acontecerem. [...] E aí isso foi bacana, uma flexibilidade para atender um projeto que era da SMED. [...] (MAYA).

Após discutir a interlocução entre *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios* e o referencial teórico sobre formação de professoras/es e sociomuseologia de gênero, acredito que ele se mostrou como uma ferramenta potente para uma educação democrática afiançada em valores de justiça social e comprometida com a superação das assimetrias de gênero.

No que diz respeito à formação docente, a proposta de fazê-la por meio da elaboração de um projeto que discuta as relações de gênero em espaços de educação formal e não-formal, de maneira articulada, valoriza a autonomia docente, pois permite à/ao docente escolher como trabalhar o tema a partir da análise da sua realidade e das demandas das suas turmas. Os sujeitos da pesquisa, com maior ou menor grau de politização, puderam iniciar ou aprofundar reflexões sobre como o patrimônio histórico pode ser mediador da construção do conhecimento e possibilita, por meio das dimensões cognitivas e afetivas, questionar

criticamente a sociedade em que se está inserido (MENESES, 1994). Além disso, a preocupação em como as assimetrias de gênero permeiam a sociedade e em especial o ambiente escolar apareceu nos relatos das/dos docentes em vários momentos, desde a motivação em participar da formação, no cotidiano do exercício profissional, até nas relações pessoais. O compromisso que demonstraram ter em contribuir para a superação das assimetrias de gênero os fizeram mobilizar uma série de conhecimentos e estratégias para participar dos encontros formativos, nas visitas aos espaços museais com suas turmas e no retorno à escola.

Mesmo com os muitos desafios a serem superados, em especial a readequação dos tempos e burocracias da escola e dos museus para efetivação de uma parceria mais afinada, percebi que os sujeitos envolvidos no Percurso tiveram uma experiência formativa que deu conta de construir um entre-lugar de aprendizagens híbridas sobre as relações de gênero. As proposições da sociomuseologia de gênero em trabalhar preferencialmente com as formas de interação dos sujeitos com o patrimônio cultural, de valorizar a função interventiva dos museus na sociedade e de problematizar como as relações de gênero se fazem presentes nesses espaços foi iniciada nos três espaços – MAO, Memorial Minas Gerais Vale e CAP – a partir da criação do *Percurso História de Mulheres: Vozes e Silêncios*. Obviamente que foi um movimento inicial e que ainda precisa ser aprofundado e ampliado.

No próximo tópico, apresento os sentidos dessa experiência em cada espaço museal envolvido no Percurso e em outros que foram citados como importantes para a discussão de gênero na trajetória profissional dos sujeitos da pesquisa.

4.3 Olhares sobre a experiência nos museus

Como já foi dito no primeiro capítulo da pesquisa, meu encontro com o objeto de estudo se deu a partir da minha participação no Percurso, em 2016. Estava em início de carreira e com algumas dificuldades de adaptação à RMEBH. Somente no referido ano pude começar um ano letivo com um cargo completo e com atribuição de turma definida numa escola da Regional Barreiro. Incentivada por uma colega de trabalho resolvi me inscrever para participação no *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios* com duas outras colegas e duas turmas de nono ano. Era a primeira vez que elaborava um projeto para participar de uma formação, logo tive muitas inseguranças. Diante da aprovação do projeto, participei do primeiro encontro de formação no Museu de Artes e Ofícios para conhecer melhor a proposta do Percurso e apresentar minha proposta aos educativos dos museus. Já no

primeiro dia fui surpreendida pelo depoimento de um colega da Rede que havia desenvolvido um trabalho que, posteriormente, virou uma exposição museal. A potência daquele trabalho me motivou e desafiou a desenvolver um bom projeto, o que envolvia romper com o formato tradicional de aula. Nessa formação fui apresentada à metodologia de projetos de maneira efetiva, e isso marca a minha trajetória profissional até a atualidade.

Tempos depois, em 2018, tive acesso ao texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, de Jorge Larrosa (2002), e passei a refletir sobre o impacto daquela formação na minha trajetória profissional e em minha atuação cidadã. Percebi que aquele Percurso tinha contribuído enormemente para eu construir minha identidade docente e quão significativo foi para a escola o projeto desenvolvido. Desde então, a problematização sobre as relações de gênero na educação se tornou uma constante e me trouxe até o mestrado. Durante a trajetória na pós-graduação, especialmente para definir meus objetivos de pesquisa, resolvi aproximar a questão sobre a experiência das discussões sobre formação de professoras/es em relações de gênero e elegi aquela que tinha sido minha experiência mais significativa de trabalho como meu objeto de pesquisa. Procurei conhecer a experiência de outras/os docentes e tive em Larrosa um importante aporte. Como escolhi pensar as relações de gênero nos museus, o que foi meu maior desafio na pesquisa por ser um campo de estudo totalmente novo, procurei referências que problematizassem a experiência museal e encontrei nas reflexões de Adriana Mortara Almeida um importante suporte.

Os dois autores, Larrosa (2002, 2011, 2018) e Almeida (1995, 2005) tratam a experiência como algo raro e que é vivenciada de maneira singular pelos sujeitos. Larrosa diz que "experiência é isso que me passa" e, em seu artigo *Experiência e alteridade em educação,* apresenta alguns princípios que contribuem para a vivenciarmos. São eles: exterioridade, alteridade, alienação, reflexividade, subjetividade, transformação, passagem e paixão. Para o autor, é a experiência que dá sentido à educação. Sendo assim, a experiência resguarda uma relação com a (trans)formação dos sujeitos.

> Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora do lugar (LARROSA, 2011, p. 05-06).

Dessa forma, defendo que ao levar o debate sobre as relações de gênero para três espaços museais que não tinham esse foco – Museu de Artes e Ofícios, dedicado ao mundo do trabalho; Memorial Minas Gerais Vale, dedicado às tradições mineiras e o Centro de Arte

Popular Cemig, que privilegia as manifestações culturais populares – o *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios* pode ser chamado do 'isso' do sentido da experiência atribuído por Larrosa. As relações de gênero, em especial o feminino, era algo exterior às expografias dos espaços. Além disso, os sujeitos da pesquisa também apontaram ao longo de seus relatos que a formação foi importante para se atentarem para as vozes e silêncios das mulheres nos espaços museais e que, inclusive, esse olhar os acompanha quando visitam outros espaços. Nos próximos tópicos abordo mais detalhadamente a forma como os sujeitos expuseram essa experiência.

Em seu texto, Larrosa também diz da importância do trinômio reflexividade, subjetividade e transformação para dizer do 'me', pronome reflexivo, do sentido atribuído por ele à experiência. Para o autor, o sujeito é o lugar da experiência e, quando esta é vivenciada por alguém, se permite sensível/exposto à transformação, pode ser tocado em suas ideias, representações, sentimentos, projetos, intenções, saber, vontade. Larrosa (2011, 2018) ainda afirma que a experiência é um movimento de ida, o que é exterior ao sujeito, e volta, produz efeitos nele. Dessa forma, cada partícipe da pesquisa relatou de maneira singular como foi sensibilizado ao longo da formação. É interessante ressaltar que nenhum museu foi unânime. Nos relatos, o mesmo museu que é elogiado por umas/uns é criticado por outras/os, o que demonstra a singularidade da vivência para cada uma/um.

Por último, Larrosa atribui sentido ao verbo ´passar´ na experiência. Ele diz que o verbo representa o percurso, a passagem da experiência no território sujeito. Segundo o autor, só podemos chamar de experiência uma vivência em que padecemos, em que somos território sensível a receber uma marca.

> Se a experiência é "isso que me passa", o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que "isso que me passa", ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional (LARROSA, 2011, p. 08).

As marcas apontadas pelos sujeitos da pesquisa foram muitas e acredito que elas dizem do padecimento apresentado por Larrosa porque elas sempre foram citadas de forma reflexiva, apontando momentos bons, ruins, de dúvida. Nenhuma/um das/os entrevistadas/os me pareceu indiferente ao processo da formação e o tema abordado – as relações de gênero nos espaços museais – foi levado e dito para outros espaços além daqueles da formação. Acredito que isso demostrou que a formação deixou um vestígio, uma marca.

Quando vivenciei a leitura dos textos de Larrosa, fui tocada de tal forma que levei o termo experiência para meu principal objetivo de pesquisa. Mais do que investigar uma formação continuada sobre relações de gênero em museus, queria saber como ela afetava as pessoas que a vivenciavam. Percebi, com o tempo, que a marca que essa formação deixou na minha trajetória profissional foi muito influente ao construir os objetivos da pesquisa e que ela me acompanhou no caminho do mestrado. Confiei que isso foi benéfico por me possibilitar um envolvimento efetivo com a pesquisa. Representou uma pulsão muito importante nos momentos de incerteza e cansaço. Mas também me causou insegurança no sentido de não conseguir manter o distanciamento necessário. Encontrei em textos de metodologia e da literatura feminista um pouco de tranquilidade, pois é dito que toda pesquisa traz um pouco da subjetividade de quem a faz. Dessa forma, acredito que minha proximidade com o objeto me fez olhar com mais sensibilidade para as vivências dos sujeitos da pesquisa e fez do padecimento do mestrado uma outra experiência.

4.3.1 Alfabetização museal: o que mudou a partir da formação?

As considerações de Larrosa acerca da experiência podem ser empregadas em diferentes contextos. Todavia, resolvi buscar referências para pensar a experiência museal, propriamente. Encontrei em Almeida (2005) algumas considerações importantes para dialogar com Larrosa. A primeira convergência entre os autores é pensar a singularidade e a irrepetibilidade da experiência. Almeida diz que "cada visitante constrói sua própria exposição ao selecionar seu percurso de acordo com seu desejo, suas motivações, suas necessidades e seus companheiros, entre outras variáveis" (ALMEIDA, 2005, p. 32). Em outro artigo, diz que a experiência de visitar museus é individual e que cada pessoa presta mais atenção a elementos diferentes. Destaca também a importância da mediação feita pelos educativos e pela curadoria, uma vez que a linguagem dos objetos pode ser desconhecida para a/o visitante (ALMEIDA, 1995).

Diante do exposto e em se tratando de museus que não tinham a temática das relações de gênero como mote, fez-se importante discutir o que chamei de alfabetização museal. Sendo os museus espaços de educação não-formal, ou seja, tem intencionalidades educativas, mas concebidas fora de uma sistematização fechada em fórmulas, é necessário buscar alternativas diversas para que essa aprendizagem se faça presente (MARANDINO, 2008). Dessa forma, toda exposição pode ser entendida como um documento histórico que deve ser

problematizado à guisa de nos trazer um conhecimento sobre o passado e/ou uma reflexão sobre o presente. De acordo com Almeida e Martinéz:

> Museus são instituições hoje percebidas como espaços de permanente diálogo para significação e ressignificação do patrimônio cultural de grupos sociais. A aprendizagem em museus, de forma diferenciada da aprendizagem escolar, caracteriza-se por fatores como: a relação com o objeto museal e o ambiente físico, o voluntarismo; a ludicidade, a multisensorialidade e o apelo à emocionalidade; a autonomia de escolha do aprendente sobre o que aprender e em que ritmo, e a não-sequencialidade, entre outros (ALMEIDA; MARTINÉZ, 2014, p. 722).

Para Meneses (1994), faz parte da função educacional dos museus explicar o que são e suas exposições, uma vez que é importante ao usuário dominar minimamente sua convenção. Nesse sentido, entendo que a construção do *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios* fez parte da proposta da alfabetização museológica, tendo em vista sua função enquanto ação de formação que envolveu a SMED, os educativos dos museus e as/os professoras/es selecionadas/os. Houve um esforço coletivo de levar as discussões sobre as relações de gênero para os três espaços que compõem o Percurso, iniciada com a contratação, pelo NUGDS, de um profissional especialista em história, museologia e curadoria para montá-lo. Posteriormente, foram feitas reuniões formativas com os educativos e produção de material de divulgação e para orientação das/os docentes que gostariam de participar do Percurso (ALVES e SOARES, 2017). Tendo em vista que os três espaços não discutiam a história de mulheres na sua concepção curatorial original, levar essa temática exigiu a criação de um novo discurso expositivo que problematizasse as relações de gênero nos espaços em questão: MAO, CAP e Memorial Minas Vale.

Outra questão a ser discutida é que uma exposição museal, mesmo tendo uma intencionalidade inicial, pode ser experienciada de maneiras diversas por quem interage com ela. Além disso, os sentidos da experiência também são múltiplos. Almeida (2005) nos apresenta uma sugestão de categorização para refletirmos a interação com o museu, por meio da apropriação do modelo de Falk e Dierking (1992), apresentado na figura 4, a seguir. Ela diz que devemos considerar o contexto pessoal, que engloba as motivações, conhecimentos e crenças do visitante ao elaborar seu próprio percurso; o contexto físico, que envolve o ambiente da interação: exposição, prédio do museu e seus arredores; o contexto sociocultural, que engloba todos os contatos que o indivíduo mantém durante sua visita e, por último, a dimensão temporal, na qual o sujeito constrói um conhecimento a qualquer tempo, inclusive posterior à sua interação.

Figura 4 - Experiência museológica

Fonte: Almeida (2005, p. 33).

As reflexões podem ocorrer na interação com os sujeitos, mas também a partir dos sentidos atribuídos por cada uma/um. Durante as entrevistas percebi que as exposições e mediações afetaram as pessoas de maneiras diferentes e isso será exposto nos tópicos sobre a experiência em cada museu que compõe o Percurso. Cabe ressaltar que numa proposta de construção de uma nova narrativa, nesse caso sobre a história de mulheres, o envolvimento dos educativos dos museus é de suma importância para que provocações fossem feitas. A atuação deles durante a formação foi algo muito citado. Na maior parte dos casos, de maneira elogiosa. No entanto, algumas críticas foram feitas, com destaque para o tratamento dispensado às/aos estudantes durante algumas visitas e à transitoriedade da relação de trabalho das/os educadoras/es dos museus. Contudo, é necessário não responsabilizar os educativos pela interação com as exposições. Ramos (2004) alerta para a importância de se criar mecanismos de leitura do acervo que promovam a autonomia dos sujeitos em suas interações e na forma de significar as exposições. Segundo ele:

> A exposição deve ser pensada de modo a permitir que os visitantes possam entender algumas das problemáticas elencadas sem o auxílio obrigatório de monitores. A educação museal passa necessariamente pela capacidade progressiva de instrumentalizar o público para a decifração dos códigos propostos; do contrário, o monitor vira acessório permanente e corre-se o risco de pleitear mediações indispensáveis. Assim como a conquista da leitura de um texto se faz ao dispensar a figura alheia que leria para nós, a

> exposição também mostra sua eficiência ao criar formas de comunicação e dispositivos de reflexão sem tutela (RAMOS, 2004, p. 26).

Nessa perspectiva, muitos museus têm investido cada vez mais em mecanismos de interatividade que podem ser definidos como meios de "intervir no modo como as pessoas assimilam as ideias ou se relacionam com os objetos de uma exposição, tornando supostamente mais fácil, divertida e interessante a absorção de conteúdo ou a visita a um museu" (OLIVEIRA *et al.*, 2014, s/p.). Para tanto, as proposições da sociomuseologia procuram instaurar novas formas de vivências nos museus, pautadas na experimentação e não mais na vivência contemplativa tradicional (MENESES, 2007). E no caso da sociomuseologia de gênero, como foi discutido no terceiro capítulo, pautar reflexões sobre as contribuições de mulheres e homens ao longo da história e contribuir para que as assimetrias de gênero sejam superadas em prol de uma sociedade justa e equânime.

Ao problematizar as muitas formas de propiciar a experiência no museu, Almeida (2005), em diálogo com Shettel (1973) propõe um esquema de análise das exposições e experiências que levei para pesquisa, sendo ele: 1) a exposição intrinsecamente interessante, que traz uma mensagem histórica, social ou psicológica e possibilita uma experiência emocional; 2) a exposição com apelo estético, cujo repertório satisfaz a necessidade do belo e facilita uma experiência estética; 3) a exposição com papel educativo e instrucional, que enseja contar uma história, explicar um processo, definir um princípio científico e possibilitar uma experiência de aprendizado. Tais experiências ocorrem individualmente, podendo ser simultâneas ou não.

Como foi dito no tópico anterior, os sujeitos da pesquisa analisaram positivamente as vivências nos museus. Com relação à formação no Percurso em si, somente o professor Daniel não a avaliou positivamente e pontuou que discordâncias teóricas com os proponentes da formação como o maior empecilho. Mesmo assim, citou outras vivências positivas em museus. Por isso, acredito que o processo de formação sobre as relações de gênero possibilitou interatividade com as/os docentes e que as exposições conseguiram alçar o status de interessante, já que todas/os as/os entrevistadas/os citaram experiências emocionais ao longo da formação. Nos relatos, falou-se do despertar de memórias afetivas que ainda não tinham sido significadas por reflexões pautadas nas relações de gênero. As exposições também cumpriram um papel educativo importante, pois muito foi dito sobre formas de aprendizado, seja sobre a temática das relações de gênero seja sobre o fazer docente cotidiano.

Já as experiências estéticas foram pouco citadas. A seguir, apresento o que conheci da experiência dos sujeitos da pesquisa nos museus.

4.3.2 A experiência reflexiva no Museu de Artes e Ofícios

Começo essa narrativa das experiências pelo MAO, inaugurado em 2006 numa das edificações da Estação Ferroviária Central de Belo Horizonte, que é tombada pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA). Possui um acervo de 2.500 peças produzidas entre os séculos XVII e XX, relacionadas ao trabalho no Brasil.

Figura 5 - Fachada do Museu de Artes e Ofícios

Fonte: MAO (2012).

Ao longo do processo de pesquisa, o MAO foi o espaço museal mais citado pelas/os entrevistadas/os. Foram 55 referências ao museu para dizer da experiência com a exposição em si e com relação ao educativo do espaço. O formador Michel diz da importância do espaço por ter sido o embrião para se pensar o Percurso:

> [...] E numa dessas formações do "Território Negro", no museu de Artes e Ofícios, é que surgiu a ideia de pensar outras leituras pro acervo, né, para além da discussão racial. Então foi nessa época que começou, 2012...13. [...] Surgiu no Museu de Artes e Ofícios, especificamente na sala... eu lembro até do momento. Foi na sala do prédio B do Museu de Artes e Ofícios, no segundo andar do prédio B, que tem uma parte que é da cozinha e das rendeiras, do tear, do crochê e que basicamente é o universo feminino. E a gente conversando sobre questões raciais, do "Território Negro", naquele lugar pintou a ideia entre eu e Ana de que é interessante pensar: por que que a mulher tá só nesse andar? Por que que ela não tá em todo espaço? Por que que ela tá tão óbvia, num lugar tão óbvio que seria a cozinha ou que seria a

> costura, né, ou o tear. Não existe mulher em outros lugares? Foi a partir dessa sala que a gente começou. Vamos pensar nisso? Vamos! E fomos amadurecendo, né. Até que a gente resolveu, com o apoio do gabinete, contratar o historiador, o Ricardo Freitas, que fez esse belíssimo trabalho [...] (MICHEL).

Além disso, fala da necessidade de lançar outros olhares e questões para o acervo e assim dizer das vozes e silêncios das mulheres:

> Eles tinham parte do acervo que revelava algo de mulheres e do feminino, mas não tinha essa intencionalidade. É... eu lembro que no MAO tinha essa região, essa parte do acervo que a mulher grita. Daí que veio a ideia do subtítulo vozes e silêncios. Porque na parte da cozinha e do crochê, do bordado, a mulher tá gritando, mas o mais interessante é ver onde que a mulher tá sussurrando, onde que a mulher tá invisível, ela tá muda, né. Onde que tá os processos de silenciamento ali da mulher. Então ele foi no tropeiro pensar, onde tá a mulher quando o tropeiro tá fora. Ele foi naquela parte das negras que vendiam os doces, né, as negras de tabuleiro que só tem uma foto. A parte da cela, em que a mulher fica de lado, cela de homem e cela de mulher. Então foi um trabalho quase que arqueológico, pra usar uma expressão bem foucaultiana, de investigação, de tentar buscar esses lugares de silenciamento. Mas o MAO originalmente não foi pensado dessa forma (MICHEL).

Michel destaca duas experiências importantes enquanto proponente do Percurso e formador em relação ao MAO. Primeiro diz da proposta de pensar a história de mulheres no acervo ter se tornado permanente, e depois da boa receptividade e articulação do educativo em desenvolver a proposta:

> Quando a gente foi com a ideia, a ideia era focada para o público da Rede, mas virou para a cidade. Então no Museu de Artes e Ofícios a "Trilha de Mulheres", virou "Mulheres e Ofícios". Então eles criaram a releitura e construíram as adaptações. Então lá você tem mulheres e ofícios que qualquer pessoa chega e pode pedir: Ah! eu quero fazer a "Trilha Mulheres e Ofícios".
> [...] Ah! nessas formações também a gente gosta de dialogar com os espaços, então os espaços também mandam representantes pras formações. E... algumas pessoas das esquipes são tão articuladas... é... eu lembro que tinha alguns momentos que... eu nem preciso falar nada porque o museu tá assim... no ponto, sabe. Tem alguns educadores que... no MAO tem uma equipe excelente! [...] (MICHEL).

Outra experiência que ele destaca é do trabalho desenvolvido, em 2014, por um casal de docentes da Rede e que virou uma exposição no MAO. Michel descreve como uma experiência ímpar:

> [...] Ele era de... ele é de História e a esposa que faleceu era de Artes. E o trabalho que eles fizeram com o tear, a ideia era construir esses teares com as carteiras, com restos de carteiras nas escolas. Tanto homens quanto mulheres, eu lembro que tinha fotos dos meninos fazendo os teares. Eu lembro do produto, que ela levou pra gente numa formação, que eram uns paninhos assim ... mais ou menos do tamanho de uma folha ofício, né, com plantas, animais ou com os nomes, as vezes eles faziam o tear só com o nome deles. E... eu lembro do prazer dela, do olho brilhando... ela descreveu o trabalho na escola. Tanto é que ela participou do MAO, quando o MAO tinha o Horizontes... como é que chamava? Era um projeto de valorização dos professores no final do ano, não lembro o nome. Era Horizontes alguma coisa. E ela foi selecionada, ela e ele e eles ficaram com a exposição lá no mezanino do MAO. E ela ficou supersatisfeita, mas logo depois ela faleceu com câncer. Mas eu lembro que foi, assim, uma experiência ímpar! Porque até... ela levou... levou... tem as fotos no blog, ela levou um tear dela lá e foi um trabalho muito legal! [...] (MICHEL).

As vivências no MAO também foram citadas pelas/os docentes e dizem de experiências diversas, algumas delas marcadas pela emoção descrita por Larrosa e Almeida. A professora Ângela destaca que foi o museu com o qual mais interagiu e que mexeu com muitas memórias:

> [...] Artes e Ofícios. Exatamente! Foi o que a gente mais interagiu. Nessa época da primeira discussão os circuitos não estavam todos organizados. [...]
> [...] quando eu vou ao Museu de Artes e Ofícios eu nunca ou quase nunca deixo de visitar a parte… é… aquela parte que tem cozinha, eu não lembro mais o nome, mas é aquela parte que fala mais de casa, porque aquilo mexe com a memória afetiva. Então, assim… é um lugar que eu gosto, que eu acho bonito, que me traz... não necessariamente lembranças de lugares, mas lembranças de histórias de família. Eu gosto... então eu acho que a gente constrói sim. A gente tem os lugares preferidos, as lembranças preferidas ou, às vezes, alguma coisa que você não gosta, mas que você quer ver para entender porque que não gosta.
> [...] Assim... o que mais me chamou atenção mesmo e me chama até hoje e porque na verdade eu acho… E não necessariamente que eu fico assim... procurando o belo, mas o que mais me chama atenção mesmo é a questão do Museu de Artes e Ofícios, que são as salas em que mostram os ofícios que na época eram meramente femininos, isso me chama muita atenção. Eu acho bonito, eu acho harmonioso, eu acho significativo, acho que mexe com a memória afetiva. [...] (ÂNGELA).

A professora Maya também diz da importância da formação para que mudasse sua relação com o MAO. Em sua fala destaca que não era um museu do qual gostava muito, mas a partir das reflexões sobre relações de gênero propostas ao longo da formação passou a encará-lo de outra forma. Ela diz:

> [...]. O Museu de Artes e Ofícios eu conhecia bem, mas eu não conhecia ele com olhar da discussão de gênero. Pra mim o olhar sempre foi muito mais da questão do... da memória… da memória... eu sempre vi aquele... que pegou um monte de coisa que a Ângela Gutierrez pegou dos lugares que ela ia frequentando, juntou tudo e fez um museu. Eu não via ele com olhar de discussão de gênero, que foi uma grande surpresa quando a gente fez a visitação. [...]
> [...] Não gostava do Museu de Artes e Ofícios, passei a admirá-lo, é um lugar que eu costumo ir de três a quatro vezes no ano. Eu me pego revisitando e a cada visita eu vejo coisas diferentes, coisas que eu não via. Passei a gostar muito de um espaço que eu não gostava.
> [...] E no Museu de Artes e Ofícios. Eu saí de lá com coração apertado, porque… Eu tinha essa coisa das fazendas, da própria proposta do museu, mas eu não tinha esse olhar da questão do feminino no trabalho, dos ofícios femininos... Eu saí de lá muito incomodada, no sentido assim... Pensando no sofrimento, na falta de reconhecimento, na invisibilidade... me tocou muito! A proposta que eles apresentaram lá para mim foi a mais foda dos três espaços, dos três circuitos, porque me fez rever muita coisa que eu não tinha parado para pensar na importância. Aí me tocou, me emocionou. [...] (MAYA).

A fala da professora Maya demonstra como a abertura de espírito defendida por Zeichner (1993, 2008) é necessária ao processo de formação continuada. A proposta do MAO foi capaz de modificar sua relação com o espaço e a marcou de tal forma que permanece revisitando o espaço e problematizando os diferentes desafios de ser mulher a partir da relação de trabalho e do pertencimento territorial, algo caro aos debates feito pelo feminismo. Outro elemento que destaco em sua fala é o da singularidade da experiência museal, pois ela diz que a cada visita vê coisas diferentes, faz novas reflexões que a emocionam.

A professora Carolina também diz gostar muito do MAO e demarca como a história de vida de cada sujeito interfere na sua relação com a sua expografia:

> O museu de Artes e Ofícios, por exemplo, eu acho que eu vou todo ano. Esse ano eu já fui, vou todo ano e levo todas as turmas que eu tenho oportunidade. Acho um espaço muito bacana que todas as pessoas têm que ter a oportunidade de se apropriar.
> [...] eu acho, até por tantas andanças em museus, é um olhar muito particular, muito pessoal. Porque depende das suas vivências, do que você carrega. Eu acho, por exemplo, que uma mulher negra, moradora de periferia, ela não tem a mesma visão no Museu de Artes e Ofícios que uma mulher branca que tem uma condição social mais favorecida, digamos assim. Então eu acho que essa visão vai depender da sua história de vida. E eu já... Engraçado que agora eu lembrei de uma coisa (risos). Na formação, quando a gente visitou, tinha esse tipo de discussão assim: "É... o que que você vê ali?" E aí uma pessoa fala o que que via e eu: "Não vi isso não!" (risos). Sabe? Nossa, esse viajou na maionese! Ou então eu estava viajando, sabe? Eu acho que é particular mesmo, de cada um e depende do momento também porque, às vezes, você passa no momento de vida no museu e aquilo ali te engrandece e

> outras vezes você fica para baixo, você fica detonado porque te absorve, né. (CAROLINA).

Sua fala corrobora o entendimento de Almeida (2005), de que o contexto pessoal e temporal afeta a forma como cada sujeito vivencia a experiência museal. Em sua fala. ela demarca uma discussão cara ao feminismo interseccional ao pontuar que a experiência museal de uma mulher negra periférica vai ser carregada de suas vivências particulares, e que não são sentidas da mesma forma por todas as mulheres. Outro elemento importante de sua entrevista é o destaque que dá para a ação do educativo, em especial a atuação de uma educadora:

> [...] Tem uma menina no Museu de Artes e Ofícios, até virei amiga dela no Facebook e tudo. Ela é uma gracinha! Ela faz a discussão mesmo, a discussão de gênero, a discussão do lugar do pobre, sabe? Uma discussão social, uma discussão econômica. Ela sozinha com os meninos. Eu fiquei de cara! Ano passado que eu conheci ela. Aí esse ano, quando eu voltei, encontrei com ela lá. Ela fez o percurso comigo. Aí tá! Ela é linda, maravilhosa, conversa do jeito dos meninos, ela aborda as coisas... Do jeito que os meninos vão, ela caminha. E ela chama atenção, dá uns direcionamentos e tudo. Ela falou de trabalho infantil com os meninos! [...] (CAROLINA).

O professor Daniel não vivenciou uma experiência que avaliou como positiva no MAO. Ele aponta que achou simplória a proposta apresentada pelo museu e que as discordâncias teóricas que teve com os proponentes do Percurso foram dificultadoras para a participação na formação. Todavia, destaca que essa frustração inicial não o impediu de vivenciar outras experiências mais felizes no MAO.

> Eu tive uma discussão com os proponentes do museu… hum... do percurso na primeira visita. A primeira visita foi no MAO, Museu de Artes e Ofícios, e aí a gente... eu tive uma discussão com eles porque a proposta que surgiu do MAO, não sei se depois mudou, enfim… É que o MAO oferecesse, o MAO estava oferecendo à época […] Mas à época era um percurso de... como é que era… atividades... trabalho de mulheres, trabalhos femininos ou labores femininos e labores masculinos. Era alguma coisa mais ou menos dividida assim. E a minha discussão foi essa: qual o sentido de você dividir… os trabalhos, sendo que é um percurso de... de identidade de gênero. E aí a gente acabou discutindo e a gente chegou numa discordância grande... mesmo... conceitual. [...].
> E talvez fosse cabível que eles propusessem... não sei… uma... um percurso museal sobre resistência feminina. Enfim, trabalhar a questão de que a mulher sempre trabalhou e qual a relação de trabalho, de empoderamento feminino. Tem milhões de questões que poderiam ser trabalhadas ali para além do fato de você dividir trabalhos de homem e trabalho de mulher. É absurdamente, no mínimo, simples. [...]

> [...] no Museu de Artes e Ofícios, que eu fiz hoje quando estava dando aula no primeiro horário, sobre a sociedade açucareira e ao caracterizar a sociedade, descrever como essa sociedade era machista, patriarcal, os meninos e meninas que já haviam visitado Museu de Artes e Ofícios trouxeram essa experiência de lá, eu fiz um desenho de uma forma de açúcar e eles falaram "Ah! eu vi isso lá no museu" e a gente teve essa discussão. É… eles conseguiram fazer essa relação entre o espaço museal, as referências que o espaço museal traz e como a gente pode construir um conhecimento para além daquilo que está no livro e datado sobre nossa sociedade atual. É... acho que é nesse sentido que eu tenho aprendido. De trazer essas reflexões... (DANIEL).

Aqui percebo mais uma vez como o contexto pessoal interfere na experiência museal. Uma vez que o professor tinha outra concepção teórica construída ao longo de sua formação acadêmica e de militância cidadã, não se sentiu contemplado pela proposta do MAO naquela formação específica e fez uma crítica construtiva ao propor outras formas de exploração do acervo. Sua última fala, inclusive, demonstra como o aprendizado pode se dar a qualquer tempo, pois cita um debate sobre patriarcado em sua turma de 2019 a partir da memória que ele e as/os estudantes tinham do MAO.

4.3.3 A experiência reflexiva no Memorial Minas Gerais Vale

O Memorial Minas Gerais Vale foi inaugurado em 2010 e se apresenta como um museu da experiência que busca por meio da interatividade criar sensações e experiências em suas/seus visitantes. Está localizado no Circuito Cultural da Praça da Liberdade e possui um acervo variado para contar as histórias de Minas Gerais.

Figura 6 - Fachada do Memorial Minas Gerais Vale

Fonte: PARAÍSO (2019).

Ao longo das entrevistas foi citado 33 vezes pelas/os entrevistadas/os e também foi o ‘isso’, que Larrosa (2011) cita de experiências diversas.

O formador Michel diz como o Memorial passou a integrar o Percurso e também fala da importância dos educativos para sua construção. No entanto, destaca o desafio posto pelo espaço para desenvolver as atividades formativas, dada a ausência de continuidade nas participações:

> [...] O Memorial também tem o “Território Negro”, o Memorial Minas Gerais-Vale. E... o Ricardo, ele tinha sido curador de uma sala lá, que é a sala da Lígia Clark. Então ele já tinha um conhecimento do Memorial, já conhecia a equipe, conhecia a proposta do espaço e o acervo. Então ele se sentiu à vontade para trabalhar no Memorial [...].
> [...] Mas o interessante é que os educativos, apesar de acharem des... de uma forma desafiadora, eles compraram a ideia. Então na verdade, o Ricardo foi construindo isso em diálogo com os educativos. Os educativos opinavam: Ah! tem uma sala que tem objetos de cozinha ou objetos de fazenda, né, que é a fazenda lá no Memorial. E quem sabe a gente pensa na fazenda, quais são os objetos de mulher, quais são os objetos de homem. Isso não foi pensando no início, mas a gente pode fazer essa proposta, né. Então, na verdade, foi um trabalho de construção. [...]
> [...] Eu lembro que o Memorial reclamava muito disso... que eles queriam que o professor fosse visitar o espaço antes e acompanhasse as turmas todas, porque ele que teve a ideia do projeto. [...] (MICHEL).

Assim como o educativo do MAO, Michel elogiou muito a relação de parceria que a SMED conseguiu estabelecer com o educativo do Memorial e que isso facilita as ações de formação. Também diz que o espaço incorporou a trilha proposta pelo *Percurso História de Mulheres: Vozes e Silêncios*.

> No Memorial virou mulheres das gerais, também renomearam e fizeram essa releitura. (MICHEL).

A professora Carolina diz do impacto de uma exposição, em especial, e que é destacado o protagonismo de uma mulher negra. Destaco que ao longo da entrevista as reflexões sobre relações de gênero que a professora me apresentou sempre foram marcadas pelas intersecções de raça e classe. Todavia, também afirma que o espaço precisa mudar mais para possibilitar mais reflexões:

> Já o Memorial Minas-Vale eu comecei a ir lá com menino quando começou aquela exposição que tem as cabeças, sabe? E aí na hora que você chega projeta uma… e aí logo que você chega projeta uma fala de uma mulher negra… Nossa! [...] Eu até arrepiei! É sensacional! Mas as outras partes, eu

> também não vejo muito, sabe? Então acaba que, às vezes, a gente muda o olhar, mas o espaço não muda (CAROLINA).

Da mesma forma, a professora Maya diz que a proposta para o *Percurso História de Mulheres* não foi bem aproveitada:

> [...] Aconteceu o inverso com o Memorial Minas-Vale. Lá eu frequentava mais e eu achei que lá o circuito não foi bem aproveitado. Assim... foi o lugar que a gente conseguiu retirar menos elementos para trabalhar com os estudantes. E ainda hoje eu estou com esse olhar. Toda vez que eu revisito… que eu revisito o espaço, eu penso que eles foram muito mais felizes no circuito "Território Negro". É que pouco tempo depois a gente fez o circuito do "Território Negro" e eu achei que lá eles conseguiram ambientar melhor a proposta do "Território Negro" do que o de "História de Mulheres". Então fiquei um pouco frustrada (MAYA).

Ela também fala que viveu uma experiência de indignação em uma das visitas que fez. Para ela, houve uma falta de preparo e respeito no trato da sua turma:

> [...] Ela como professora de Artes falou assim: "Ah! vamos pegar porque a Lygia Clark é artista mineira e as obras delas são maravilhosas…" [...] Essa sala, em específico, me marcou. A gente fez um trabalho com os meninos, ela fez todo um trabalho para explicar quem tinha sido a artista, mostrou obras, os meninos fizeram miniaturas na sala de aula e tal. [...]. E quando a gente chegou lá, os meninos já tinham mais ou menos uma noção do que seria o contato deles no lugar, eles não foram crus. [...] Chegou lá os próprios monitores não sabiam quem era Lygia Clark. Os alunos... e aí eles não queriam… Ah! Porque aqui a gente vai ficar pouco tempo e tal… porque é... né, é de uma artista e tal não sei o quê… Aí os meninos entraram e falaram: "Nossa! Mas é a sala que a gente tá mais aguardando!" E eles olharam assustados. E os monitores: "Ah! Como assim?" "É que a gente estudou sobre ela." Aí eles foram testar os meninos. Eu achei tão desrespeitoso! "Ah, é! Então vocês conhecem? Então quem é ela?" E os meninos começaram a dar aula para eles, dar aula para os monitores e começaram a falar uma série de coisas e foram mostrando os elementos da sala para os monitores. E aí no final, os monitores vieram pedir desculpas: "Nossa! É... vocês trabalharam mesmo com os meninos as coisas, porque os meninos sabiam coisas que nem a gente sabia". E aí eu achei desrespeitoso. Eles não estavam preparados para adequar o espaço ao circuito "História de Mulheres". Acharam assim: Ah! É só mais uma sala, não precisa trabalhar." Uma artista que tem uma contribuição imensa, não à toa ela estava na proposta das salas escolhidas e houve todo um desdém, um despreparo e um desrespeito com o trabalho que estava sendo proposto… é… por nós professores [...] (MAYA).

Apesar dessa frustação, Maya destacou uma vivência que a tocou profundamente por ter possibilitado conhecer a reflexão de um estudante:

> [...] e ter participado dessa experiência me mostrou isso, porque além da minha visão que foi modificada, a minha proposta de percurso era outra, na hora que eu estava lá, e tinha momentos que os monitores falavam uma coisa e aí eu entendia outra porque o meu olhar estava ali vendo uma outra coisa que ele estava falando, e eu ficava percebendo assim: "ele tá falando só uma coisa e não vou interromper, não vou interromper!" E acontecia também com o feedback, quando a gente voltava da visitação e ia conversar com os alunos e perguntar o que eles tinham achado da atividade, aí acontecia a mesma coisa, tinha menino que tinha discordado de tudo que o monitor tinha falado, tinha menino que falava que tinha gostado pra caramba que não conhecia. Me lembro perfeitamente deles falando daquela sala lá do Memorial, aquela lá da fazenda que tem um tanto de coisa no teto e eu lembro do menino falando assim que o tempo todo que ele olhava aquela sala ele lembrava da casa da vó dele no interior, quando ele ia visitar, que aí que ele começou a perceber a vó dele como uma mulher com uma série de responsabilidades e que dominava tudo aquilo ali. Então, assim, a maioria dos alunos não tinha tido aquele olhar e aí ele levanta a mão e fala: "Nossa! Aquilo ali para mim foi o melhor lugar dos três lugares que a gente foi." Até hoje eu fico lembrando, fico pensando na minha avó lá no interior, não sei o que... tal, tal, tal. Então cada um, cada sujeito vai ressignificando o olhar e construindo um outro percurso subjetivo. Um olhar a partir das suas experiências memoriais, sentimentais, afetivas (MAYA).

A fala da professora Maya me tocou profundamente, pois me possibilitou conhecer também a experiência de um estudante em formação que por meio da visita pôde repensar a relação que tinha com a avó. Percebo aqui, mais uma vez, a potencialidade em levar o debate das relações de gênero para os espaços museais, pois aquela demarcação do feminino que Rechena diz ser tão importante à sociomuseologia de gênero foi apreendida por um estudante em uma relação familiar. Também pode-se perceber aqui como o objeto numa exposição é assimilado pelo seu valor afetivo/sentimental e não somente cognitivo.

4.3.4 A experiência reflexiva no Centro de Arte Popular Cemig

O Centro de Arte Popular da Cemig foi inaugurado em 2012 para expor obras da cultura popular mineira. Também compõe o Circuito Cultural da Praça da Liberdade. Foi citado somente 18 vezes pelas/os entrevistadas/os devido à impossibilidade de três docentes em visitar o espaço durante o Percurso. De acordo com os relatos, não havia agenda para as visitas. Somente a professora Maya conseguiu ir durante a formação. As/Os outras/os docentes conheceram o espaço posteriormente e optei por não explorar essa vivência posterior.

Figura 7 - Fachada do Centro de Arte Popular Cemig

Fonte: SUMAV (2011).

O formador Michel nos ajuda a compreender o porquê dessas dificuldades em sua fala:

> É... rotatividade muito grande do educativo. Esse é o problema porque você dá... o contraponto nosso também é esse: dá uma assistência aos espaços, então pelo menos uma vez por semestre a gente reúne com todo o educativo e coordenação e dá uma formação, uma oficina de reciclagem, falando de gênero, de transexualidade, de diversidade e preconceito, etc. E... o Memorial e o MAO, as equipes dos educativos são mais permanentes, mas no CAP muda muito, porque é estágio, é ligado ao Estado, né. Vence o estágio e muda tudo. Aí você tem que começar do zero de novo. Então com isso a gente tem uma certa dificuldade em ter uma discussão muito qualificada no CAP. Memorial e MAO nota dez, porque tem gente que tá lá desde o início. Então o pessoal acaba mantendo, né, e aprimorando a discussão (MICHEL).

Para ele, a rotatividade do educativo do CAP dificulta o aprimoramento da discussão sobre as relações de gênero no espaço. Diz que, assim como os outros dois museus, o Percurso História de Mulheres foi mantido no CAP para além da formação. Michel destaca, mesmo com as dificuldades apontadas, o acervo do espaço:

> E o CAP é outro lugar, o Centro de Arte Popular, que tem um certo grito da mulher. Porque como você tem as bonecas do Vale do Jequitinhonha, muitas são produzidas por mulheres, é... acaba que a mulher tá mais visibilizada. Mas aí você entra naquela discussão: é um centro de artesanato e não de arte. Então a mulher não é digna de arte? A arte é só masculina e o artesanato é feminino? Existe uma hierarquia? Que é uma discussão sem resposta, é uma pergunta retórica (MICHEL).

Como as três primeiras entrevistas com as/os docentes não mencionaram vivências no CAP, fiquei receosa de não ter elementos para essa discussão no espaço. Mas acredito que o relato da professora Maya demonstra sua potencialidade:

> [...] E o de Arte Popular da Cemig, que era o único que eu não conhecia e fiquei apaixonada! Mas é um lugar que eu vou pouco, assim... É… eu revisitei ele poucas vezes depois desse projeto, mas foi um lugar que eu fiquei assim... encantada! Encantada! Assim, que eu não conhecia (MAYA).

Ela destacou uma vivência excepcional por ter encontrado um artista no espaço que interagiu bastante com sua turma e possibilitou muitas reflexões:

> [...] E aí eu me lembro que no dia que a gente fez a visita, tava tendo uma pintura no muro daquele artista aqui de Minas, o F. Godoy, Ele tava lá pintando muro e aí ele ficou conversando com os meninos e falando das referências dele. Muito, muito fantástico! Mas o tempo foi curto. (Risos).
> [...] Mas lá no Museu de Artes [CAP] eu fiquei pensando dessa coisa do aprender a fazer, quando o F. Godoy começou a explicar para eles o que ele tava fazendo, pintando, como que ele misturava os sprays, as tintas, eu fiquei pensando assim... eu queria aprender fazer algumas coisas estando nesses espaços, que alguns têm oficinas abertas, mas que eu nunca participei, aprender também a participar das coisas e eu fiquei pensando assim... isso é um aprendizado, porque uma coisa é você ir, olhar e admirar, outra coisa é você fazer junto. E aí foi um aprendizado para mim, assim, de pensar como se deu aquilo, como que foi feito aquilo? Em alguns momentos, em alguns lugares isso não nos é explicado, então acho que você acaba tendo uma compreensão incompleta da obra, do sentido daquilo (MAYA).

Maya também destaca o impacto da exposição para suas reflexões sobre o feminino demarcado no espaço museal e mais uma vez compartilha como isso ocorreu com uma estudante:

> No Arte Popular a gente chegou e tava tendo uma exposição de tapeçaria bordada, ela era itinerante, e aí tal, a gente conseguiu pegar e tal. E era um negócio muito bonito, aquela delicadeza dos bordados, uns tapetes imensos todos feitos à mão e na hora que eu olhei aquilo eu falei: “Velho, quanto tempo que essas mulheres ficaram bordando, rendando isso e tal?” E aí eu me lembro que tinha assim uma fila. Todos nós olhando para os tapetes e babando. E aí foi uma experiência de estética, de repensar: é tapete… bordado… E eu nunca tinha parado para pensar nisso e era um tapete que retratava a paisagem do Jequitinhonha e era o mais belo de todos! E a gente ficou olhando para aqueles tapetes… E eu lembro de um aluno que ficou apaixonado com as noivas. Eu acho que ainda tem as noivinhas… [...] Aquelas que estão esperando marido. E aqueles detalhes da renda. E aí eu me lembro que uma aluna, que ela ficava olhando para aquilo e ela não acreditava: “Professora, isso parece uma renda de verdade, isso parece uma renda de verdade!” E aí eu lembro que ela parava e ficava olhando.... Aí é

> uma outra visão de belo, porque era bonito vê-la admirando aquela obra de arte. E aí eu e a professora de Artes, a gente ficava assim olhando pra ela e a menina olhando. E ela chegando assim pra poder ver os detalhes da renda que tinha sido talhado no barro e a gente olhando o movimento da aluna. E eu fiquei assim... Apaixonada! Cara, assim dava uma foto. Tinha que tirar uma foto e pintar aquela sensação de descoberta dela que algo é possível, que é possível fazer um trabalho pegando algo assim... um material simples, o barro. [...] É outra obra! A gente ficou pensando nisso, [...] a gente ficou muito tempo depois. Porque a cara da aluna de admiração, de encantamento, de espanto, parecia que fazia parte da obra que estava exposta. E a gente ficou pensando assim: "Cara, se o artista tivesse visto aquilo ele provavelmente iria fazer uma boneca da aluna contemplando a boneca noiva". Nossa, cara, Se você consegue recriar uma boneca assim… eu fiquei assim... pensando… porque era muito bonito o negócio! (MAYA).

Nesse trecho ela diz da experiência estética que lhe possibilitou ser tocada em suas crenças, sentimentos, ideias e como isso foi compartilhado de maneira singular por sua estudante. E essa reflexão é pautada, mais uma vez, por pensar as condições de trabalho e reconhecimento das mulheres artistas num território tão diferente do que ela vive. A experiência descrita por Maya contempla vários elementos da potencialidade da sociomuseologia de gênero, por abordar vivências no território museu de maneira ampla e por dizer da importância da demarcação do feminino para a afetação de quem interage com a exposição. Pode-se destacar também aquilo que Ramos (2004) chamou de percepção da vida nos objetos. Tanto o olhar da professora quanto o da estudante apreenderam as diferentes manifestações culturais expressas na exposição e as reflexões que pautaram esse processo lhes permitiram novas aprendizagens e sentimentos.

4.3.5 Outras experiências museais

Ao longo das entrevistas, a problematização das relações de gênero nos espaços museais não ficou restrita aos três que participaram do Percurso. Para dizer das suas práticas e reflexões docentes, os sujeitos da pesquisa falaram de outros lugares. Foram citados os seguintes espaços:

- Museu da Imagem e do Som (MIS Santa Tereza);
- Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB);
- Espaço UFMG do Conhecimento;
- Museu Brasileiro do Futebol;
- Museu Afro Brasil;

- Museu de Arte de São Paulo (MASP).

O MIS Santa Tereza foi citado pelo formador Michel para dizer da sua satisfação em contribuir, por meio de sua atuação na SMED, para a mudança na organização do espaço que atualmente faz parte do *Percurso Museológico História de Mulheres*. Segundo ele:

> [...] Eu lembro que no Museu da Imagem e do Som, que faz parte do nosso roteiro agora, que elas ficaram perdidas, a Juliana[44] e a outra eu esqueci o nome dela... que elas ficaram perdidas: gente! Mas como que a gente vai trabalhar isso aqui? Isso aqui é o centro de áudio visual, como que a gente vai abordar? E na conversa com os espaços, que já fazem parte, as coisas forma surgindo. Então se tá acontecendo uma ampliação é porque tem dado certo. Tem dado certo tanto do ponto de vista dos espaços que nos acolheram quanto da SMED... dos professores terem interesse [...]. (MICHEL)

Para Michel, a parceria entre a SMED e os espaços museais da cidade de Belo Horizonte tem contribuído para que o debate sobre as relações de gênero componha o repertório de ações educativas por meio de uma proposta de alfabetização museológica para as relações de gênero, algo sugerido pela sociomuseologia de gênero e que, no caso de Belo Horizonte, tem ocorrido por meio de ações de formação continuada tanto para os educativos dos museus quanto para as/os profissionais da Rede.

Já o Centro Cultural Banco do Brasil foi citado pela professora Ângela como o detonador para desenvolver práticas sobre o debate das relações de gênero em espaços museais junto à suas turmas.

> [...] É… houve uma visita e também, teve também, na época teve aquela exposição ELLES, Francesa no museu… não… no museu… Centro Cultural Banco do Brasil, onde eu tive uma intervenção também com os meninos nessa exposição que foi também basicamente dedicada à arte feminina francesa (ÂNGELA).

Durante a entrevista ela disse como a visita provocou reflexões sobre a importância do debate sobre as relações de gênero na formação de adolescentes:

> [...] na exposição ELLE, ELLE francesa, que o aluno entre o confronto de duas imagens, de uma mulher real feita de um manequim e uma foto real de uma mulher de verdade. E essa mulher feita de manequim era muito bonita, do ponto de vista estético, e a outra também era bonita normal, bem mais velha, assim… E a monitora perguntou para os meninos e ao público em

---

[44] Nome fictício.

> geral que estava ali, quem estava vendo, e foi o dia… não foi o dia da abertura da exposição, mas foi um dia que havia muitos jornalistas, muitos fotógrafos, é… fotografando a exposição. Aí perguntou para os meninos quem eles achavam mais… é... vistoso, mais bonito daquelas duas fotografias ou quem que agradava mais. E eles mostraram, alguns mostraram do manequim e teve um menino que falou assim: "É lógico que é a do manequim!" E ela perguntou assim: "Mas porque é lógico a do manequim?" Aí ele falou assim: "Olha a outra, a outra é muito feia. Ninguém vai querer casar com a outra." (Risos) E a monitora perguntou: "Mas quem é que falou em casamento? A ideia não é casamento." Aí ele falou: "Se não é casamento, ninguém vai querer comer ela! (Risos) E houve uma risada geral e todos os fotógrafos pararam e ficaram olhando para os professores pensando: "E o quê que vocês vão fazer agora?" E ela pegou e falou assim: "Olha, a ideia não é casamento e as pessoas podem escolher." E ela teve uma saída excelente para uma situação... ficou assim... cômica, engraçada, super… como é que se fala… representativa do machismo e o que mais chocou, a mim pelo menos, foi que as meninas ficaram caladas, elas não se defenderam... não se defenderam diante do acontecido. E foi uma experiência que de uma certa forma deu start para outras discussões, né, que é o da beleza, o da beleza estética mesmo. O que é ser bonita? O que que as pessoas querem? Se as pessoas se adornavam? Se as pessoas se enfeitam para agradar os outros ou se é para elas mesmas? Foi interessante esse momento! (ÂNGELA).

Nas suas reflexões, Ângela aponta como a atividade no museu possibilitou outros debates sobre as relações de gênero, como padrões de beleza, direito de escolha, e como a atuação do educativo possibilitou que uma situação difícil tivesse uma saída didática. Ela também falou da importância de outra ação do espaço para que as assimetrias de gênero sejam superadas ou, ao menos, problematizadas:

> [...] Outra experiência interessante nessa mesma exposição, foi que nesse mesmo dia, uma coisa que eu não esperava… e que talvez… tá dentro do assunto, mas eu achei que… muito significativo! É que nesse mesmo dia tinha um outro grupo visitando a exposição de funcionários de uma conservadora para discutir o feminismo. Eu achei muito interessante! Eu não segui, não consegui escutar abordagem, nada disso… mas achei muito significativo alguém de uma empresa, não sei nem se era a mesma empresa que faz o serviço do CCBB, não sei. Mas eu achei muito significativo aquele grupo de funcionários, com monitor, estar visitando a exposição no mesmo dia, no mesmo momento que a gente visitava. Achei muito significativo! Não sei se isso acontece, eu não vi isso de novo, mas deveria acontecer com muita frequência. [...] (ÂNGELA).

Os museus Afro Brasil e de Arte de São Paulo foram citados pela professora Carolina. Ela diz que a experiência de formação foi tão marcante que sempre leva questões sobre as relações de gênero para os espaços museais que visita. Durante suas últimas férias esteve em São Paulo, e ao visitar os dois espaços, fez as seguintes reflexões:

> E aí tem coisa que a gente não larga, eu não tô em sala de aula, mas o olhar é meu. Aí eu chegava nos museus e... Poxa! Tem um museu que eu visitei, eu não lembro o nome da exposição da Tarsila do Amaral no Masp, [...]. Tinha uma fala, o museu trazia essa fala "A porcentagem de mulheres que são retratadas, e às vezes até o nu, e a quantidade de mulheres que são as artistas que estão expondo". Uma coisa assustadora, nó! E a gente faz os links, né? (CAROLINA).

Para além de dizer da importância das reflexões sobre as relações de gênero, Carolina também fala da experiência museal quanto a outras emoções que tocam sua subjetividade:

> [...] E aí o foco do museu não é tratar a escravidão, é tratar o negro com espaço que ele tem nesse país e deveria ter e não tem. E aí tem uma sala que aborda a escravidão, mas nessa uma sala que eu entrei parece que eu fiquei esgotada fisicamente, mentalmente, sabe? Psicologicamente, foi horrível! Uma sala! O resto do museu é sensacional, maravilhoso. Só que uma sala me deixou assim… nó! Tem história por trás disso, né? Então, por isso, que eu concordo [...] que depende do seu momento e da história de vida que você tem. E as pessoas vão ter percepções diferentes. Às vezes depois que eu volto de museu com os meninos: "Você gostou?" Aí tem menino que fala: "Nossa! credo só coisa velha!" Eu fico frustrada. E tem menino que não. "Nó professora! Você falou disso na sala, você tinha abordado isso, você tinha feito essa discussão…" E eles conseguem perceber. Então é particular. Não tem como ser completamente aquilo que o educador ou que o professor quer que seja ou que o museu quer que seja (CAROLINA).

Nas falas de Carolina percebe-se mais uma vez como a experiência museal é singular para cada sujeito e que vai ao encontro de suas vivências e expectativas. Aqui, mais uma vez, a reflexão de Almeida (2005) sobre cada pessoa construir seu percurso ao visitar um museu se faz valer. Como ela disse em vários momentos, suas reflexões sobre gênero sempre são marcadas pelo viés racial.

O Espaço UFMG do Conhecimento e o Museu Brasileiro do Futebol foram citados pelo professor Daniel em suas reflexões sobre as relações de gênero nos espaços museais. Sobre o primeiro espaço, ele disse de sua atuação enquanto membro de um coletivo e demonstrou como esse debate é caro à sua atuação cidadã e docente:

> É... Eu lembro que eu participei também de uma... na época... (20)13, (20)14, por aí, de uma… de uma mostra que teve no Espaço UFMG do Conhecimento chamado "A produção do comum", algo mais ou menos assim... que eu participei, na época eu participava, fazia parte de um coletivo chamada Tarifa Zero e aí nós propusemos dentro da proposta dessa Mostra [...] Ah... No Espaço UFMG do Conhecimento, eu lembro que a gente fez uma… eu propus dentro dessa mostra aí do Comum uma oficina de makeup drag. Não sei por que foi essa ideia do makeup drag, mas foi. E um bate-papo com Pedro… o então deputado Pedro Patrus. É... o assessor jurídico do

> Pedro Patrus, Pedro Paulo, ah… mais quem?… Tinha mais alguém... Acho que a Indianara. Tinha mais algumas pessoas… sobre a proposta do Pedro Patrus na época de… é… nome social para travestis, de ser reconhecida a nível municipal. É… Já havia essa... essa… esse trabalho da minha parte em termos de estudos de gêneros (DANIEL).

Com relação ao segundo espaço, sua fala demarca que, mesmo não tendo tido uma boa experiência na primeira tentativa de participação no Percurso, ele retomou a prática de fazer o debate sobre as relações de gênero nos espaços museais junto com suas turmas:

> Então… eu havia… eu levei numa visita só e aí eu fiquei bastante desgostoso dessa experiência e um certo tempo depois, não muito, talvez um ano no máximo, eu entrei em contato com a Luiza Macedo, do Museu Brasileiro do Futebol, e aí a gente começou a conversar e eu levei meus meninos e meninas e fiquei muito surpreso. Positivamente surpreso, com a proposta, acho que já estava na segunda etapa desse Percurso Museológico, com a proposta do Museu Brasileiro de Futebol sobre a perspectiva deles em… em… analisar as relações de gênero no futebol. E aí sim eu levei todas as minhas turmas várias vezes, eu já tava assim… já tinha decorado a visita toda, mas era, é uma visita, eu não sei se eles ainda mantém, uma visita fundamental para os educadores que querem discutir relações de gênero, principalmente num espaço tão machista quanto futebol. Então o que eu não fui contemplado no primeiro… nessa... nessa primeira experiência, é… Museu de Artes e Ofícios e com essa com coordenação que, a meu ver, estava na época um pouco... não sei… não me contemplou… é... eu fui completamente contemplado nessa segunda experiência com o Museu Brasileiro do Futebol (DANIEL).

Em outra fala, ele diz como a marca deixada pelo conflito durante a formação foi problematizada e abriu outras possibilidades de trabalho:

> No sentido que houve esse conflito... é uma experiência positiva, principalmente, porque eu tento, na medida que algo me incomoda, que eu estou contrário a ele conceitualmente, eu tento perceber possibilidades para além daquilo. É... foi o que eu fiz no final das contas. Tentei buscar outras possibilidades de discussão, de debater gênero na escola com meninos e meninas do Ensino Fundamental, que é algo difícil, é... em espaços possíveis e que proporcionassem, não sei... uma experiência ao mesmo tempo produtiva, agradável a eles. Acredito que por isso o Museu Brasileiro do Futebol, no Mineirão, tem sido um palco tão rico porque eles iam querendo conhecer o Mineirão. Muitos e muitas não tinham… nunca tinham ido ao Mineirão. E aí quando eles chegavam lá e tinha essa… essa discussão apresentada, essas provocações que o pessoal... as meninas e os meninos... os monitores faziam. Acho que foi bem interessante nesse ponto (DANIEL).

Essa experiência foi tão marcante para o professor Daniel que ele diz da emoção de ter compartilhado a alegria de uma estudante em refletir sobre relações de gênero a partir de uma atividade museal:

> [...] Tive uma estudante, Anne[45], que quando eu levei... mas aí foi no Museu Brasileiro do Futebol [...]. Mas a gente fez a visitação, teve o debate e ela ficou muito calada e depois ela começou a falar e ao final ela falou que pela primeira vez ela ficou feliz porque ela tem uma tia que é transsexual, é trans, mulher. E aí ela ficou feliz porque finalmente alguém, em algum lugar tinha reconhecido que aquilo não era anormal, que não era bizarro e aí ela falou, quando a gente voltou de ônibus, ela falou... a gente conversando… "e aí eu fiquei pensando o tempo todo na minha tia quando a gente fazia visita e aí quando eu chegar em casa vou dar um abraço nela". Eu fiquei bem emocionado com esse resultado. [...] (DANIEL).

Escolhi esse último trecho para encerrar o capítulo por entender que ele confirma a hipótese da pesquisa de que o *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios* é uma formação continuada que traz uma imensa potencialidade para o debate das relações de gênero, seja por possibilitar à/ao docente construir um trabalho autônomo, que articula a escola aos espaços museais, seja por provocar experiências reflexivas sobre as complexas relações sociais de gênero àquelas/es que se permitem ser tocadas/os pela vivência museal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta última fase da escrita foi a mais difícil de ser feita. Complexo encerrar, mesmo que momentaneamente, um trabalho que me acompanha há dois anos. Após ler e reler o que escrevi, fazer correções, tecer algumas conjecturas mentais, rascunhar algumas palavras de maneira mais formal, vi que não estava satisfeita. Resolvi, pois, me permitir ser mais ousada nas considerações finais e dizer dos labirintos pelos quais peregrinei (LARROSA, 1994).

Termino pelo começo. Quando participei da formação no *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios*, em 2016, dividi essa experiência com outras duas colegas de trabalho. Éramos duas com menos de trinta anos de idade e em início de carreira, e uma outra com mais de quarenta anos de idade e quase vinte anos de carreira. Foi um projeto que durante um ano nos conectou profundamente, uma vez que nos possibilitou planejar juntas, visitar museus e, por vezes, dividir o espaço da sala de aula. Mas de tudo, o que mais

---

[45] Nome fictício.

me marcou foi a fala da professora Rose ao final de uma aula compartilhada sobre representação das mulheres na mídia e no mercado de trabalho: “Daiana, essa foi a aula mais difícil da minha vida!” Ouvir aquilo de uma mulher, uma professora com tanto tempo de sala de aula e com uma dedicação ímpar me fez refletir muito. Me fez ter certeza do quanto é difícil falar das relações de gênero, ao passo que é muito necessário. Aquela aula foi difícil para mim também, mas por questões completamente distintas da professora Rose. Enquanto eu achava difícil conciliar disciplina e participação dos alunos, para ela falar das propagandas de absorvente, cerveja e preservativo e das dificuldades da mulher no mercado de trabalho era o grande desafio. Pertencíamos a gerações diferentes, tínhamos origens e formações diferentes, e o que nos conectou foi a tentativa de fazer um projeto que discutisse as relações de gênero na escola.

Desse primeiro labirinto, do qual saí muito realizada profissionalmente, resolvi adentrar em outro. Falava sempre de como aquela experiência tinha modificado minha prática, não só pelo projeto em si, mas pelas muitas aprendizagens e parcerias que a EMUC e os museus me permitiram. Das inquietações veio minha entrada no mestrado e a procura por respostas. E mais uma vez, fui provocada pela dificuldade de se falar de relações e gênero e de como isso é necessário. Foram muitas leituras que me desconcertaram por confirmar suspeitas, por trazer novos saberes e por mexer com crenças e valores que ainda formam nossa sociedade. Na companhia de Bell Hooks (2017, 2019), Adriana Piscitelli (2009), Aída Rechena (2011, 2012, 2014), Raewyn Connell e Rebecca Pearse (2015), Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2016), Anna Cláudia Batista D’Andrea (2014), dentre outras, pude (re)conhecer a importante contribuição social e epistêmica que os feminismos construíram ao longo da história ao dizer das relações sociais de gênero. A luta por equidade faz desse movimento de tantas ondas um dos mais potentes da história. Suas contribuições teóricas emergiram nas reflexões de todos os sujeitos da pesquisa.

Destaco a importância do debate interseccional que apareceu na motivação de quase todas/os, que fundamentou as ações formativas na RMEBH e marcou a existência das três professoras que participaram da pesquisa. As avenidas que se interseccionam e sustentam as estruturas das desigualdades se fizeram presentes ao longo de toda pesquisa. Seja por já carregá-las na minha trajetória, seja por ter sido dito que a participação no Percurso ressignificou as memórias dos sujeitos ou que permitiu que muitas/os estudantes das camadas populares acessassem um pouco mais de cultura através dos museus. Além disso, as discussões feitas no âmbito das relações de trabalho também apareceram nas falas. Desde o debate sobre ser artista ou artesão, seja pelos gritos ou silêncios das mulheres em

determinados nichos do mercado de trabalho ou mesmo pela discussão que perpassa os desafios da profissão docente. Os estudos que buscam ampliar o gênero para dizer das identidades e da sexualidade também se fizeram ouvir pelas contribuições dos sujeitos, na crítica de um profissional que achou que faltou ousadia à SMED ao levar essa discussão para os museus, na emoção da estudante que viu a existência de sua tia trans ser respeitada, nas relações interpessoais e com o corpo das/os estudantes ou mesmo na discussão sobre estereótipos. Para além das muitas dificuldades que o diálogo entre educação e relações de gênero traz, por mexer com muitas crenças e valores, ele também se faz complexo dada a atuação de setores conservadores e, muitas vezes, reacionários, que disputam o campo educacional. A retórica antigênero, como apontou Junqueira (2017, 2018) e Deslandes (2015) tem, nesse momento, provocado muitos retrocessos. E isso foi dito em alguns momentos e nos convoca a não perder de vista a importância da atuação cidadã para garantir a manutenção da política pública.

Nesse sentido, pesquisar sobre a RMEBH foi muito importante. Fui formada por essa Rede enquanto estudante e voltei como profissional em 2014. Desde sempre foi uma relação complexa. Gostava e gosto de muitas coisas, mas era/é um cotidiano difícil. A garantia do direito à educação para todas e todos não é simples. E foi somente estudando sobre a história de luta das/os profissionais da educação de Belo Horizonte que consegui construir uma identidade com a RMEBH. Foi extremamente prazeroso e importante dialogar com as pesquisas de Kárita Barros (2004), Mônica Rahme (2002), Júlio Pereira-Diniz e Cláudia Soares (2010), Zaidan, *et al.* (2009), Cláudio Alves (2017), Miguel Arroyo (1985), entre outras/os, para saber das muitas disputas e negociações que pautaram a construção de uma política pública educacional em Belo Horizonte, especialmente no tocante às relações de gênero. Foram muitos anos de luta para que a RMEBH se tornasse uma Rede formadora de suas/seus profissionais. Saber que houve ações individuais, articulações intersetoriais e interinstitucionais para que documentos como as *Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero* fossem construídos na cidade foi de suma importância para minha formação e espero que contribua para a formação de outras pessoas.

Por fim, quero dizer da importância de ter escolhido pesquisar a formação continuada. Aprendi com dois grandes mestres da educação, Paulo Freire e Miguel Arroyo, a acreditar na educabilidade dos seres humanos e que educar não é um ato solitário. Sendo assim, para lidar com o mover da história precisamos estar em constante formação. Mas não é qualquer formação. Defendi ao longo dessa dissertação que a formação continuada deve ser pensada de maneira a transformar os espaços educacionais em comunidades de aprendizagem

(ZEICHNER, 1993; HOOKS, 2017), e devem pautar o desejo de transformação da sociedade a partir de ideais de justiça, respeito à diversidade, solidariedade e igualdade de direitos (HOOKS, 2017). Encontrei nos estudos de Antônio Nóvoa (1997, 1999), Perrenoud (2002) e Zeichner (1993) importantes contribuições para defender a prática-reflexiva como alicerce para a formação continuada e acredito que o *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios* contribuiu para que os sujeitos da pesquisa vivenciassem experiências reflexivas no tocante às relações de gênero nos museus. Isso porque acredito, assim como Meneses (1994), que os museus têm uma função documental que permite, em alguma medida, democratizar o entendimento da experiência e do conhecimento humano, ao passo que permite conexões entre as dimensões afetivas e cognitivas para que aprendizagens sejam construídas. Nesse sentido, as proposições da sociomuseologia de gênero em problematizar os processos de patrimonialização dos bens culturais – das relações de poder que se estabelecem desde o surgimento dos museus até a renovação da museologia e que ressoam na escolha dos bens, nos processos de curadoria, nas relações de trabalho, dentre outras – se fizeram presentes ao longo da formação.

Tais questões apareceram em vários momentos da pesquisa, seja no cuidado que as/os profissionais tiveram ao tentar conectar as discussões sobre as relações de gênero em sua prática docente na escola e nos museus ou em como suas memórias foram tocadas pela atuação das/dos formadoras/es e dos educativos ao problematizar as dificuldades e potencialidades que a participação na formação lhes proporcionou. Para analisar as experiências que me foram apresentadas durante as entrevistas, estabeleci uma importante parceria com Larrosa (2011, 2018), Adriana Almeida (2005), Aída Rechena (2011, 2012, 2014), dentre outras/os. Pude verificar a singularidade da experiência de Michel, Ângela, Daniel, Maya e Carolina. Cada uma/um, ao seu modo, disse como foram provocadas/os pela vivência museal. Refletiram sobre aprendizagens, revoltas, críticas, dificuldades mas, especialmente, sobre a confiança que têm no poder transformador da educação e da importância que o debate sobre as relações de gênero têm para sua efetivação. Nesse sentido, a vivência museal, à luz do debate das relações de gênero, mostrou-se uma importante via de conhecimento e de análise crítica da sociedade.

Nesse sentido, acredito que uma importante contribuição dessa pesquisa é dizer da potência dos espaços museais para uma educação libertária. Salvaguardar a memória de mulheres e homens e falar das contribuições de todas e todos para nossa sociedade é de suma importância para que as diferenças não continuem sendo convertidas em desigualdades. Como bem disse o professor Daniel, o museu não permite uma receptividade passiva e por meio de

uma formação que procura articular escola, museu e relações de gênero pode-se esperar trabalhos que provoquem pequenas revoluções cotidianas. Senti isso quando os sujeitos da pesquisa disseram do impacto da experiência museal na sua pessoalidade e profissionalidade. Obviamente, muitos desafios foram apresentados e é necessário ampliar e afinar a parceria entre a SMED e os espaços museais da cidade para que a política pública para superação das assimetrias de gênero sejam uma constante. Contudo, é importante demarcar a potencialidade existente na construção do entre-lugar de aprendizagens nos caminhos que conectam escola e museus.

Por hora, encerro este trabalho. Aprendi com aquelas/es que fundamentaram meu percurso metodológico que a pesquisa acadêmica não permite neutralidade, impessoalidade e tampouco conclusões definitivas. Apesar da insegurança que isso me causou inicialmente, ao fechar o ciclo do mestrado, fico imensamente realizada pelo padecimento que vivenciei. Na mediação entre rigor acadêmico, escolhas teóricas e metodológicas, respeito à fala dos sujeitos da pesquisa, dentre outros tantos desafios, saio desse labirinto com a sensação de dever cumprido e de que doei o melhor de mim para que as experiências de Michel, Ângela, Daniel, Maya e Carolina provoquem e inspirem outras pessoas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Anthone M. M. *et al*. *Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: políticas, questões e proposições*. Revista Agenda Social, v. 10, n. 01, 2016.

ALARCÃO, Isabel. (org). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Editora Porto, 1996.

ALENCAR, Valéria P. *Mediação cultural em museus e exposições de história: conversas sobre imagens/histórias e suas interpretações*. Tese (Doutorado em Arte) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2015.

ALMEIDA, Adriana Mortara. *Estudos de público: a avaliação de exposição como instrumento para compreender um processo de comunicação. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia.* São Paulo, 1995, 5: 325-334.

_____ . *O contexto do visitante na experiência museal: semelhanças e diferenças entre museus de ciência e de arte*. História, Ciências, Saúde. Manguinhos, v. 12 (suplemento), 2005, p. 31-53.

ALMEIDA, Pilar de.; MARTINEZ, Albertina Mitjáns. *As pesquisas sobre aprendizagem em museus: uma análise sob a ótica dos estudos da subjetividade na perspectiva histórico-cultural*. Ciênc. educ. Bauru, v. 20, n. 3, 2014, p. 721-737. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-73132014000300721&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 05 out. 2019.

ALVES, Cláudio E. Resende. Histórico das ações da Rede Municipal de Belo Horizonte no trabalho pedagógico com gênero e sexualidade. In: ALVES, Cláudio E. Resende e SOUZA, Magner Miranda de. *Educação para as relações de gênero: eventos e letramento na escola.* Curitiba: Editora CRV, 2017.

APLLE, Michael W. *Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente.* Cad. Pesq. São Paulo (60): 3-14, fev. 1987.

ARROYO, Miguel Gonzalés. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Tese (professor titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1985.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA D'ANDREA, Anna Cláudia E. *Movimentos e articulações: uma análise das iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (1989-2009)*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, v. 20, n. 62, jul./set., 2015.

BARROS, Kárita de Oliveira Souza. *As intencionalidades e os desdobramentos do CAPP no trabalho dos professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.* Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes da educação para as relações de gênero da Rede municipal de educação de Belo Horizonte.* PBH/SMED, 2015.

BRAIDOTTI, Rosi. *A diferença sexual como um projecto político nómada.* In: MACEDO, Ana Gabriela. Género, Identidade e Desejo. Antologia crítica do Feminismo Contemporâneo. Lisboa: Edições Cotovia, 2002.

CALADO, Sílvia dos S.; FERREIRA, Sílvia C. R. *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados.* Metodologia da Investigação, 2004/2005. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf. Acesso em 05 out. 2019.

CANTEIRO, César. *Museu de Artes e Ofícios - Um passeio pela história do trabalho no Brasil*. Gohurb #vivamaishistórias. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: https://go.hurb.com/museu-de-artes-e-oficios-um-passeio-pela-historia-do-trabalho-no-brasil/. Acesso em: 29 jan. 2020.

CARVALHO, Janete M., SIMÕES, Regina Helena S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998).* Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

CHAGAS, Mário & GOUVEIA Inês. (Orgs). *Dossiê Museologia Social. Cadernos do CEOM,* v. 27, n. 41, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.* Revista Portuguesa de Educação, Minho, v. 16, n. 002, Universidade do Minho. Braga, 2003, p. 221-236.

COELHO, J. S. Cidades educadoras. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. *Gênero uma perspectiva global: compreendendo o gênero da esfera pessoal à política no mundo contemporâneo*. São Paulo: nVersos, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. *O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.* Educ. Pesqui. São Paulo: Ahead of print, 2013.

DESLANDES, Keila. *Formação de professores e Direitos Humanos: construindo escolas promotoras da igualdade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto: UFOP, 2015.

DUARTE, Alice. *Nova Museologia:* os pontapés de saída de uma abordagem ainda inovadora. Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio/MAST – v.6 nº1 – 2013.

DUARTE, Rosália. *Entrevistas em pesquisas qualitativas.* Educar. Curitiba: Editora UFPR, n. 24, 2004, p. 213-225.

DUTRA, Soraia F.; NASCIMENTO, Silvania S. do. *A educação no entre lugar museu e escola: um estudo das visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto*. Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), dez. 2016, s125-s134.

FERNANDES, Estevão Rafael *et al*. *Colonialismo, Saberes e Fronteiras epistêmicas: algumas hipóteses à guisa de provocação (ou "algumas provocações à guisa de hipótese").* Somanlu, ano 17, n. 2, jul./dez. 2017.

FERREIRA, Márcia Santos. *Os centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil.* Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 38, mai./ago. 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisa*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa***.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, Osmar Arruda. *Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso Gênero e diversidade na escola (GDE).* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

GATTI, Bernardete A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas.* Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010, p. 1355-1379.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores brasileiros: impasses e desafios.* Brasília: Unesco, 2009.

GUIDINI, Fernando; BONETI, Lindomar W. *Estado, políticas educacionais e formação de professores da educação básica.* Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

HEILBORN, Maria Luiza; RODRIGUES, Carla. *Gênero: breve história de um conceito.* Aprender – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista, ano XII, n. 20, p. 9-21, 2018.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

JACOBUCCI, D. F. C.; JACOBUCCI, G. B.; MEGID NETO, J. *Experiências de formação de professores em centros e museus de ciências no Brasil.* Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. Vigo, v. 8, n. 1, 2009, p. 118-136.

JULIÃO, Letícia. *Apontamentos sobre a história do museu***.** In: Caderno de Diretrizes Museológicas. Brasília: MinC/Iphan/Departamento de Museus e Centros Culturais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/Superintendência de Museus, 2006, p. 19-31.

JUNQUEIRA, Rogério D. *"Ideologia de gênero": a gênese de uma categoria política reacionária – ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma "ameaça à família natural"*. In: Ribeiro, P. R. C.; Magalhães, J. C. (Orgs). Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade. Rio Grande: FURG, 2017, p. 25-52.

_____ . *A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero*. Psicologia Política. São Paulo, v. 18, n. 43, set./dez. 2018, p. 449-502.

LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do Eu e educação*. In: SILVA, Tomaz T. (org). O sujeito da Educação – estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____ . *Linguagem e Educação depois de Babel.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Experiência e alteridade em educação*. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011, p. 04-27.

_____ . *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LIMA, Valéria *et al. Educação e formação de professores: reflexões e tendências atuais.* São Paulo: Zouk, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, Marlise. *Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global?* Revista de Sociologia e Política. Curitiba, v. 18, n. 36, Jun. 2010, p. 67-92.

MARANDINO, Martha. *Interfaces na relação museu-escola.* Cad. Cat. Ens. Fis. Florianópolis, v. 8, n.1, abr. 2001, p. 85-100.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *Do teatro da memória ao laboratório da História:* a exposição museológica e o conhecimento histórico. Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Ser. v. 2 p. 09-42 jan./dez. 1994.

_____ . *Os museus na era do virtual.* In: BITTENCOURT, J.N. (Org.). Seminário Internacional Museus, Ciência e Tecnologia. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2007, p. 49-69.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOUTINHO, Mário. *Os museus como instituições prestadoras de serviços*. Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n. 12. Lisboa: ULHT, 2008.

MOUTINHO, Mário. *Definição evolutiva de Sociomuseologia: proposta de reflexão*. In: Museologia Social. Cadernos do Ceom, Chapecó: Unochapecó, ano 27, n. 41, 2014, p.423-227.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: *Teoria & Educação.* Porto Alegre: Pannonica, n. 4, 1991, p. 109-139.

_____ . Formação de professores e profissão docente. In: NVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação.* 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____ . *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, Ana C. A., QUEIROZ, Marijara S. *Museologia – substantivo feminino: reflexões sobre a museologia e gênero no Brasil*. Revista do Centro de Pesquisa e Formação, n. 5, set. 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa.* Petrópolis: Editora Vozes. 7 ed. 2016.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.* Travessias, UNOESTE, v. 2, n. 3, 2008.

OLIVEIRA, B.; CAMPOS, V.; REIS, D.; LOMMEZ, R. *O fetiche da interatividade em dispositivos museais: eficácia ou frustração na difusão do conhecimento científico*. Revista Museologia e Patrimônio, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

PARAÍSO, Elcio. *Artistas retiram obras do memorial Minas Vale e Inhotim adia reabertura*. SouBH. Belo Horizonte, jan. 2019. Disponível em: https://www.soubh.com.br/noticias/variedades/artistas-retiram-obras-memorial-minas-gerais-vale-inhotim-adia-reabertura. Acesso em: 29 jan. 2020.

PEREIRA-DINIZ, Júlio E. *Formação de professores: pesquisa, representação e poder.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PEREIRA-DINIZ, Júlio E.; SOARES, Cláudia C. *Formação continuada de professores na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: o que dizem as teses e dissertações (1986-2005) sobre o assunto?* Revista diálogo educacional. Curitiba, v. 10, n. 30, 2010, p.335-352.

PERRENOUD, Philippe. *Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica.* Revista Brasileira de Educação, n. 12, set./out./nov./dez., 1999. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, set. 1999.

_____ . *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma G. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Feminismo, história e poder*. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 18, n. 36, jun. 2010, p. 15-23.

PISCITELLI, Adriana. *Gênero - a história de um conceito*. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque; SZWAKO, José. (Orgs.). Diferenças, igualdade. São Paulo: Berlends Vertechia, 2009.

RAGO, Margareth. Feminismo e Subjetividade em Tempos Pós-Modernos. In: LIMA, C.C.; SCHMIT, S.P. (Orgs.). *Poéticas políticas feministas*. Florianópolis: Editora das Mulheres, 2004, p.31-41.

RAHME, Mônica Maria Farid. *Trajetórias Profissionais de Educadores e Formação em Serviço: O Caso do Cape (1991-2000).* Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de História.* Chapecó: Argos, 2004.

RECHENA, Aida. *Sociomuseologia e género: imagens da mulher em exposições de museus portugueses.* Tese (Doutorado em Museologia) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2011.

_____ . *Museologia (d)e género.* Series Iberoamericanas de Museología – SIAM, ano 3, v. 4, 2012.

_____ . *Museologia social e gênero*. Cadernos CEOM. Chapecó, ano 27, n. 41, jun. 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Tendências da pesquisa em formação de professores.* Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME, v. 8, n. 2, mai./ago. 2013, p. 479-499.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, n. 1, jul. 2009.

SANTOS, Sônia Regina M. *A formação de professores pesquisadores: fundamentos para a práxis.* Revista Educação em foco. Belo Horizonte, ano 12, n. 13, jul. 2009, p. 119-138.

SANTOS, Lucíola Licinio de C. P. *A implementação das políticas do Banco Mundial para a formação docente.* Cadernos de Pesquisa, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, n. 111, dez. 2000, p. 173-182.

SAVIANI, Dermeval. Quarto período: as ideias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001: configuração da concepção pedagógica produtivista. In: SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2007.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica.* Educação e Realidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, v. 15, n. 2, jul./dez. 1989, p. 5-22.

SUPERINTENDÊNCIA DE MUSEUS E ARTES VISUAIS. *Centro de Arte Popular Cemig.* Belo Horizonte, 01 jan. 2011. Atualizado em: 13 dez. 2018. Disponível em: http://www.cultura.mg.gov.br/ajuda/page/1664-solicitacao-de-visitas-guiadas-ao-museu-mineiro. Acesso em: 29 jan. 2020.

TANURI, Leonor Maria. *História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação,* n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000, p. 61-68.

TOLENTINO, Atila. *Museologia Social: apontamentos históricos e conceituais*. Cadernos de Sociomuseologia. Lisboa, v. 52, 2016, p. 21-44.

TORRES, R. M. *Tendências da formação de professores nos anos 90*. In: WARDE, M. J. (org.). Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC São Paulo, 1998.

TRILLO-FIGUEROA, Jesús y MARTÍNEZ-CONDE. *La ideologia de genero: la ditadura del hedonismo versus felicidade.* IX congreso católicos y vida pública. Sesión sobre: La dictadura del relativismo, nov. 2007.

VALENTE, M. E., CAZELLI, S. e ALVES, F. *Museus, ciência e educação: novos desafios.* História, Ciências, Saúde. Manguinhos, v. 12 (suplemento), 2005, p. 183-203.

VAQUINHAS, Irene. *Museus do feminino, museologia de género e o contributo da história.* Revistas Midas, n. 3, 2014. Disponível em: https://eg.uc.pt/bitstream/10316/31541/1/Museus%20do%20feminino%2C%20museologia%20de%20g%C3%A9nero%20e%20o%20contributo%20da%20hist%C3%B3ria. Acesso em: 16 out. 2019.

VIANNA, Cláudia Pereira. *Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica.* Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), mai./ago. 2012, p. 127-143.

_____ . A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013, p. 159-180.

VIANNA, Cláudia e UNBEHAUM, Sandra. *Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda*. In: VIANNA, Cláudia; CARREIRA, Denise. Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

VIEIRA, Henrique C.; Aline E. CASTRO; SCHUCH JR., Vitor F. *O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes.* In: XIII SemeAd - Seminários em Administração, set. 2010. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/outros/questionarios.pdf. Acesso em 08 out. 2019.

ZAIDAN, S.; CALDEIRA, Anna Maria S.; SOUSA, Eustáquia S. de; AZEVEDO, Ana Lúcia de F.; SOARES, Cláudia C. *O movimento da produção acadêmica sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte***.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 25, n. 1, 2009, p. 85-113.

ZANETTE, Marcos S. *Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil.* Educar em Revista. Curitiba, n. 65, jul./set. 2017, p. 149-166.

ZEICHNER, kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

_____ . *Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente*. Educ. Soc. Campinas, vol. 29, n. 103, mai./ago. 2008, p. 535-554.

ANEXO A - Plano de trabalho projeto "O registro dos ausentes"

Disciplinas e setores da escola que participaram do projeto	***Temas***	***Atividades***
Ciências e História	*Gênero e diversidade sexual*	*Aula expositiva dialogada e compartilhada pelas professoras de Ciências e História para discutir a história do conceito de gênero e distinguir sexo anatômico, identidade de gênero e orientação sexual*[46].
Geografia e História	*Representação feminina na mídia e no mercado de trabalho*	*Aula expositiva dialogada e compartilhada pelas professoras de Geografia e História, com exibição e discussão do documentário "A mídia brasileira e a mulher".* *Realização de atividades com reportagens e gráficos sobre as desigualdades de gênero no mercado de trabalho.*
História	*O trabalho feminino na EMUC*	*Elaboração de um roteiro de entrevista e organização de grupos de trabalho.* *Elaboração de material em audiovisual com entrevistas com funcionárias da escola.*
Ciências, Geografia e História	*Circuito museológico História de Mulheres*	*Visita aos espaços museológicos e registros fotográficos.* *Relatos das experiências nos espaços visitados.*
História, gestão pedagógica e direção	*Feira de ciências e cultura da EMUC*	*Elaboração de textos com a trajetória das funcionárias da escola que participaram do projeto.* *Realização de um desfile, onde os textos foram lidos, para dar visibilidade às mulheres que fazem a escola funcionar.*

[46] Para elaboração desse material foi utilizada a apostila "Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico raciais. Livro de conteúdo, versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009".

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: _____, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em ____ de _____ de 20___.

Prezado(a)_____,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: Percurso museológico História de Mulheres: olhares sobre a experiência numa formação de professoras/es da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Este convite se deve ao fato de você ter participado dessa formação na turma de 2014, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Daiana Maria da Silva, RG 11.990.394, mestranda em Educação Tecnológica no Cefet/MG. A pesquisa refere-se a realização de entrevistas com professoras/es da RMEBH; tem por objetivo saber a opinião dos/as mesmos/as sobre a participação e experiência na atividade formativa sobre museus e relações de gênero que teve como título: "História de Mulheres: Vozes e Silêncios; a pesquisa pretende contribuir para produção do conhecimento sobre a temática das relações de gênero na educação e na museologia, bem como sobre a potencialidade da formação de professores em espaços museais. As duas áreas do conhecimento têm como premissa contribuir para construção de uma sociedade mais justa e equânime, que valoriza e respeita a diversidade; para sua realização, propomos as seguintes fases de pesquisa: pesquisa documental para identificar as/os participantes da formação; aplicação de questionário on-line para selecionar as/os professoras/es que queiram participar da pesquisa; realização de dois encontros com as/os participantes da pesquisa, um para apresentar a proposta e esclarecer qualquer dúvida sobre sua participação e outro para gravação da entrevista em áudio, que posteriormente será transcrita.

Caso não se sinta confortável durante a entrevista, com alguma pergunta, tem o direito de não responder. Podendo, ainda, interromper a qualquer momento a realização da entrevista, se assim o desejar. Não há benefício direito à/ao participante, mas você contribuirá para construção do conhecimento na área educacional, especialmente para formação de professoras/es.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador/a de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação à pesquisadora responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação à pesquisadora responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pela pesquisadora, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento à pesquisadora responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida à pesquisadora, por e-mail: daiana2707@hotmail.com, telefone (31)99703-7389, pessoalmente ou via postal para Rua Mato Grosso, 450, Nossa Senhora das Graças/Betim. CEP 32604-740.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG, vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o

desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em:<http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pela pesquisadora.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinada/o, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura da/o participante da pesquisa:_____

Assinatura da pesquisadora: _____

Belo Horizonte, _____ de _____de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:

_____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

(Plataforma Survey - enviada por e-mail)

Para professoras/es que participaram do *Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios* em 2014.

1) Tempo de experiência em sala de aula

( ) 1 a 4 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos () 15 a 20 anos () mais de 20 anos

2) Escola e regional a qual estava vinculado durante a formação: _____

3) Quando participou da formação desenvolveu um projeto na escola?

( ) sim ( ) não ( )parcialmente

4) O projeto proposto era de natureza interdisciplinar?

( ) sim ( ) não ( ) parcialmente

5) Com qual segmento participou do percurso?

( ) Educação Infantil ( ) 1º e 2º ciclos ( ) 3º ciclo ( ) EJA

6) Conheceu os três espaços museais vinculados à formação (Museu de Artes e Ofícios, Memorial Minas Vale e Centro de Arte Popular da Cemig)?

( ) sim ( ) não

7) Qualifique sua experiência na formação no Percurso Museológico História de Mulheres:

( ) Excelente ( ) Boa ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssima

8) Já participou de outras formações em museus?

( ) sim Qual? _____ () não

9) Já participou de outras formações sobre questões de gênero?

não ( ) sim ( ) Qual? _____

10) Gostaríamos de entrevista-lo/a sobre sua experiência no percurso museológico. Você poderia dialogar conosco? Não tomaremos muito seu tempo.

_____

_____

_____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS/ES

TÍTULO DA PESQUISA: Percurso Museológico História de Mulheres: olhares sobre a experiência numa formação de professoras/es da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

IDENTIFICAÇÃO

1) Nome completo _____
2) Data de nascimento _____/_____/_____
3) Sexo ( ) Masc ( ) Fem
4) Qual sua identificação étnico-racial de acordo com os critérios do IBGE?
   ( ) branco ( ) preto ( ) pardo ( ) amarelo ( ) indígena
5) Qual a sua formação acadêmica?
   ( ) Graduado ( ) Especialista ( ) Mestrado ( ) Doutorado
6) Disciplina que leciona _____

QUESTÕES ESPECÍFICAS

7) Você já havia desenvolvido algum trabalho/projeto sobre relações de gênero na escola? Esse tema faz parte da sua prática/reflexão docente?
8) A visitação à museus faz parte da sua prática/reflexão docente?
9) Por que resolveu participar da formação no Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios?
10) A participação no percurso te motivou a estudar sobre espaços de educação não formal e/ou relações de gênero?
11) Já conhecia os espaços museais do Percurso (Museu de Artes e Ofícios, Memorial Minas Gerais-Vale e Centro de Arte Popular)? Seu olhar sobre eles mudou após a participação na formação?
12) Na sua opinião, a abordagem sobre as relações de gênero nos espaços museais foi adequada aos seus objetivos de trabalho?
13) Alguns autores, como Adriana Mortara Almeida, defendem que cada visitante constrói sua própria exposição ao selecionar seu percurso de acordo com seu desejo, motivações e necessidades. Você concorda com essa ideia? Como a vivenciou durante a formação/visitação dos espaços com seus alunos/as?

14) O professor Jorge Larrosa defende que a experiência é algo raro de acontecer e que nos passa, que nos toca intimamente. Você acredita que sua participação no Percurso te possibilitou viver alguma experiência assim?
15) Caso tenha vivenciado, poderia citar algum momento que você se emocionou, que se sentiu pessoalmente tocado?
16) Cite também, caso tenha vivenciado, uma experiência estética, isto é, um encontro com o belo.
17) Por último, cite uma experiência de aprendizado que vivenciou no Percurso sobre as relações de gênero.
18) Como você avalia a receptividade e envolvimento dos/as educandos/as no Percurso?
19) A participação na formação Percurso Museológico História de Mulheres te levou a refletir de maneira diferente sobre as relações de gênero?
20) Você vê potencialidade nas atividades museais para superação das desigualdades de gênero? Por quê?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FORMADORA/OR

TÍTULO DA PESQUISA: Percurso museológico História de Mulheres: olhares sobre a experiência numa formação de professoras/es sobre relações de gênero da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

IDENTIFICAÇÃO

1) Nome completo _____
2) Data de nascimento _____/_____/_____
3) Sexo ( ) Masc ( ) Fem
4) Qual sua identificação étnico-racial de acordo com os critérios do IBGE?
   ( ) branco ( ) preto ( ) pardo ( ) amarelo ( ) indígena
5) Qual a sua formação acadêmica?
   ( ) Graduado ( ) Especialista ( ) Mestrado ( ) Doutorado

QUESTÕES ESPECÍFICAS

6) Há quanto tempo trabalha com formação de professores/as sobre relações de gênero na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte?
7) Você já havia ministrado formações em museus? O que a formação sobre relações de gênero nos museus tem de diferente em relação às outras formações que já ministrou?
8) Como surgiu a ideia de montar um percurso museológico para trabalhar relações de gênero?
9) Como foi a escolha desses três espaços museais (Museu de Artes e Ofícios, Memorial Minas Gerais-Vale e Centro de Arte Popular)?
10) Os espaços museais já tinham exposições focadas nas relações de gênero?
11) Como foi feito o recorte dentro das exposições já existentes nos museus para abordar as relações de gênero?
12) Por que escolheu a temática da história de mulheres para trabalhar no Percurso?
13) Quais foram os critérios para escolha dos/as professores/as para participar da formação no Percurso Museológico História de Mulheres: Vozes e Silêncios?
14) Como você avalia a participação dos/as professores/as na formação? Teve como feedback boas experiências de trabalho?
15) Acredita que essa formação contribui positivamente para os/as professores/as desenvolverem práticas reflexivas sobre as relações de gênero? Por quê?