



**UFAM**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PPGEDA  
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE  
CURSO DE DOUTORADO**

**WALDEMIR RODRIGUES COSTA JÚNIOR**

**DAS PASSAGENS DE HERMES À (TRANS)FORMAÇÃO DE ARLEQUIM NOS  
MUSEUS VIRTUAIS: O ESPAÇO-TEMPO DOBRADO**

MANAUS – AM

2023

**WALDEMIR RODRIGUES COSTA JÚNIOR**

**DAS PASSAGENS DE HERMES À (TRANS)FORMAÇÃO DE ARLEQUIM NOS  
MUSEUS VIRTUAIS: O ESPAÇO-TEMPO DOBRADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PPGEDA, Pólo Manaus (UFAM), como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zeina Rebouças Corrêa Thomé

MANAUS – AM

2023

Ficha Catalográfica elaborada por Suely Oliveira Moraes – CRB 11/365

C837p Costa Júnior, Waldemir Rodrigues

Das passagens de Hermes à (trans)formação de Arlequim nos museus virtuais: o espaço-tempo dobrado/ Waldemir Rodrigues Costa Júnior. Manaus: UFAM, 2023.

390 f.

Orientadora: Dra. Zeina Rebouças Corrêa Thomé

Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia.

**WALDEMIR RODRIGUES COSTA JÚNIOR**

**DAS PASSAGENS DE HERMES À (TRANS)FORMAÇÃO DE ARLEQUIM NOS  
MUSEUS VIRTUAIS: O ESPAÇO-TEMPO DOBRADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PPGEDA, Pólo Manaus (UFAM), como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: 29 de setembro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zeina Rebouças Corrêa Thomé - Presidente  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM/PPGEDA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz Helena Dal Molin - Membro  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/PPGL

Prof. Dr. Francisco Antônio Pereira Fialho - Membro  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC/PPGEGC

Prof. Dr. Marcus Vinicius Macri Rodrigues - Membro  
Museu da República/Instituto Brasileiro de Museus - IBRAM/MINC

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dinair Leal da Hora - Membro  
Universidade Federal do Pará - UFPA/PPGEDA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Conceição Fraga - Suplente  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/CCHLA

Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito - Suplente  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM/PPGECIM

Manaus  
2023



*Ao meu pai Waldemir Rodrigues Costa  
(in memoriam) e à minha mãe  
Raimunda Martins Costa (in  
memoriam), pessoas simples e de bom  
coração, por toda educação, amor e  
afeto, sempre diziam que eu chegaria  
aqui.*

*Ao meu tio, José da Silva Martins (Zeca)  
que, independente de distância  
geográfica, sempre me apoiou e me  
incentivou nos meus estudos.*

*Minha gratidão*

## LISTA DE AGRADECIMENTOS

A Deus Altíssimo, o meu refúgio, baluarte, força e proteção, pela saúde, pela vida, pela sabedoria e por ter me permitido chegar aqui.

Aos meus Pais, Raimunda Martins Costa (*in memoriam*) e Waldemir Rodrigues Costa (*in memoriam*), pessoas destemidas, exemplos de fé, determinação e dignidade, que me ensinaram princípios e valores.

Ao tio José da Silva Martins, tio Zeca, que sempre me deu suporte e torceu por mim.

Aos meus irmãos Simone Aladia Martins Costa, Silma Maria Martins Costa e Wilson Crey Martins Costa, pelo apoio, amizade e pela torcida.

À Universidade Federal do Amazonas, pela minha liberação para cursar o Doutorado em Educação.

Ao Departamento de Métodos e Técnicas, pela liberação e apoio nessa ação de capacitação.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zeina Rebouças Corrêa Thomé – por aceitar ser minha orientadora, por ter me apresentado a Cartografia de Michel Serres, pelo diálogo constante e por caminhar junto comigo neste desafio, desbravando novos mares de conhecimento e novas formas de pensar a formação docente.

Ao filósofo PhD Michel Serres, que nos ensina, através de sua filosofia das narrativas, dos mitos, fábulas e nas permutas de seus personagens singulares, a suplantarmos toda forma de violência, orientando nosso pensamento e inventividade para a paz.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PPGEDA, pelas disciplinas, pelos ricos momentos de diálogos e partilha de seus conhecimentos e experiências.

Aos meus professores da Graduação e do Mestrado em Geografia, pelas valiosas contribuições e bases sólidas que alicerçaram minha formação e pavimentaram caminhos que me possibilitaram chegar à FACED/UFAM e ao Doutorado em Educação.

À Banca Avaliadora do Exame de Qualificação, pelas valiosas contribuições ao Projeto de Pesquisa: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zeina Rebouças Corrêa Thomé – UFAM; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dinair Leal da Hora – UFPA; Prof. Dr. Francisco Antônio Pereira Fialho – UFSC; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Conceição Fraga – UFRN; Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito – UFAM. E à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilina Conceição Bessa Serra Pinto – UFAM, por aceitar o nosso convite da Banca de Qualificação.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suely Oliveira Moraes Marquez, pela revisão do Plano de Qualificação, pelas contribuições na normalização do trabalho, e pela elaboração da Ficha Catalográfica desta Tese.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aliuandra Barroso Heimbecker – CED/UFAM, pelo apoio, pelas ideias e pelas orações.

Ao Pr. Antônio Saraiva, pela amizade, pelas orações e aconselhamentos.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Josanne de Oliveira Lira, pela amizade, pela torcida, pelo apoio, quando ainda Chefe do DMT, nos trâmites burocráticos para minha saída para cursar o Doutorado, pelo provimento no encaminhamento e aprovação dos meus relatórios semestrais e pela impecável revisão de texto desta Tese, incluindo o vocabulário em francês, e do artigo que eu e Prof.<sup>a</sup> Zeina publicamos.

Aos colegas do DMT/FACED, Prof. Dr. Márcio Jesus Vieira Bernardo e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Jesus Campos de Souza Belém, pelas partilhas e instruções sobre os trâmites do Projeto de Pesquisa junto ao CET – Comitê de Ética em Pesquisa – UFAM via Plataforma Brasil.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – UFAM, pelo parecer favorável à realização da pesquisa junto aos estudantes do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – FACED/UFAM.

À Prof.<sup>a</sup> Me Rosangela Castilho Barbosa, por aceitar a realização de nossa pesquisa em suas turmas de Mediações Didáticas, por todo suporte e acompanhamento prestados no decorrer de nossas intervenções didáticas com os estudantes.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sílvia Cristina Conde Nogueira, pelo provimento na documentação para minha saída para cursar o Doutorado, quando Diretora da FACED.

Ao Diretor da FACED, Prof. Dr. Cláudio Gomes da Victória, pela anuência e autorização para realização da pesquisa de campo na FACED com os alunos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aos alunos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, das Turmas 01, 02, 03 e 04 da disciplina Mediações Didáticas do 6º período de Pedagogia/FACED/UFAM, período letivo 2021/02, ano civil 2022/02.

Ao Eng. Gerson Reis da Costa – CEFORT/UFAM, pela manutenção dos computadores, pela instalação dos softwares da Plataforma Era Virtual e pelo suporte técnico prestado ao longo das intervenções da pesquisa no Laboratório de Informática do CEFORT.

À Prof. Ma. Luciana Carla Lima da Silva Viana – SEDUC/CEFORT pelo apoio na realização dos Ateliers na disciplina Mediações Didáticas.

Ao Diretor do Museu da República/Ibram, Prof. Dr. Mário de Souza Chagas (UNIRIO), por nos ter aberto as portas da instituição, pelo tempo que nos foi concedido em sua agenda, pela entrevista, pelas contribuições valiosas, com quem aprendi muito.

À Beatriz Borges (Secretária do Museu da República/Ibram), pela acolhida e pelos agenciamentos com o Prof. Mário Chagas, para que fizéssemos nossa pesquisa de campo no Museu da República.

À Livia Murer Nacif Gonçalves (Coordenadora Técnica do Museu da República/Ibram), pelo envio do PMMR/ MPRN.

Aos pesquisadores do Museu da República/Ibram, pelas entrevistas, pelas partilhas, pelas informações, conhecimentos e materiais valiosos, que foram partilhados/disponibilizados, com quem muito aprendi nessa caminhada: Ma. Ana Paula Zaquieu (Coordenadora do Setor Educativo), Prof. Dr. Marcus Vinicius Macri Rodrigues (Técnico em Assuntos Culturais – Ibram/MinC), Ma. Silvia Oliveira Campos de Pinho (Coordenadora do Arquivo Histórico e Institucional), arquivista Gleise Andrade Cruz (Arquivo Institucional), Me. Paulo Celso Liberato Corrêa (Técnico em Assuntos Culturais – Ibram/MinC), estagiária Gabriellen Pereira pela acolhida, pelos folders, revistas e pelas informações da visita.

Ao Ibram – Instituto Brasileiro de Museus, na pessoa da historiadora Ma. Sílvia Pinho, pela autorização de uso das imagens do Museu da República nesta Tese.

À Banca Avaliadora da Sessão de Defesa desta Tese, pelas discussões, reflexões e contribuições: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zeina Rebouças Corrêa Thomé - UFAM; Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Beatriz Helena Dal Molin - UNIOESTE; Prof. Dr. Francisco Antônio Pereira Fialho - UFSC; Prof. Dr. Marcus Vinicius Macri Rodrigues - Museu da República/Ibram/MinC; Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dinair Leal da Hora – UFPA/PGEDA; Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito - UFAM. E à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Fraga – UFPE, por aceitar o nosso convite.

À Prof.<sup>a</sup> Eziane Silva Gonzalez, irmã em Cristo, pelos diálogos e por contribuir na tradução do Resumo, do Português para o Francês.

Muito obrigado!

Os museus são janelas, portas e portais.  
Elos poéticos entre a memória e o esquecimento,  
entre o elo de dentro e o de fora,  
entre o aberto e o fechado,  
entre o olhar e o olhado.  
Elos políticos entre o sim e o não,  
entre o talvez e o não sei.  
Poesias, utopias, sonhos, conflitos,  
pesadelos, gotas de sangue, suor e lágrima:  
tudo que é humano tem espaço no museu

Mário Chagas

## RESUMO

Esta tese apresenta problemáticas, questões e pistas de investigação sobre as tecnologias da inteligência, os Museus Virtuais *on-line*, em especial o espaço virtual do Museu da República na potencialização das mediações didáticas na formação inicial de professores no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da FAGED/UFAM, visando a construção do conhecimento sobre espaço-tempo dobrado, na implementação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular de História e Geografia na formação da criança no 5º ano do Ensino Fundamental. Os museus virtuais *on-line*, em suas bases conceituais definidoras (virtualização, interatividade, conectividade, colaboração, mediação, patrimônio e memória), a exemplo do Museu da República, constituem-se em espaços imersivos, interativos e de construção de conhecimento, contemplando múltiplas linguagens, objetos, saberes e agenciamentos que potencializam tanto a formação cultural dos futuros professores quanto, articulada a esta base, a produção e integração de conhecimentos específicos de História e Geografia. O objetivo principal desta tese é analisar os modos fundamentais pelos quais o Museu da República – RJ (virtual) potencializa as mediações didáticas na construção do conhecimento sobre espaço-tempo pelo professor em formação inicial no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – FAGED/UFAM. Para tanto, a Teoria das Multiplicidades e a Cartografia, de Michel Serres, assentadas em sua “filosofia da diferença”, foram as bases teórico-metodológicas adotadas nessa Pesquisa-Intervenção. Assim, foram construídos dispositivos pedagógicos e tecidos agenciamentos metodológicos e pedagógicos da Pesquisa-Intervenção, cujos procedimentos utilizados consistiram na habitação do território das Mediações Didáticas e no espaço virtual do Museu da República, no qual os estudantes das quatro turmas de Mediações Didáticas, do 6º período do Curso de Pedagogia – FAGED/UFAM, realizaram pesquisa de “inventário” patrimonial e de conhecimentos, através de Questionário específico, tendo possibilitado a construção de uma tapeçaria de conexões de espaço-tempo dobrado, seguindo Hermes, o “operador das aproximações” e inventor, na filosofia de Serres, com vistas à experimentação e criação de nova Sequência Didática focada na construção dessas conexões pela criança no 5º ano do Ensino Fundamental. Nessas experimentações, foram considerados os recortes de temáticas, objetos de conhecimento e habilidades da BNCC de História e Geografia. Constatamos que o espaço virtual do Museu da República é um mediador e potencializador do desenvolvimento de níveis progressivos de conhecimento sobre o espaço-tempo dobrado, que se coadunam com processos de des-reterritorialização do Museu da República e do conhecimento, pelos professores em formação inicial que, através da imersão, apreciação e exploração desse espaço virtual, articulados a procedimentos metodológicos e didáticos, além de múltiplas linguagens, em História e Geografia, (trans)formaram-se em sujeitos mestiços, assim como Arlequim, personagem da filosofia de Serres.

**Palavras-chave:** Museus Virtuais. Formação do Pedagogo. Museu da República. Mediações didáticas. História e Geografia. Espaço-tempo dobrado.

## ABSTRACT

This thesis presents problems, questions and research clues about intelligence technologies, the *online Virtual Museums*, in particular the virtual space of the Museum of the Republic in the potentiation of didactic mediations in the initial training of teachers in the Full Degree Course in Pedagogy of FACED/UFAM, aiming at the construction of knowledge about folded spacetime, in the implementation of the BNCC – National Common Curricular Base of History and Geography in the formation of children in the 5th year of Elementary School. The *online* virtual museums, in their defining conceptual bases (virtualization, interactivity, connectivity, collaboration, mediation, heritage and memory), like the Museum of the Republic, are immersive, interactive and knowledge-building spaces, contemplating multiple languages, objects, knowledge and assemblage that enhance both the cultural formation of future teachers and, articulated to this base, the production and integration of specific knowledge of History and Geography. The main objective of this thesis was to analyze the fundamental ways in which the Museum of the Republic - RJ (virtual) enhances didactic mediations in the construction of knowledge about folded spacetime by the teacher in initial training in the Full Degree in Pedagogy Course – FACED/UFAM. Therefore, the Theory of Multiplicities and Cartography, by Michel Serres, based on his “philosophy of difference”, were the theoretical-methodological bases adopted in this Intervention-Research. Thus, pedagogical dispositifs were constructed and methodological and pedagogical assemblages of Intervention Research were constructed, whose procedures used consisted of dwell the territory of Didactic Mediations and the virtual space of the Museum of the Republic, in which students from the four classes of Didactic Mediations, from the 6th period of the Pedagogy Course – FACED/UFAM, carried out a survey of heritage and knowledge “inventory”, through a specific Questionnaire, which enabled the construction of a tapestry of connections of folded spacetime, following Hermes, the “operator of the approximations” and inventor, in the philosophy of Serres, aiming at the experimentation and creation of a new Didactic Sequence focused on the construction of these connections by the child in the 5th year of Elementary School. In these experiments, the themes, objects of knowledge and skills of the BNCC of History and Geography were considered. We found that the virtual space of the Museum of the Republic is a mediator and enhancer of the development of progressive levels of knowledge about the folded spacetime, which are in line with processes of de-territorialization of the Museum of the Republic and of knowledge, by teachers in initial training that, through immersion, appreciation and exploration of this virtual space, articulated to methodological and didactic procedures, in addition to multiple languages, in History and Geography, turned into mestizo subjects, just like Arlequim, a character in the philosophy of Serres.

**Keywords:** Virtual Museums. Education of the Pedagogue. Republic Museum. Didactic mediations. History and Geography. Folded spacetime.

## RÉSUMÉ

Cette thèse présente de problématiques, de questions et indices de recherche sur les technologies de l'intelligence, les musées virtuels en ligne, en particulier, l'espace virtuel du Musée de la République en ce qui concerne la potentialisation des médiations didactiques dans la formation initiale des enseignants en contexte du cours de licence pleine en pédagogie de las FACED /UFAM, visant à la construction de connaissances sur l'espace-temps plié, dans la mise en œuvre du BNCC - Base Curriculaire Nationale Commune d'Histoire et de Géographie à la formation des enfants en 5e année de l'école élémentaire. Les musées virtuels en ligne, dans leurs bases conceptuelles définisseurs (virtualisation, interactivité, connectivité, collaboration, médiation, patrimoine et mémoire ), comme le Musée de la République, sont des espaces immersifs, interactifs et de construction de connaissances, contemplant plusieurs langues, objets, connaissances et agencement qui valorisent à la fois la formation culturelle des futurs enseignants et, articulée à ce socle, la production et l'intégration de savoirs spécifiques d'Histoire et de Géographie. L'objectif principal de cette thèse c'est d'analyser les manières fondamentales dont le Musée de la République - RJ (virtuel) potentialise les médiations didactiques dans la construction de connaissances sur l'espace-temps plié par le professeur en formation initiale dans le cours de licence complète en pédagogie - FACED /UFAM. Pour cela, la Théorie des Multiplicités et Cartographie, de Michel Serres, basée sur sa "philosophie de la différence", constituent l'alicerce théorique-méthodologique adopté dans cette Recherche-Intervention. Ainsi, des dispositifs pédagogiques ont été construits et des agencements méthodologiques et pédagogiques de Recherche-Intervention ont été construits, dont les procédures utilisées consistaient à habiter le territoire des Médiations Didactiques et l'espace virtuel du Musée de la République, dans lequel les étudiants des quatre classes de la discipline Médiations Didactiques, à partir de la 6ème période du Cours de Pédagogie – FACED/UFAM, ont réalisé une enquête sur "l'inventaire" du patrimoine et des savoirs, à travers un Questionnaire spécifique, qui a permis la construction d'une tapisserie de connexions d'espace-temps plié, à la suite d'Hermès, l' "opérateur des approximations" et inventeur, dans la philosophie de Serres, visant l'expérimentation et la création d'une nouvelle Séquence Didactique centrée sur la construction de ces connexions par l'enfant en 5è primaire. Dans ces expérimentations, les thèmes, objets de savoir et savoir-faire du BNCC d'Histoire-Géographie ont été pris en considération. On a constaté que l'espace virtuel du Musée de la République est un médiateur et un potentialisateur du développement de niveaux progressifs de connaissances sur l'espace-temps plié, qui se combinent dans les processus de dé-territorialisation du Musée de la République et connaissances, par des enseignants en formation initiale qui, à travers l'immersion, l'appréciation et l'exploitation de cet espace virtuel, articulé à Aux procédures méthodologiques et didactiques, outre des langues multiples, en Histoire et Géographie, se sont transformés en sujets métissés, tout comme Arlequin, personnage issu de la philosophie de Serres.

**MOTS CLÉS:** Musées virtuels. Formation en Pédagogie. Musée de la République. Médiations didactiques. Histoire et Géographie. Espace-temps plié.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFAM – Universidade Federal do Amazonas  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
FACED – Faculdade de Educação  
PPGEDA – Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia  
CEFORT – Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviço para a Redes Pública de Ensino  
CED/UFAM – Centro de Educação à Distância – UFAM  
SEDUC/AM – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas  
PROEXT – Pró Reitoria de Extensão  
PPC – Projeto Político Curricular  
DMT – Departamento de Métodos e Técnicas  
DTF – Departamento de Teorias e Fundamentos  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
Ibram – Instituto Brasileiro de Museus  
MinC – Ministério da Cultura  
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
MEC – Ministério da Educação  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação  
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
USP – Universidade de São Paulo  
3D – Três Dimensões  
RJ – Rio de Janeiro  
WWW - World Wide Web  
CNM - Cadastro Nacional de Museus  
PNM - Política Nacional de Museus  
ICOM - Conselho Internacional de Museus  
ICOFOM – Comitê Internacional de Museologia  
ONG – Organização Não Governamental  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
MINOM – Movimento Internacional para uma Nova Museologia  
MN – Museu Nacional  
SAE - Serviço de Assistência ao Ensino do Museu Nacional  
PNEM – Política Nacional de Educação Museal  
SIGGRAPH - Annual Conference on Computer Graphicsum  
TV – Televisão  
DVD - Digital Versatile Disc  
VHS - Video Home System  
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
CR – CD-ROM

HTTP - Hyper Text Transfer Protocol  
HTML - Hyper Text Markup Language  
UFBA - Universidade Federal da Bahia  
RA – Realidade Aumentada  
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem  
2D – Duas Dimensões  
LIBRAS - Linguagem Brasileira de Sinais  
LabRedes - Laboratório de Engenharia de Redes de Comunicação  
UNB – Universidade de Brasília  
LAURD – Laboratório de Análise Urbana e Representação Digital  
PROURD - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo  
FAU – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo  
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional  
DHR - Divisão de História da República  
DHL - Divisão de História Artística e Literária  
SHA - Seção de História da Arte  
SHL - Seção de História da Literatura  
PMMR/ MPRN – Plano Museológico do Museu da República/ Museu Palácio Rio Negro  
DEMU – Departamento de Museus e Centros Culturais  
SDE2-GT – Sequência Didática na Experimentação 2 - Grupo-Turma, seguidos de respectivas numerações  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
CONCLA – Comissão Nacional de Classificação

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Palácio do Catete.....	116
<b>Figura 2:</b> Características do Palácio do Catete.....	121
<b>Figura 3:</b> A construção do Palácio.....	123
<b>Figura 4:</b> O espaço central (em azul) na integração vertical.....	123
<b>Figura 5:</b> Fachada principal: Rua do Catete.....	124
<b>Figura 6:</b> Fachada lateral: Rua Silveira Martins.....	124
<b>Figura 7:</b> Fachada do jardim.....	125
<b>Figura 8:</b> Fachada de serviço.....	125
<b>Figuras 9-12:</b> Desenho original e novo do Jardim do Palácio do Catete.....	128
<b>Figura 13:</b> Página da Plataforma Era Virtual.....	136
<b>Figuras 14-17:</b> Página de apresentação do Museu da República.....	139
<b>Figura 18:</b> Tela inicial do Museu da República na visita virtual imersiva 3D.....	140
<b>Figura 19:</b> Recursos gráficos utilizados na visita ao Museu da República.....	141
<b>Figuras 20-22:</b> Jardim do Museu da República (MR).....	146
<b>Figura 23:</b> Estruturas internas do Museu da República.....	147
<b>Figura 24:</b> Mapa físico das exposições no Museu da República (1º andar).....	148
<b>Figura 25:</b> Mapa 3D do espaço virtual do 1º andar do Museu da República.....	148
<b>Figura 26:</b> <i>Hall</i> de entrada.....	149
<b>Figura 27:</b> Sala das exposições temporárias.....	149
<b>Figura 28:</b> Exposição “Memória da casa” .....	149
<b>Figura 29:</b> Retrato do barão e da baronesa de Nova Friburgo, óleo sobre tela, de <i>Emil Bauch</i> , 1867.....	151
<b>Figura 30:</b> <i>Hall</i> dos Presidentes que governaram o Brasil entre 1889 e 1909.....	152
<b>Figura 31:</b> <i>Hall</i> dos Presidentes que governaram o Brasil entre 1909 e 1930.....	153
<b>Figura 32:</b> Exposição “Nasce um Museu” .....	154
<b>Figura 33:</b> “Sala do encontro” .....	154
<b>Figura 34:</b> “Salão ministerial” .....	155
<b>Figura 35:</b> “Sala dos símbolos” .....	157
<b>Figura 36:</b> Mapa físico das exposições no Museu da República (2º andar) .....	158
<b>Figura 37:</b> Mapa 3D do espaço virtual do 2º andar do Museu da República.....	159
<b>Figura 38:</b> “Salão nobre” .....	159
<b>Figura 39:</b> “Salão pompeano”.....	160
<b>Figura 40:</b> “Salão Amarelo” ou “Veneziانو” .....	161
<b>Figura 41:</b> “Salão mourisco” .....	162
<b>Figura 42:</b> “Salão dos Banquetes” .....	163
<b>Figura 43:</b> Capela.....	164
<b>Figura 44:</b> “Salão Azul” .....	165
<b>Figura 45:</b> Mapa físico das exposições no Museu da República (3º andar).....	166
<b>Figura 46:</b> Mapa 3D do espaço virtual do 3º andar do Museu da República.....	166
<b>Figura 47:</b> Quarto de Getúlio Vargas.....	167
<b>Figura 48:</b> Mapa das conexões de espaço-tempo no Museu da República.....	181

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Conhecimentos e habilidades específicas de História e Geografia – BNCC/5º ano do Ensino Fundamental.....	213
<b>Quadro 2:</b> Mapa dos níveis de abstração na experimentação.....	232
<b>Quadro 3:</b> Mapeamento de mecanismos de Abstração Empírica enquanto Território...	233
<b>Quadro 4:</b> Mapeamento de mecanismos da Abstração Pseudo-Empírica enquanto Desterritorialização.....	236
<b>Quadro 5:</b> Mapeamento de mecanismos da Abstração Reflexionante Reflexionada enquanto Reterritorialização.....	240

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Checklist 8 - Critério: Conceito de tempo.....	183
<b>Gráfico 2:</b> Checklist 9 - Critério: conceito de tempo histórico.....	184
<b>Gráfico 3:</b> Checklist 10 - Critério: conceito de fatos históricos.....	186
<b>Gráfico 4:</b> Checklist 11 - Critério: conceito de sujeitos históricos.....	188
<b>Gráfico 5:</b> Checklist 30 - Critério: Relações espaço-tempo.....	189
<b>Gráfico 6:</b> Checklist - Critério: conceito de espaço geográfico.....	191
<b>Gráfico 7:</b> Checklist 19 e 20 - Critério: conceitos de lugar e paisagem.....	192
<b>Gráfico 8:</b> Checklist 21 - Critério: conceito de território.....	194
<b>Gráfico 9:</b> Checklist 22 - Critério: conceito de cidade.....	196
<b>Gráfico 10:</b> Checklist 12 - Critério: conceito de cotidiano.....	197
<b>Gráfico 11:</b> Checklist 1 - Critério: dados/fontes/objetos/linguagens/informações.....	200
<b>Gráfico 12:</b> Checklist 2 - Adequações do acervo.....	203

## SUMÁRIO

<b>DAS LINHAS INICIAIS AO PROBLEMA, QUESTÕES E PISTAS DA PESQUISA...</b>	<b>21</b>
<b>ARQUITETURA DA TESE.....</b>	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>A MARCHETARIA DOS PLATÔS DA PESQUISA.....</b>	<b>31</b>
<b>1.1 A “Filosofia da diferença”.....</b>	<b>31</b>
<b>1.2 Os Museus Virtuais e a desterritorialização do conhecimento.....</b>	<b>48</b>
<b>1.3 Esboçando as linhas, os nós cartográficos e os prolongamentos da pesquisa.....</b>	<b>71</b>
1.3.1 Cartografia.....	72
1.3.1.1 Dispositivos e agenciamentos metodológicos/pedagógicos da Pesquisa-Intervenção.....	73
1.3.1.2 Pesquisa de Inventário: do inventário patrimonial e de sabres às conexões com o espaço-tempo dobrado.....	75
1.3.2 Pesquisa de Campo no espaço físico do Museu da República e no jardim histórico..	78
1.3.3 Avaliação pedagógica do espaço virtual do Museu da República.....	79
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>AFINAL, POR QUE MICHEL SERRES?.....</b>	<b>81</b>
<b>2.1 Uma legenda para a leitura do Atlas.....</b>	<b>83</b>
2.1.1 Costuras das transformações.....	85
<b>2.2 Cartografias dos prolongamentos.....</b>	<b>87</b>
2.2.1 Múltiplos traçados do espaço local e global.....	87
2.2.2 Traçados cartográficos do tempo do mundo.....	97
<b>2.3 Cartografias das propagações.....</b>	<b>101</b>
2.3.1 Dos projetos aos mapas-múndi e redes dos espaços virtuais e do ensino.....	101
<b>2.4 Cartografias de prolongamentos: lugares de partidas e chegadas possíveis Por onde passar para ir aonde?.....</b>	<b>112</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>UM ATLAS DO MUSEU DA REPÚBLICA: HABITANDO AS SUAS DOBRAS.....</b>	<b>114</b>
3.1 De casa a Palácio e de Palácio a Museu: o território “Museu da República”, de museu-casa a museu virtual.....	115
3.2 Olhar de cartógrafo na Plataforma Era Virtual: o Museu da República enquanto novo <i>habitat</i> na formação docente.....	135
3.3 Navegando no Museu da República.....	144
<b>CAPÍTULO 4:</b>	
<b>HERMES TRAÇA AS CONEXÕES DE ESPAÇO-TEMPO NO MUSEU DA REPÚBLICA: OS(AS) ARLEQUINS(NAS) SE (TRANS)FORMAM NAS EXPERIMENTAÇÕES.....</b>	<b>170</b>
<b>4.1 Dispositivos e agenciamentos nos prolongamentos do Museu da República: conexões de espaço-tempo na formação dos(as) Arlequins(as).....</b>	<b>173</b>
4.1.1 Tecendo a tapeçaria de saberes pela Imersão e Inventário: o Museu da República enquanto conector de patrimônio, espaço e tempo.....	173

4.1.2	Operando as aproximações nas travessias: experimentação e criação didática nas conexões de espaço e tempo no Museu da República.....	198
4.1.3	Produzindo novas criações didáticas: uma nova sequência didática para as conexões de espaço e tempo.....	212
4.2	<b>Entradas e saídas do território: da territorialização à des-reterritorialização do Museu da República.....</b>	<b>231</b>
	<b>MUSEU DA REPÚBLICA: UM TERRITÓRIO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR MESTIÇO E DA EDUCAÇÃO HOMINESCENTE?.....</b>	<b>243</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>250</b>
	<b>ATLAS DA PESQUISA-INTERVENÇÃO.....</b>	<b>272</b>
	<b>CARTA 1 DE IMERSÃO/EXPLORAÇÃO: ATELIER 1.....</b>	<b>273</b>
	<b>CARTA 2: TCLE.....</b>	<b>275</b>
	<b>CARTA 3: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS.....</b>	<b>278</b>
	<b>MAPA 1: GLOSSÁRIO SISTEMÁTICO.....</b>	<b>279</b>
	<b>CARTA 4 DE INVENTÁRIO: QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>325</b>
	<b>CARTA 5 DE EXPERIMENTAÇÃO: ATELIER 2.....</b>	<b>354</b>
	<b>CARTA 6 DE NAVEGAÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA 1ª EXPERIMENTAÇÃO</b>	<b>356</b>
	<b>CARTA 7 DE CRIAÇÃO: ATELIER 3.....</b>	<b>381</b>
	<b>CARTA 8 DE EXCURSÃO: DIÁLOGO COM O DIRETOR.....</b>	<b>390</b>
	<b>CARTA 9 DE EXCURSÃO: DIÁLOGO COM O HISTORIADOR.....</b>	<b>392</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>393</b>
	<b>ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFAM.....</b>	<b>394</b>
	<b>ANEXO 2: OF. S/N/2023-PPGEDA/UFAM.....</b>	<b>397</b>
	<b>ANEXO 3: OF. S/N/2023-PPGEDA/UFAM.....</b>	<b>398</b>
	<b>ANEXO 4: OF. S/N/2023-PPGEDA/UFAM.....</b>	<b>399</b>
	<b>ANEXO 5: AUTORIZAÇÃO DO IBRAM/MUSEU DA REPÚBLICA PARA USO DE IMAGENS.....</b>	<b>400</b>

## DAS LINHAS INICIAIS AO PROBLEMA, QUESTÕES E PISTAS DA PESQUISA

*Arlequim continua então a desvestir-se. Sucessivamente aparecem uma outra roupa mourisca, uma nova túnica recamada, em seguida uma espécie de véu estriado e ainda uma malha ocelada, multicolorida (...) Arlequim nunca chega ao último traje, enquanto o penúltimo reproduz exatamente o antepenúltimo: diversificado, compósito, rasgado. Sobre si, Arlequim traz uma camada espessa desses casacos de arlequim.*

Serres (1993)

Ao construir os traçados desta tese e estabelecer as pontes de saberes, volto-me para as memórias da minha formação como geógrafo e como professor e pesquisador. Reconheço-me, assim como Michel Serres descreve o personagem Arlequim, da *Commedia dell'arte*, na sua obra *Filosofia Mestiça*. Nessa composição, como no personagem Arlequim, várias camadas foram se entrelaçando e em cada envoltório velhas e novas peças foram se juntando, formando uma tapeçaria (Serres, 1993).

O casaco do famoso personagem não se compõe de uma mesma peça, já que a sua roupa exprime o contrário do que pretende mostrar. Assim também, cada camada da minha formação é constituída de vários pedaços, formas, tempos e procedências diversas, logo, compósita e diversificada. Cada camada pode se apresentar justaposta, mas uma a uma se revela, assim como Arlequim se despe diante da plateia, pela multiplicidade e cruzamento de envoltórios contínuos.

Ao descamar cada uma dessas camadas, como o faz Arlequim, como cebola ou alcachofra, como diria o autor, assim me vejo: múltiplo, diverso, ondulante e plural. Atravessando o rio e desvelando sem cessar as suas vestes, como faz Arlequim, num movimento infinito do inventar ao aprender, até se transformar em Pierrô, assim também delinheio as múltiplas linhas que culminaram com a presente pesquisa de tese. Inicialmente com a minha formação acadêmica (bacharelado, licenciatura e mestrado) em Geografia, a princípio, estive interessado em compreender como o homem, na sua relação com a natureza, mediada pela cultura, produz o espaço geográfico de modo dialético e, no mestrado, como a profissionalização do trabalho artístico da cultura dos bois-bumbás de Parintins influencia na articulação entre fixos (cidades) e fluxos (de serviços e mercadorias) configurando papéis dessa cidade média na divisão territorial do trabalho.

Tal como revelado pela plateia, ao desafiar Arlequim, ao contrário da visão deste personagem de que “[...] em toda parte tudo é como aqui, em tudo idêntico ao que se pode ver comumente sobre o globo terrestre” (Serres, 1993, p. 01), ninguém e nenhum lugar se parece com outro. Nem mesmo cada uma de suas vestes é igual à outra. Em meu olhar, assim como no



olhar de Serres, como o faz encarnado em seu personagem, enxergamos, enquanto geógrafos, um mapa do mundo com multiplicidades.

Esta tese tem como caminho metodológico a Cartografia e a Teoria das Multiplicidades. Trabalho que nasceu dos seguintes elos: entre a minha formação de geógrafo e as minhas experiências didáticas e pedagógicas, desenvolvidas no exercício profissional na formação inicial do Pedagogo; a realidade do mundo contemporâneo, profundamente marcado por transformações socioeconômicas, culturais, políticas e tecnológicas; e as especificidades e os desafios das relações entre espaço-tempo no contexto da Educação na Amazônia.

Esta investigação enquadra-se no campo das pesquisas sobre as tecnologias intelectuais e seu potencial pedagógico nas mediações didáticas nas aulas de História e Geografia na formação inicial de professores no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Outros elos se estabeleceram a partir das primeiras experimentações didático-pedagógicas na formação de professores no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Campus Manaus, entre 2013 e 2014, como professor substituto. E de 2016 a 2019, como professor efetivo no Departamento de Métodos e Técnicas – DMT, da Faculdade de Educação – FACED/UFAM. Experiências essas ancoradas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA da Plataforma Graduacao@UFAM do CEFORT/UFAM.

Nesse contexto de formação no Ensino Superior, outras “pontes”, como diria Michel Serres, foram estabelecidas. Destaco minhas práticas pedagógicas envolvendo a área de Ciências Humanas e da Natureza na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas vivências foram desenvolvidas na formação dos estudantes de Pedagogia mediante as disciplinas “A Criança, a Natureza e a Sociedade” (5º período) e “Conteúdos e Metodologias do Ensino de História e Geografia” (6º período), favorecendo a articulação do tripé das funções da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Ao longo desses percursos de aprendizagem dos estudantes, a assimilação e aplicação didática dos conhecimentos sobre espaço-tempo sempre foi um desafio tanto no trabalho pedagógico integrando História e Geografia quanto no desenvolvimento curricular do Curso de Pedagogia. Isso em razão de vários fatores. Em primeiro lugar, a abordagem dos “círculos concêntricos”<sup>1</sup>, que trata das relações espaço-tempo, indo do próximo ao distante, ainda é arraigada no trabalho pedagógico nas escolas, o que os estudantes trazem em sua bagagem de experiências ao ingressarem no Curso de Pedagogia, na Universidade. Essa abordagem

---

<sup>1</sup> Consagrada pela disciplina “Estudos Sociais” que, em decorrência das reformas curriculares ocorridas no Brasil, substituíram “História e Geografia” no currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental dos anos 1970 a 1990.

corroborou com a representação social de História e Geografia como componentes curriculares decorativos, descritivos e enfadonhos<sup>2</sup>. Mesmo após o avanço das teorias construtivistas, dos aportes teórico-metodológicos dessas disciplinas no campo científico e escolar e de seu retorno ao currículo escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>3</sup>.

Os desafios de superação do enfoque tradicional do ensino-aprendizagem de História e Geografia me motivaram a buscar estabelecer conexões entre essas áreas, as teorias pedagógicas, o mundo globalizado e o uso das tecnologias na Educação, tendo como meta ressignificar esses componentes curriculares na formação dos estudantes de Pedagogia com foco na construção de noções de espaço-tempo.

Essas ações de ensino, pesquisa e extensão miraram o desenvolvimento curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, uma vez que, de acordo com o seu PPC – Projeto Político Curricular, dentre as exigências atuais que se colocam para a formação de professores destacam-se não apenas os novos enfoques, necessidades e condições de formação do sujeito (criança, adolescentes e jovens), mas também a inclusão tecnológica e digital na formação de professores e dos estudantes da Educação Básica. Conforme o referido documento, essa inclusão e formação tecnológica requer programas pedagógico-curriculares específicos articulados às novas condições (tecnológicas, de espaço físico e de gestão de mediações tecnológicas e didáticas, necessárias ao exercício da prática pedagógica) (PPC, 2018).

Para Michel Serres<sup>4</sup>, o desenvolvimento exponencial dos meios técnicos de informação e comunicação, na passagem do século XX para o XXI, fez com que a informação se tornasse decisiva para os ofícios e profissões, em que a sociedade do espetáculo passou a ser transformada em “sociedade pedagógica”, que se caracteriza pela busca dos mais novos (jovens e crianças) à totalidade da informação em novas fontes, na internet, o que faz com que esses sujeitos saibam mais que os antigos (professores e adultos em geral). As crianças e os jovens, encarnados no personagem conceitual *Polegarzinha*, na obra de mesmo nome, passaram a habitar o mundo virtual, de modo que “podem manipular várias informações ao mesmo tempo”, embora “não conhecem, não integralizam nem sistematizam da mesma forma que nós, seus antepassados” (Serres, 2013a, p. 19).

---

<sup>2</sup> Essa constatação é tomada a partir dos exercícios de sondagem e do diálogo que sempre estabeleci com os alunos de Pedagogia no início do semestre letivo nas disciplinas ministradas no 5º e 6º período.

<sup>3</sup> Por força de diversos dispositivos legais e marcos estabelecidos na Educação Brasileira nos anos 1990: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (anos 2000) e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular (2017).

<sup>4</sup> Entrevista concedida por Michel Serres à Revista Interface em 16 de setembro de 1999, publicada sob o título “Novas Tecnologias e Sociedade Pedagógica: uma conversa com Michel Serres” In: *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 6, fev. 2000, p.133-142.

O(A) *Polegarzinho(a)* encarna um novo ser humano que nasceu desde os anos 1970 com as tecnologias da informação e comunicação, o(a) qual tem acesso: às pessoas, por celular; a todos os lugares, por GPS; à totalidade dos saberes, via internet. Esse personagem encarna um novo sujeito que circula por um “espaço topológico de aproximações”, ao passo que outrora vivia-se em um “espaço métrico<sup>5</sup>”, regido por distâncias (Serres, 2013a, p. 19).

Esse personagem surge no mundo contemporâneo quando se configura o ciberespaço. Um novo espaço virtual em que um ambiente de conexão é estabelecido entre as pessoas e os lugares a partir da rede mundial de computadores. Esse espaço de comunicação se dá de modo aberto ou em rede mediante a conexão em escala planetária via internet entre os computadores e suas memórias. Em meio a esse espaço se estabelece um conjunto de técnicas, práticas, formas de pensamento e valores, que é denominado como *cibercultura* (Lévy, 1999).

Nessa perspectiva, o ciberespaço é permeado por diferentes relações (sociais, econômicas e de poder), possibilitando o acesso às informações e interações. Para tanto, apresenta, de um lado, uma infraestrutura material de comunicação digital. Por outro lado, é atravessado por informações que favorecem a construção e a troca da *inteligência coletiva* que, segundo o autor, é desenvolvida e distribuída em diversos lugares. Além disso, é reconhecida e organizada em tempo real, envolvendo a mobilização de diversas competências. As habilidades dos indivíduos não são apenas identificadas, mas também coordenadas e usadas coletivamente.

O mundo contemporâneo, marcado assim pelo surgimento do *ciberespaço*, exige uma nova função docente. Implica uma mudança nos processos de aprendizagem, na medida em que o professor aprende e, simultaneamente, os estudantes renovam seus saberes disciplinares e as competências pedagógicas. As tecnologias são definidas como escritas da inteligência, que se desenvolvem em conjunto com a escrita e a inteligência; são mediadores que possibilitam ao sujeito o acesso às informações e a construção do conhecimento, favorecendo a apropriação de múltiplos saberes. Qual o papel do professor nesse contexto de revolução das tecnologias da inteligência? A sua função extrapola a mera difusão de conhecimentos, pois ele se transforma num *animador da inteligência coletiva* dos grupos. Além disso, deve mobilizar a sua competência, promover, acompanhar e gerir a aprendizagem e o exercício do pensamento pelo estudante, contribuindo com a troca de saberes e a mediação relacional/simbólica no processo formativo do sujeito (Lévy, 1998a).

---

<sup>5</sup> Refere-se a centros ou concentrações de pessoas, estudantes, professores, livros nas bibliotecas; a aparelhagem dos laboratórios etc., que representam, segundo Serres (2013a), a escola, a sala de aula, o campus e o auditório universitário.

Os desafios e lacunas encontrados ao longo das minhas experiências profissionais sinalizam um descompasso nas articulações entre: o contexto histórico atual de profundas transformações tecnológicas; as múltiplas linguagens; os marcos legais e os avanços teórico-metodológicos da História e a Geografia científica e escolar; as teorias pedagógicas (o construtivismo de Jean Piaget e o sociointeracionismo de Vygotsky); as propostas curriculares da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (municipais e a BNCC – Base Nacional Comum Curricular); e a configuração do trabalho pedagógico quanto ao uso dos museus virtuais pelo professor em suas mediações didáticas voltadas à construção das noções de espaço-tempo pelo público infantil.

Espaço e tempo são conceitos básicos do conhecimento histórico e geográfico, pois os historiadores situam as ações humanas tanto no tempo quanto no espaço. Os geógrafos, por sua vez, compreendem que o espaço é dinâmico e se transforma continuamente ao longo do tempo. Entre os historiadores, segundo Bittencourt (2011), o lugar ganha contornos temporais e espaciais, visto que eles buscam a sua dinâmica, as transformações espaciais e a articulação desses processos com as relações externas e outros lugares. Entre os geógrafos, Milton Santos (1994) nos mostra que o lugar é uma combinação de tempos diferentes, no qual nem tudo é totalmente novo ou velho. O lugar combina elementos de idades diferentes. Espaço e tempo são, portanto, dimensões indissociáveis no estudo da realidade.

A BNCC de História e Geografia reafirma essa indissociabilidade, além da simbiose entre homem e natureza, no trabalho pedagógico com a criança da Educação Básica. O documento orienta o professor na abordagem articulada dessas relações e o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas. Desse modo, devemos conduzir o estudante a construir a capacidade de compreensão dos tempos sociais e naturais, relacionando-os com os espaços. As noções de espaço e tempo deverão ser construídas na escola mediante as múltiplas linguagens. Isso inclui o desenvolvimento de competências e habilidades específicas de produção e leitura de mapas de representação do espaço em suas três dimensões (vivido, percebido e concebido), que não são lineares.

Esses conceitos, articulados entre si, constituem a base de organização e construção dos conteúdos escolares de História e Geografia. É papel dessas disciplinas o desenvolvimento do modo de pensar histórico e espacial. A BNCC – Base Nacional Comum Curricular, no item “4.4 Área de Ciências Humanas” - sinaliza que o desenvolvimento da cognição ocorre sem deixar de lado o contexto, que se constitui pelas noções de tempo e espaço. Esse documento normativo salienta que cognição e contexto são categorias construídas em conjunto em

momentos históricos específicos, destacando-se a diversidade humana e a necessidade de acolhimento da diferença (Brasil, 2017).

Seguindo Ferraz (2019), compreendemos que, com as TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, o desafio que enfrentamos na Educação (em diferentes contextos, modalidades e níveis – do escolar ao universitário) é o de se trabalhar com um novo perfil de estudante. Esse sujeito escolar se encontra inserido no contexto de múltiplas culturas e linguagens, favorecidas por multiletramentos<sup>6</sup>. Acrescentam-se ainda os novos arranjos propiciados pelas TDICs, tornando-se necessário considerar, nesse processo de formação do sujeito, a interatividade, a conectividade, a colaboração e a mediação.

Ressaltamos também que os avanços das TDICs, somados à velocidade da rede mundial de computadores, favoreceram os processos de desterritorialização do conhecimento, além de novas possibilidades de trocas, produção e conexão de conhecimentos (Lévy, 1999) e de subjetividades mutantes (Deleuze; Guattari, 1995a). Assistimos a uma desterritorialização do saber dos livros, dicionários e de referências como a sala de aula, a escola, a universidade, bibliotecas e laboratórios. O saber se encontra distribuído por todo lugar, da casa aos observatórios, em todos os espaços por onde nos deslocamos. Atualmente, os antigos espaços de concentrações se diluem e se espalham, dando origem a um novo “espaço de proximidades imediatas”. Paralelamente, os sujeitos podem ser contactados e estes irão responder rapidamente (Serres, 2013a, p. 26).

Dentre as novas possibilidades de construção do conhecimento e de acesso aos saberes, o nosso foco, através das TDICs, em especial os Museus Virtuais, são a criação e a potencialização da construção do conhecimento sobre espaço-tempo na formação inicial do professor no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Pois a LDB, Lei n.º 9394/1996 regulamenta as Tecnologias da Informação e Comunicação – TDICs enquanto mediações em diferentes níveis e modalidades de ensino (Brasil, 1996).

A virtualização do Museu da República, datada da década de 2010, é uma das inovações que podem promover processos de desterritorialização do conhecimento e de saberes, propiciando uma série de implicações à formação de professores. Contudo, há lacunas a serem

---

<sup>6</sup> Esses multiletramentos, diferentemente de letramentos (múltiplos), se caracterizam por dois tipos específicos, em especial nas sociedades urbanas contemporâneas: 1) a multiplicidade cultural de populações – a diversidade e circulação social de produções culturais letradas, formada, segundo Canclini (2008) pelo conjunto de textos híbridos de diversos letramentos (vernaculares/dominantes), de vários campos, isto é, “popular, de massa, erudito”, híbridos, que envolve escolha pessoal/política e misturas de produções de outras “coleções”; 2) multiplicidade semiótica na composição de textos, mediante os quais podemos nos informar e se comunicar. Já os letramentos (múltiplos) implicam uma multiplicidade e diversidade de práticas letradas que são ou não valorizadas socialmente (Rojo, 2012, p.13).

superadas nas pesquisas em Educação e áreas afins. Especificamente, sobre como os Museus virtuais, nas mediações didáticas, podem favorecer a formação inicial de professores no Curso de Pedagogia, com foco no desenvolvimento das noções de espaço-tempo pela criança. Outro desafio decorrente daí, é a implementação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular de História e Geografia, em níveis e modalidades diferenciadas de formação, mas relacionadas entre si. Primeiro, na formação da criança da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo, na formação de professores que irão atuar no desenvolvimento e aprendizagem desse público na Educação Básica. Portanto, a implementação da BNCC requer adequações nos currículos da formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Considerando a realidade atual, marcada por essas transformações tecnológicas e respectivas demandas e necessidades de sua inclusão na formação docente, a emergência de uma “sociedade pedagógica”, e as lacunas de pesquisas em nível de Doutorado em Educação sobre o uso dos museus virtuais nas mediações didáticas de História e Geografia na formação de professores, delimitamos como problema e questões desta pesquisa:

De que forma o Museu da República – RJ (virtual) potencializa as mediações didáticas na aprendizagem das noções de espaço-tempo dobrado na formação inicial do professor no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – UFAM/Manaus?

Como o Museu da República (virtual) se desterritorializa, favorecendo a construção de novas relações e conhecimentos sobre espaço-tempo nas aulas de História e Geografia?

Que experiências de aprendizagem sobre espaço-tempo o Museu da República (virtual) e as mediações didáticas podem proporcionar aos professores em formação inicial no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – UFAM?

A partir do problema e das questões, as pistas desta pesquisa foram as seguintes:

❖ **Pista geral:** Analisar os modos fundamentais pelos quais o Museu da República – RJ (virtual) potencializa as mediações didáticas na construção do conhecimento sobre espaço-tempo pelo professor em formação inicial no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

❖ **Pistas específicas:**

- Levantar as origens do Museu da República e sua virtualização;
- Descrever o Museu da República, identificando a sua interface, inventariando o seu acervo de objetos, conhecimentos e ações museológicas;
- Investigar o processo de desterritorialização do Museu da República;

- Desenvolver experimentações didáticas e metodológicas, mapeando as experiências de aprendizagem sobre espaço-tempo dos professores em formação inicial nas suas interações com o Museu da República;
- Construir uma lista de critérios pedagógicos para avaliação de museus virtuais *on-line*, visando a construção do conhecimento específico sobre espaço-tempo, com base na Taxonomia de Objetivos Educacionais;
- Mapear o potencial pedagógico do Museu da República (virtual) na formação inicial de professores, os modos fundamentais pelos quais adquirem e desenvolvem novos conhecimentos, habilidades e compreensões nas aulas de História e Geografia.

Considerando o problema, as questões e as pistas da pesquisa, a tese defendida é a de que os Museus Virtuais *on-line* se configuram em espaços de saberes e de produção de conhecimentos numa rede, experiências ainda a serem cartografadas pelos epistemólogos. O uso sistemático desses dispositivos nas mediações didáticas de História e Geografia potencializa a formação docente no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, atendendo às demandas dessa formação e possibilitando a construção do conhecimento pelo futuro professor nas conexões de espaço-tempo.

## **ARQUITETURA DA TESE**

O presente trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos, conforme descritos a seguir.

No Capítulo 1, analisamos e refletimos os aspectos teóricos e metodológicos da Pesquisa-Intervenção, na “Filosofia da diferença” de Michel Serres. Neste capítulo, traçamos a arquitetura conceitual do trabalho, como a “marchetaria dos platôs da pesquisa”, alicerçada na “Teoria das Multiplicidades”, de Michel Serres, construída pelas travessias, conexões e misturas entre as ciências duras e moles e as artes, as culturas, línguas, religião e mitologia. Nessa teoria, Serres pensa não só a educação, mas também as transformações do mundo contemporâneo, como, por exemplo, o impacto das tecnologias da informação e comunicação em várias esferas da vida, os processos de desterritorialização e as mudanças dos nossos habitats, em que passamos a habitar um espaço topológico. Na “Teoria das Multiplicidades”, Serres tece uma escrita literária e, simultaneamente, filosófica, que se desenha numa rede, cujos pontos são a-centrados e os percursos não lineares. Seus personagens singulares operam não apenas as aproximações ou conexões entre áreas de conhecimento em distintos tempos, mas

também constroem novos conhecimentos, engendrando outros conceitos e relações entre o uno e o múltiplo, inclusive de espaço e tempo dobrado.

Nessa arquitetura conceitual, articulamos dispositivos e agenciamentos, refletindo como o conhecimento configura-se, com as TDICs, para além do modelo epistemológico arborescente (hierárquico/classificatório), num modelo epistemológico rizomático, ou seja, de modo acentrado, heterogêneo e por relações em diversas direções, conectando distintos pontos. Utilizamos também os conceitos de Pierre Lévy de ciberespaço e cibercultura que se desenha numa rede rizomática, para compreender como os museus virtuais *on-line* se ancoram na rede a partir do conjunto de técnicas, práticas, atitudes e valores que emanam da cibercultura. Neste capítulo, traçamos então o conceito de museus virtuais *on-line* cujas referências se assentam nos conceitos de museus físicos e nos de virtualização, interatividade e conectividade de Pierre Lévy, articulados aos de mediação, patrimônio e memória na Museologia.

No Capítulo 2, traçamos as linhas do *Atlas* para compreendermos, de um lado, como os espaços (de sua concretude à virtualização) se transformam na era das revoluções das tecnologias da informação e comunicação, e por outro lado como os organizamos e habitamos. Nesse sentido, Serres tece rotas, registros de viagem e guias, distintos e variados, delineando projetos, desenhos, planos, cartas, quadros, mapas-múndi e redes. Através desses traçados, analisamos como a espacialidade no mundo contemporâneo é múltipla, dobrada e entrelaçada, de modo que local e o global se propagam e se prolongam, mediante fluxos que interligam simultaneamente diferentes endereços e tempos.

No Capítulo 3, propomos cartografar o Museu da República, no qual navegamos tanto pelo seu espaço físico quanto pelo virtual, ancorado na Plataforma Era Virtual. Assim, nosso objetivo foi compreender o surgimento e a transformação do Museu da República. Nessa habitação, esboçamos alguns traçados buscando interpretar, em nossos percursos físicos e virtuais, não apenas os significados do prédio e seu jardim, mas também os fluxos de espaço-tempo no Museu da República, pelos quais se estabelecem redes de prolongamentos e propagações de conhecimentos, do local ao global.

No Capítulo 4, analisamos e refletimos como habitamos o Museu da República, na Plataforma Era Virtual, juntamente com as quatro turmas da disciplina de Mediações Didáticas do 6º período, período letivo 2021/02, ano civil 2022/02, do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da FACED/UFAM. Descrevemos como realizamos juntamente com os estudantes a CARTA 1, de apreciação e conhecimento do Museu da República, na Plataforma Era Virtual, e a Pesquisa de Inventário Patrimonial e de conhecimentos de espaço-tempo, a partir das visitas virtuais às exposições do Museu na referida Plataforma. A partir do “operador de



aproximações”, o personagem Hermes, de Serres, traçamos as conexões de espaço-tempo, para subsidiar no Atelier 2, de exercícios metodológicos, a experimentação de uma Sequência Didática com os estudantes participantes da Pesquisa, cujas experiências foram descritas. Refletimos como, a partir do Atelier 3, os estudantes criaram novas sequências didáticas relacionando espaço-tempo a partir do Museu da República, mapeando os níveis de conhecimentos que eles construíram nessas experiências. Analisamos os modos com que eles entraram e saíram do território Museu.

## CAPÍTULO 1

### A MARCHETARIA DOS PLATÔS DA PESQUISA

*O valor da história da filosofia, sobretudo para a formação, depende de a abandonarmos depois de nos sacrificarmos a ela... creio ter ganho com isso a liberdade de pensar...*

Serres (1996)

#### 1.1 A “Filosofia da diferença”

Os percursos desta pesquisa não são lineares, fugindo às leis e modelos previamente definidos. Eles são curvos, como os movimentos das moscas, de Hermes e dos Anjos, e também a-centrados. Encontram-se na “Filosofia da diferença” de Michel Serres. Antes de traçarmos os conceitos estruturantes, elucidamos o pensamento de Michel Serres no conjunto de sua obra. Enveredamos pelas preocupações de sua filosofia, as singularidades e as generalidades, os seus personagens. Também delineamos como ele pensa a educação na relação com a instrução, o ensino e a aprendizagem, e as suas concepções/relações de espaço-tempo.

Michel Serres é um dos filósofos que se enquadra em duas vertentes de pensamento, de um lado, o pensamento sobre a educação, contribuindo com reflexões sobre o ensino, a aprendizagem, os processos pedagógicos e, entre outros, os sentidos da educação. Por outro lado, o filósofo também tratou de outras questões, que não são pedagógicas nem educacionais. Apresenta, como estilo característico de sua obra, a escrita “literária” e, por vezes, poética, recorrendo a personagens, não sendo, porém, este um traço exclusivo de sua filosofia (Santos, 2016). De acordo com a autora, cada personagem de Serres ocupa um lugar e uma função específica no conjunto de sua obra e de seu pensamento, pois cada um apresenta traços de singularidades, sendo únicos e originais. Seus personagens, diferentemente de serem *heterônimos* de Michel Serres, não são conceituais, como em Deleuze e Guattari (1992)<sup>7</sup>. Mas

---

<sup>7</sup> Deleuze e Guattari, na obra “O que é filosofia” (1992), os personagens conceituais são de diálogo, expressam conceitos. Para eles, enquanto o personagem simpático retrata o autor, o antipático refere-se a outras filosofias. Os movimentos desses personagens “descrevem o plano de imanência do autor e intervêm na própria criação de seus conceitos”, constituindo-se não como representante do autor, mas como seus *heterônimos*, pois o filósofo é apenas um invólucro do seu personagem conceitual principal e dos outros (intercessores) (Deleuze; Guattari, 1992, p.78); não são ainda personalidades míticas, históricas ou literárias, mas “potências de conceitos”, uma vez que “devenir não é ser” e se diferenciam de figuras estéticas, que são “potências de afetos e de percepções”, embora possam se entrelaçar, gerando seres bifurcados, híbridos (arte e filosofia) (p. 80); não se reduzem a “tipos psicossociais”, apesar de perpassarem, os quais sofrem modificações no plano de imanência; os personagens conceituais segundo Deleuze e Guattari têm como função “*manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas do pensamento*” (p. 84, grifos dos autores) e operam seus movimentos no plano de imanência seja antecedendo-o seja ainda o acompanhando (p. 87).

são singularidades. Por outro lado, pensa através de conceitos, que não são eliminados pelas singularidades (Santos, 2016). Como o autor desenvolve as suas abstrações? Em diálogo com Bruno Latour, o filósofo afirma:

Nunca abstraio a partir de uma coisa ou de uma operação, mas *ao longo* de uma relação, de uma ligação. A leitura dos meus livros pode parecer difícil porque isso se altera e movimenta constantemente. Essa mudança, essas transformações, errâncias, travessias, seguem ou inventam, em cada viagem, o caminho de uma relação (Serres, 1996, p. 145, grifos do autor).

Nesse sentido, a abstração que o autor faz ao longo de suas obras não se dá por conceitos no sentido clássico do termo, mas através de relação ou ligação, o que torna único e singular o seu estilo filosófico e narrativo de pensamento e escrita. Essa relação/ligação é o nó, expressa pela preposição “entre”, que tem importância capital em sua obra. Em sua filosofia da diferença, os personagens assumem a função de emissários, através dos quais pensar é sintetizar, cuja missão é partir para o cerne do tumulto e observar as mutações do mundo (Serres, 2015; 1996; Santos, 2016).

Outros elementos do pensamento do autor são as narrativas e os contos, pois

A narrativa me importa na medida em que é necessário a todo custo que eu teça para que o fio de minha vida continue. Por aí caminha a existência. Ao tramar o texto do meu conto, teço o fio de minha vida, como o faziam as Parcas. Se nada tenho mais a dizer ou a contar, é necessário, rapidamente, que invente algo para preencher o buraco do nada no qual sinto vivo e vazio (Serres, 2015, p. 100-101).

Como filósofo das narrativas e dos contos, o autor evidencia, no entanto, que a narrativa não produz o *eu* que vive e, ao mesmo tempo, atua na realidade, pois em sua visão entre o dizer (suave) e o fazer (duro) permanece um distanciamento energético e, simultaneamente, informacional. O filósofo traz em sua filosofia das narrativas e dos contos: a *Commedia dell'arte* para tratar das articulações entre os saberes e a educação; a história de *São Denis* para refletir sobre a população engendrada com as tecnologias; a mitologia grega e as histórias de *Hermes*, *Prometeu*, *Atlas*, para cartografar as mudanças ocasionadas no mundo contemporâneo com o advento das tecnologias da informação; a angelologia para pensar sobre o curso das mensagens (Santos, 2016; Sá; Oliveira, 2020).

Em sua filosofia, o autor também emprega a linguagem comum e o conhecimento construído pelas humanidades (literatura, religiões, contos populares etc.) por uma motivação estética. Contra a fragmentação da cultura, buscou estabelecer, em *L'art des ponts*<sup>8</sup> (2013b), a passagem e as pontes entre dois rios, a saber, os saberes e as coisas, filosofia e arte, ciências

---

<sup>8</sup> “A arte das pontes”, na tradução para o Português.

duras e ciências moles, hominescência e humanismo, razão e religião. A partir daí, compreende que a filosofia não se separa da ideia de totalidade, pois para ser filósofo, é preciso se fazer três voltas ao mundo, ou seja, a viagem pelo mundo, como enuncia em *Écrivains, savants et philosophes font le tour du monde*<sup>9</sup>: 1º) a viagem pelo *mundo real* – atravessando os quatro pontos cardeais, vendo mares, desertos, terremotos, vulcões; 2º) a viagem pelos *saberes* – indo da matemática à cosmologia, atravessando a biologia; 3º) a viagem pela *humanidade* – a multiplicidade de culturas, línguas e usos, observando as singularidades dos indivíduos. Pela sua formação através de três licenças (matemática, letras clássicas e filosofia) Serres diz ter se tornado mestiço, tendo transitado por diversos campos do saber como história da filosofia, das ciências e das religiões, física, biologia, matemática, antropologia, literatura, direito, moral, ecologia etc. Buscou desse modo compreender a novidade de seu tempo que afetou, de um lado, as ciências, que se transformaram (a matemática, a física, a química, a bioquímica, a biologia etc.) e, por outro lado, a influência destas na sociedade. Para compreender essas mudanças de seu tempo e as revoluções das disciplinas, Serres criou novas ferramentas para compreender o contemporâneo, tendo em vista as revoluções informáticas e digitais, pois não há filósofo na história cuja citação ajuda a entender o digital e, por esse motivo, o filósofo criou ferramentas intelectuais para compreender a era contemporânea. Os personagens e os conceitos inventivos, expressos mediante linguagem comum e literária, contribuíram para a construção de uma filosofia aberta tanto aos especialistas quanto ao público em geral (Santos, 2016; Sá; Oliveira, 2020).

O autor atribui à palavra contemporâneo duplo sentido:

[...] (primeiro) significa que Lucrécio, *em sua própria época*, já pensava, de fato, os fluxos, a turbulência e o caos e, em segundo lugar, *que ele alcança, com isso o nosso tempo*, que repensa problemas análogos. Sou forçado a mudar de tempo, e deixar de seguir aquele utilizado pelo historiador (Serres, 1999, p. 66, grifos no original).

Ao longo de suas obras, o filósofo reúne um conjunto de palavras-chave que costumam e modelam a marchetaria do seu pensamento. Nessa marchetaria, conectam-se o nutrir, mas também o cultivar e o combinar, na teia das relações entre a doença, a saúde, a paisagem, o amor, a paz e a exclusão, passando não apenas por ritos, como ainda por línguas, lugares e a música. Conforme Christiane Frémont, a obra de Serres une “inventário” e “invenção” e o seu pensamento reflete, não só o mundo, como também sobre saberes, conhecimentos, culturas e ciência enquanto “história mestiça”. Nesse sentido, portanto, evidencia-se que a filosofia do autor pode ser definida por: 1) *inventário* – que diz respeito ao caráter enciclopédico de sua

---

<sup>9</sup> “Escritores, estudiosos e filósofos viajam pelo mundo”, na tradução para o Português.

obra, pelo qual o filósofo faz travessias por saberes antigos e variados, não para repeti-los, mas para renová-los; quanto ao *inventário* do presente, trata-se da habilidade de atualização do conhecimento da ciência, em andamento; 2) *invenção* – que se refere à elaboração de conceitos ou mesmo os personagens, para compreender ou antecipar as coisas (Serres, 2010; Santos, 2016).

De acordo com as autoras, no enciclopedismo de Serres há um olhar para quase todos ou todos os domínios do conhecimento: matemática, física, metafísica, biologia, medicina, literatura, ética, religião, arte etc., em que ele observa não as suas compartimentações, mas as suas ligações singulares e diferenciadas através de elos para estabelecer aproximações entre ciências exatas e ciências humanas. Sua filosofia não se desenvolve de modo desarticulado da ciência nem esta se separa daquela. Na enciclopédia dos saberes, o autor se interessa por diversos filósofos como Leibniz, Auguste Comte e, entre outros, Bergson.

Frémont alude que, na filosofia de Serres, não há uma cartografia do saber ou classificação, mas uma “rede enciclopédica” na qual inexistente centro e percurso único, uma vez que são múltiplas as conexões entre saberes. Nessa perspectiva, nada se separa, tudo é conexo. Essa inexistência de ponto fixo se dá pela demanda e importância das interligações que se estabelecem entre diferentes domínios de saberes no exercício do conhecimento (Serres, 2010, p.18; Santos, 2016).

Nessa “rede enciclopédica”, Serres rompe com a “ambição de unificação do real”, que foi muito recorrente na ciência e conhecimento em geral, a qual tinha como base as leis e estabilidades que buscavam abarcar o diverso e as mudanças partindo de uma organização no espaço e no tempo. Em contraponto a essa visão, ele aponta várias narrativas científicas sem atender para a cronologia, e, no lugar de uma história legível (de tempo linear), como fizeram tais narrativas, elege uma história descontínua na qual, entre uma e outra sequência, sem nenhum fio dedutivo nem mesmo consequência, emanam emergências cujas sequências são caóticas, em que uma narrativa global cria o efeito de inteligibilidade. Buscou, assim, uma filosofia do tempo em vez do mero problema em torno da origem, refletindo os múltiplos recomeços de fundações. Tratam-se de acontecimentos ou bifurcações onde se delineia a invenção ou intuição, os quais influenciaram na ordem de possibilidades que se desdobram em um futuro novo. Esses acontecimentos ou bifurcações são definidos pelo autor como *ramos*, termo este que carrega a ideia de tempo assim como também de engendramento, emergências e de sequência que advém de circunstâncias, porém não necessárias. Nessa perspectiva, a bifurcação pode se desenvolver em vários lugares e em qualquer momento, ou seja, podendo ser antes ou depois. Através do “tempo bifurcado”, o autor reflete sobre o mundo

contemporâneo, fazendo uma imersão no tempo extenso da história da humanidade, traçando a concepção de um novo humanismo. Fazendo a travessia do inventário à invenção, Serres busca entender o período atual apontando, para isso, a necessidade de se modificar a escala tanto no tempo quanto no espaço buscando contemplar o que há de “atual” no conhecimento. Enquanto as técnicas de datação possibilitam conhecer as coisas a partir de suas origens, ciências como geologia, cosmologia, biologia e paleontologia favorecem uma revisão da evolução e da história humana, redirecionando todo esse arcabouço para um novo humanismo, a partir de um sujeito descentrado da relação espaço-tempo e, ao mesmo tempo, presente em várias escalas destas dimensões. A renovação do pensamento sobre o homem, conforme Frémont, se deu com as ciências humanas no século XX, entretanto, atualmente, estas acabaram limitadas, quanto a esse conhecimento, fazendo-se necessário auto-renová-las no que Serres denomina de *Grande Narrativa* de hominização (Serres, 2010; Santos, 2016). Nas palavras do filósofo, em entrevista à Santos (2015),

A *Grande Narrativa* tornou-se possível desde que as ciências começaram a datar os objetos. Desde que aquele que se ocupa da cosmologia me disse que o *Big Bang* aconteceu há quinze bilhões de anos; que aquele que se ocupa da geofísica me disse que o planeta começou há quatro bilhões de anos; que os biólogos me disseram que a vida começou no planeta Terra há três bilhões e oitocentos milhões de anos; que o historiador, ou naturalista, me disse em qual data diferentes espécies surgiram ou desapareceram, eu pude religar todas essas ciências em conjunto e fazer uma grande narrativa que começa no início do universo, o resfriamento do planeta, o início da vida, o desenvolvimento dos seres vivos, a evolução, o surgimento do homem e assim por diante. Eu tenho uma grande narrativa. E essa grande narrativa é uma verdadeira Passagem do Noroeste (p. 249).

Através dessa *Grande Narrativa*, Serres faz a travessia e as pontes entre a diversidade de saberes, ultrapassando as suas classificações, cisões e a falta de conexões entre si, buscando compreender a escala na qual ocorrem acontecimentos como a evolução e a espécie humana, considerando as descobertas científicas sobre estes, ou seja, de que maneira essas descobertas constituem um novo tempo na trajetória histórica da humanidade. Na crítica às teorias acadêmicas como continuidade, revolução, lei de três estados etc., compreende o tempo enquanto emergência da diferença, mais que isso: como diferenças que se reúnem num conjunto indefinível. Sendo assim, acompanhar o tempo demanda recolher o que é singularizado e distinguido anterior e posteriormente, observando o que não é reversível, cuja duração é inferior a um tempo menor, pois o que ocorre se reproduz continuamente e em todo lugar (Serres, 2010; Santos, 2016).

Para o autor, o tempo se bifurca, em que os acontecimentos-bifurcações são pensados como *ramos*, aludindo ao sentido de processo, mas que flui enquanto engendramento. Nessa

perspectiva, o filósofo compreende o tempo partindo da concepção de *ramos* em que, a cada repetição/bifurcação, produz-se uma diferença e, a partir daí, configura-se um novo formato. Em virtude da diferença, há reincidência da bifurcação *re-formatando* o todo (Santos, 2016). Assim, “[...] cada ramo vem do precedente e todos eles vêm do tronco, todos diferentes entre eles e este, e ainda os últimos guardam a memória dos precedentes, se distinguindo ou se acolhendo” (Serres, 2010, p. 25).

Na obra “Diálogo sobre a Ciência, a Cultura e o Tempo”, em conversas com Serres, Latour ressalta que o tempo, na obra do filósofo, é a maior fonte de incompreensão por parte da comunidade acadêmica sobre seu pensamento, alertando que o esvaziamento, cristalização e atemporalidade do passado dos outros é pensar que este foi superado. Em resposta a Latour, sobre o método, na segunda entrevista, ele reflete que a isso se dava o nome de cortes, tanto entre os átomos de Lucrecio e de Perrin quanto entre a Antiguidade clássica e a ciência contemporânea. Nesses cortes intervém uma fratura que não só transforma o passado, mas também o torna verídico, assim como o presente. Essa tese, segundo ele, sempre pareceu ser estabelecida pela religião. A razão desses cortes, em sua visão, encontra-se na ideia de progresso, segundo a qual o tempo é concebido como “[...] linha irreversível, cortada ou contínua, o que importa, de aquisições e de intervenções”, que nos conduzem das generalizações a descobertas, deixando-se para trás pistas de erros retificados. Através dessas generalizações e descobertas, chegaríamos à ideia de verdade, sendo impossível comprová-la como falsa ou verdadeira. Nesse sentido, o filósofo rompe com a ideia de tempo como “linha irreversível, cortada ou contínua de aquisições ou invenções”, isto é, tempo partindo-se da perspectiva de progresso. Por esses mesmos esquemas a Terra era concebida como no centro enquanto a galáxia, do universo.

Assim como, no espaço, nós nos situamos no centro, no umbigo das coisas e do universo, assim, para o tempo, pelo progresso, estamos sempre no cume, na ponta, na extrema perfeição do desenvolvimento. Assim, temos sempre razão, pelo simples, banal e ingênuo motivo de vivermos no momento presente [...] Em vez de habitar no centro ou no meio do mundo, habitamos no cume, no ápice, no melhor da verdade (Serres, 1999, p. 67-68).

É através desse esquema, segundo o autor, que temos permanentemente razão e também a melhor da razão em meio a várias outras possíveis. Em contraponto, o autor recomenda que é necessário sempre contestarmos ou desconfiarmos de alguém ou de uma teoria que sempre tem a razão, pois é frequente se pensar, entre os cientistas, como pensara Descartes, de que “ninguém pensou antes de mim”, reproduzindo a ideia de que ninguém pensou algo antes que outrem o dissesse. A consequência banal disso, segundo ele, é um *filosofema* que distancia

completamente o passado, que não é tempo, mas sim uma mera linha o que, para nós modernos, seria avançar no tempo no sentido de que, a cada etapa sucessivamente, ultrapassaríamos o precedente, taxando-o de obsoleto ou superado.

Para Serres, todos os autores, independente de suas épocas, nos são contemporâneos, desinteressando-se pela distância temporal entre eles, pois o filósofo coloca lado a lado autores como Pitágoras e Lucrécio, La Fontaine e Brillouin para pensar sobre algo ou um fato, assim como Tito Lívio e Júlio Verne para refletir sobre as ciências contemporâneas. Nesse sentido, concebe que tudo é contemporâneo e é neste conceito que se encontram as razões pelas quais o filósofo mantém elementos disparates e, ao mesmo tempo, de épocas longínquas. No conceito de contemporâneo, o autor entende que qualquer coisa (objeto, acontecimento ou fato) é contemporâneo em sua composição no modo em que ele se apresenta naquele instante. Porém, ao decompô-lo em suas partes, cada peça data de momentos históricos distintos, como ele cita no exemplo do automóvel, em que cada peça remonta a épocas distintas e díspares, mas o conjunto é contemporâneo pela sua montagem ou ainda pela futilidade da publicidade (Serres, 1999; Santos, 2016).

O tempo para Serres não corre conforme uma “linha irreversível”, nem segundo um plano, mas, de acordo com sua teoria,

[...] segundo uma variedade extraordinariamente complexa, como se mostrasse pontos de parada, rupturas, poços, chaminés de aceleração fulminante, rasgos, lacunas, tudo isso inserido aleatoriamente, pelo menos numa desordem visível (Serres, 1999, p. 78-79).

Em vez do tempo representado pela teoria clássica da linha, contínua ou entrecortada, o filósofo o define como caótico, é a sua teoria do tempo. Conforme entendimento de Latour, nesse ponto da segunda entrevista, na obra “Diálogo (...)”, são os elementos que se tornam próximos no tempo caótico. Sendo assim, o tempo é paradoxal, dobrando-se e torcendo-se, configurando-se como uma variedade comparável à dança das labaredas, que aqui se entrecortam, mas acolá não são apenas verticais e não fixas como também movediças e imprevisíveis. Na dobra do tempo, não há distância medida, geométrica, fixa e aferida, mas há uma multitemporalidade do acontecimento, que se constitui em algo nos três tempos simultaneamente: passado, presente e futuro (Serres, 1999).

Quanto ao espaço, este é definido em sua obra “O Incandescente” (Serres, 2015), como uma marchetaria ou “mosaico temporal” que se forma por tempos e ritmos variados, cujas diferentes práticas metódicas, sazonais, anuais e existenciais dos sujeitos estabelecem conexões entre os múltiplos tempos: do inerte, imemorial, do ser vivo domesticado ou selvagem e do



técnico, ferro e pó, antigo e recente. Não só nos movimentamos no espaço, mas nos ligamos em rede aleatória ou ainda regular numa multiplicidade compósita de ritmos lentos ou rápidos: casa, terra, os objetos, os animais, instrumentos de trabalho, cada elemento com idades ou datas diferentes. No espaço, leva-nos a ver que são tecidos, em trama e em entrelaçamentos, o efêmero e o milenar, assim como também o lento e o fulminante. É desse modo que o espaço se configura como uma marchetaria. Desvela também que enquanto o tempo se perde no espaço, este imerge no tempo, assim como a catedral submerge no mar.

Na obra “O Mal limpo: poluir para se apropriar”, Serres (2011) reflete que os animais e os homens marcam seus territórios e as fronteiras de suas áreas, a fim de torná-los suas propriedades. Questiona-se sobre como os seres vivos habitam um determinado lugar, e como o estabelecem e o reconhecem. O direito à apropriação tem origem animal, etológica, corporal, fisiológica, orgânica e vital, através dos dejetos e corpos em decomposição. E nessa perspectiva, o fundamento advém do próprio fundamento, como também do corpo, vivo ou morto.

Observamos nessa teoria uma conduta ou postura generalizada entre os seres vivos, denominada pelo autor como “direito natural”. A este uso animal, o autor acrescenta, no caso dos usos humanos, convenções ou legislações que são culturais, criadas pelo direito, na configuração da posse da propriedade, que ele chama de “direito positivo ou convencional”, posterior ao direito natural, mas cujas origens se encontram neste. O direito natural foi sucessivamente se tornando positivo, de duas formas: 1<sup>a</sup>) mediante a evolução de práticas duras e possíveis como crimes, invasões, lixos rumo a signos ditos suaves; 2<sup>a</sup>) livrando-se desses traços. Demonstra que da poluição sucede a apropriação e vice-versa, porém, com a criação dos banheiros (fim do séc. XIX), tornou-se quase impossível marcarmos nossos nichos e, com isso, foram estabelecidas outras técnicas duras e suaves.

Em sua obra *Le Parasite*<sup>10</sup>, podemos ver que o autor compara os modos de apropriação dos animais com os modos hominídeos de tomada de posse. A marcação do território se dá através de inúmeras formas, indo dos dejetos, no caso dos animais, e da mesa à cama, ou seja, da sopa conspurcada por uma cusparada às roupas sujas de cama do hotel, nos usos humanos, que possibilitam uma apropriação individual. Assim, cuspir na sopa é guardá-la para si, da mesma forma como se polui e se apropria do queijo e da salada, onde ninguém toca. O corpo conserva o que lhe é “próprio” deixando alguma marca: na roupa, o suor; nos alimentos, a saliva; no espaço, as partículas, cheiros, perfume ou dejetos. O próprio é adquirido e conservado

---

<sup>10</sup> “O Parasita”, na tradução para o Português.

mediante o sujo, logo, o próprio é o sujo<sup>11</sup>. Os traços ou marcas são também deixados no livro, como, por exemplo, um nome impresso ou uma assinatura. Portanto, tanto o sujo na sopa quanto o logotipo (no objeto) e a assinatura (no livro) configura a “propriedade-limpeza” e é dessa forma que a propriedade é marcada (Serres, 2011).

Percebemos em nossa análise que, nessa apropriação, Serres emprega o verbo *delimitar* que significa delinear as fronteiras de um lugar onde reinamos enquanto senhores ou donos. Nesse movimento, enquanto proprietários, fechamo-nos no interior de marcas que estabelecem limites. Referindo-se a Rousseau, ele afirma que este erra, mas não em se tratando de cercaduras, marcas, fronteiras e limites.

O autor nos faz entender que esses limites são expandidos pelos afluxos de calor, pois desde a Idade do Bronze à Revolução Industrial, se distribuem por toda parte, pela atmosfera aqui, ali e pelo mundo. Da mesma forma que o dono de um alto-forno ampliava os limites de sua propriedade, por terra, ar e água, de modo ilimitado, quando podia sujar o ar do oceano à estratosfera, tornando inchada e globalizada a sua propriedade. O autor nos leva a outra reflexão importante, a partir da seguinte questão:

Nesse caso, ela se anulava para, com isso, atravessar qualquer cercadura? Fim dos traços, das marcas, dos mapas, dos atlas, fim da Geografia; fim das cores, fim dos limites... Estaríamos voltando à pré-Geometria, à época em que Anaximandro inventou uma extensão indefinida? (Serres, 2011, p. 86).

Na verdade, não. A expansão da apropriação evidencia o fim da propriedade. Trata-se da dissipação das fronteiras. Desde que foi criado um espaço sem limites, este se prolongou através da criação do microfone, do rádio, das técnicas, denominadas *tele*, ou seja, tem como sentido o que é conduzido para o distante, em que eu, tu, nós, os vizinhos e todos os homens exclamam “tudo é meu”. As redes expressam o desaparecimento dessa extensão (Serres, 2011).

Nesse horizonte filosófico, compreendemos que um novo espaço passou a se configurar a partir da poluição, desde o século XIX, que se globalizou e trouxe motivo de denúncia e preocupação, trazendo uma reviravolta nos dados vitais e “naturais” da sujeira e de seus antigos resultados. Isso nos leva a pensar em mudarmos os nossos modos de apropriação. Não se habita mais o mesmo espaço, nem o novo espaço se constitui por marcações divisórias possíveis, em que mesclamos os afluxos e não se pode mais cercar o terreno. Isso só era possível no antigo espaço e que podia ser expresso através do mapa (geográfico), uma vez que não mais habitamos

---

<sup>11</sup> Nessa obra, “Mal limpo...”, de Serres, conforme o tradutor Jorge Bastos, o título foi traduzido *ipsis literis*, porém o original *Le Mal propre* é ambíguo, significa: de um lado, pouco limpo, sujo, assumindo uso figurado em se tratando de pessoas: indecente, desonesto, canalha e ainda ser substantivado; por outro lado, *propre*, no francês, significa limpo, porém tem o sentido também de próprio, pertencente, peculiar. Ambos os sentidos são explorados por Serres na referida obra.

este espaço. O nosso antigo endereço, que possuía um número na rua e algumas indicações do país, apontava onde morávamos no espaço euclidiano ou cartesiano, referido por distâncias (Serres, 2017). Onde se encontra o nosso habitat? Hoje,

Habitamos um espaço topológico, sem distâncias, e não a velha extensão euclidiana ou cartesiana, metricamente mensurável por uma rede de coordenadas. Nossas técnicas globais, nossos objetos-mundo, nossas comunicações, cujo alcance até mesmo ultrapassa o sistema solar, acabam de transformá-la em um espaço totalmente diverso no que se refere às suas vizinhanças e continuidades, dificilmente recortável (Serres, 2011, p. 87).

Depreendemos que a poluição resulta da vontade do ser humano de se apossar do mundo e, com isso, o poluímos para dele tomarmos posse. Por essa razão, os ricos sujam mais que os miseráveis. Meios de transportes aéreos e terrestres lançam não só CO<sub>2</sub> como também barulho, renunciando a distância, a relevância dos passageiros e a apropriação do espaço pelas empresas de transportes. Nesse sentido, através do suave e do duro, a poluição demarca o nosso desejo de poder, a ampliação do espaço, a guerra entre todos, enfim (Serres, 2011).

Reconhecemos que a Filosofia de Michel Serres se caracteriza como teoria das multiplicidades, o que remonta à obra *Diálogos*, de Deleuze (1998), na qual a filosofia é definida enquanto teoria das multiplicidades. O estatuto da multiplicidade é equivalente ao da filosofia, ou seja, esta se constitui de tal modo ao focalizar uma teoria das multiplicidades. Como podemos pensar a multiplicidade? Enquanto ausência de fundamentos. A filosofia das multiplicidades não tem como preocupação a busca primeira das origens das coisas, mas o *meio*, o *entre* as coisas, ou seja, instalando-se na imanência do pensamento (Santos, 2016, p. 14-15; Santos, 2015). Como podemos caracterizar o pensamento das multiplicidades em Michel Serres?

Em entrevista a Santos (2015), Serres descreveu que tudo se forma através do par “um/múltiplo”. Tomando como exemplo a Torre Eiffel, demonstra-nos que enquanto ela é mais pontiaguda em seu topo, torna-se mais larga em sua base, assim como as pirâmides do Egito. Se no topo há assim um ponto, na sua base alargada encontram-se múltiplos pontos. O que observar na base da Torre Eiffel? Segundo o filósofo, devemos esquecer a Torre e o seu ponto agudo, para percebermos o que se passa na sua base, construindo assim novas ideias de educação, política, mídia etc. Qual a explicação para o filósofo se utilizar da multiplicidade?

Um personagem que Serres utiliza para refletir sobre essa questão é Polegarzinha, personagem da sua obra homônima. Através do celular, essa personagem tem todas as informações e lugares na palma de sua mão: primeiramente, tem a informação; em segundo lugar, ela pode conhecer todos os lugares. A expressão francesa “Maintenant”, utilizada pelo

autor para se referir à Polegarzinha, expressa o que ela tem em suas mãos. Mas quem na história podia falar que tinha o mundo nas mãos? Aqueles que estavam na ponta da Torre Eiffel, como Luís XIV, Napoleão, a rainha da Inglaterra, um milionário americano. Mas agora, quem tem o mundo em suas mãos são todos aqueles que estão na base da Torre Eiffel. Assim, todos nós somos Napoleão, o que é uma novidade incomum. Na filosofia do autor, a teoria das multiplicidades é o fim da Torre Eiffel (Santos, 2015).

O pensamento das multiplicidades remete à busca ao que resta ao fundo caótico das coisas, como fizera Leibniz, que decompõe a mistura, ao invés de eliminá-la, como pensava Descartes. O que há nesse fundo caótico? Não basta só retratar o objeto, utilizando-se métodos e procedimentos, enxergando-se sua pureza, deixando de lado a sua mistura que ofusque suas propriedades, mas sempre observar o seu “fundo”. Para Serres (1968), no racionalismo tradicional “[...] o homem filtra, classifica e ordena as ideias *pro gradu distinctionis*<sup>12</sup>, separando, por etapas, o verdadeiro do falso e o falso do verdadeiro” (Serres, 1968, p. 130, grifos do autor). Com isso, o misturado é anulado sob a razão de que o falso não teria proporcionalmente com o verdadeiro a medida comum. Contudo, Leibniz não elimina as misturas, mas busca avaliar os conteúdos presentes na mistura entre o falso e o verdadeiro. E a explicação se dá de modo que há progressão da análise e da decomposição, e procedendo-se à triagem reduz-se ou se afasta o complexo (Santos, 2017).

Para Serres (1968) “[...] tudo se combina para o cálculo de aproximações: decomposição analítica, separações inteiradas, segmentos finitos e infinitos que aproximam o racional do irracional” (p.132). Assim, o que era excluído, isto é, o que parece ser verdadeiro passa por uma decomposição tanto em aparência quanto em verdadeiro.

Como fizera Leibniz, Michel Serres não censura o *fato*, coisa ou acontecimento de um processo centrado e regido por normas. A composição do fato se dá, ao mesmo tempo, do um e de seu inverso, do primitivo e do derivado e das relações que os unem, uma composição infinita na qual se devem buscar sempre complicações para gerar proposições, definições, teorias e disciplinas. Desse modo, a tarefa do filósofo consiste em criar, estabelecendo relações, atravessando diversos domínios de conhecimento, fazendo cruzamentos e composições para criar o novo. O autor não dissocia as singularidades na generalidade, pois a diferença é elemento constituinte da unidade. As singularidades se fazem férteis, quando relacionadas em suas articulações e quando são compósitas em qualquer generalidade. Isso implica o movimento duplo que vai da aprendizagem à invenção, pois a riqueza e a diversidade das composições são

---

<sup>12</sup> Traduzido do Latim para o Português: “*Para o grau de distinção*”.

ampliadas na infinitude dos entrecruzamentos. E nessa junção, compondo a generalidade, há a harmonia que, ao se dar de modo aberto, em razão dos entrecruzamentos serem infinitos, estabelece união e aproximação fazendo emergir o novo, mas composto. Entendemos que se trata do movimento e sempre aberto que vai da invenção à aprendizagem, como o faz, incessantemente, o personagem Arlequim, ao percorrer um rio e desfolhar, sem cessar, as suas vestes (Santos, 2017).

Nessa filosofia (da composição), devemos nos lançar sempre em busca dos deslocamentos, de estabelecer pontes entre diferentes saberes e, no entrecruzamento entre estes, promover composições de novos saberes. Mas é necessário que consideremos tanto a diferença e a multiplicidade, e os elementos em princípio, quanto as vendo como diferenças em composições que não cessam. Assim, é fundamental que observemos a formação do cromatismo pela soma de cores, nas vestes de Arlequim, e como, em sua interseção, criam uma harmonia nas vestes brancas de Pierrô. Isso implica fazermos as travessias, juntando os elementos, produzindo o novo e atravessando-o mediante novos entrecruzamentos, rumo ao movimento da *Filosofia Mestiça* (Santos, 2017; Serres, 1993).

Na filosofia da diferença, a multiplicidade é pensada “em termos de mistura aleatória, de complexão em geral [...] de segmento aritmético ou conjunto de números, de recobrimentos criptográfico ou algébrico” (Serres, 1968, p. 145). Esse movimento é constante e acompanha a continuidade semântica, indo da complicação à implicação<sup>13</sup>, ou seja, parte da *complicação*, passa pela *implicação* e, por fim, chega à aplicação na qual tudo converge, urde e se assente (Santos, 2017).

Os personagens de Serres são tanto singularidades (personagens/mônada<sup>14</sup>, em analogia à filosofia de Leibniz) quanto à universalidade (os outros possíveis) num movimento contínuo que vai do complicado ao implicado, ou do atual ao virtual, na direção do aplicado, similar ao que fizera Deleuze. Serres busca, assim, a mistura do complicado/implicado, decompondo-a e mirando a aplicação, sem perder de vista o fundo caótico, de onde emanam e tencionam todas as coisas. O movimento da travessia vai das singularidades à universalidade (Santos, 2017). Ao passo que o *um* (o singular) exprime *todos* (a universalidade), estes, por sua vez, expressam o *um* (Serres, 1968). No par complicação/implicação torna-se possível a comunicação/aplicação entre as diferenças, em que os personagens/mônadas são detentores do implicado, que lhe é

<sup>13</sup> Movimento é semelhante ao desenvolvido por Deleuze indo do atual ao virtual (Santos, 2017).

<sup>14</sup> Mônada (do grego *μονάς*, *μόνος*, podendo ser traduzido por ‘único’, ‘simples’) é um conceito-chave na filosofia de Gottfried Wilhelm Leibniz, em sua obra “Princípios de Filosofia – Monadologia” (1714), e significa “substância ‘simples’”.

próprio e lhes tornam singulares, e, ao mesmo tempo, dos outros possíveis complicados no fundo caótico. Isso lhes possibilita a comunicação com os outros (singularidades também com implicados particulares, correlatos ao fundo caótico) (Santos, 2017).

O confuso é um ponto de vista da diferença, isto é, uma anamorfose, cujas deformações conduzem à diferença, podendo a alteridade ocultar uma ou outra semelhança. O corte de Descartes do claro e do confuso se completa pela continuidade expressiva de Leibniz, pois Serres se interroga a respeito das prováveis relações que podem se estabelecer na diferença. Para isso, tece os elos entre as multiplicidades para uma nova composição do novo, expressando as alteridades através de diversas conexões e ações de *Hermes* rumo a outras travessias. O inverso corresponde, não ao antagônico, mas ao máximo de diferença que se constitui com a identidade. É aí que a harmonia é instalada na medida em que se interpõe uma ligação entre o “um” e o “diverso”. Nessa composição, por vezes, o outro se distingue, mas se associa ao mesmo, em último caso, encontra-se no grupo de parentesco de diversos elementos de alteridade máxima (Serres, 1968; Santos, 2017). Nesse movimento,

O inverso é posto assim como o máximo de diferença compossível ainda em relação à identidade, e é esse máximo de diferença compossível que vai tensionar sobre a identidade, fazendo-a variar e levando-a aos limites do impossível. Trata-se, pois, de uma diferença causal máximo-mínimo, como nos casos claro e escuro, contínuo e discreto, infinito e finito, universal e particular, num processo em que o mundo do diverso é engendrado ao mesmo tempo em que engendramos o mundo do um. E quando combinamos esses dois processos, engendramos, por sua vez, o mundo harmônico (Santos, 2017, p. 106).

Sendo assim, na filosofia da diferença, o conhecer implica tanto extrair o verdadeiro do seu falso quanto enxergar o falso que resta do verdadeiro temporário (SERRES, 1968). Com isso, o movimento contínuo do ato de conhecimento parte do verdadeiro de seu falso ao seu falso do verdadeiro, no sentido de tornar claro o escuro e sombrear o claro. Ressaltamos a diferença entre a filosofia de Serres e a de Descartes, pois em vez de um *cogito*<sup>15</sup>, único, estável, Serres busca a complexidade misturada, o confuso, o que é encarnado no Arlequim, personagem das multiplicidades infinitas, cuja mistura é contínua e se constitui de multiplicidades na interseção de séries (Santos, 2017).

A presença dos personagens na composição da filosofia da diferença possibilita compreender de que modo se dá a passagem da unidade à totalidade no pensamento das multiplicidades, de Michel Serres. Dentre os livros publicados pelo autor, o primeiro personagem criado por ele foi *Hermes* – deus emissário, que estabelece as pontes entre o mundo

---

<sup>15</sup> A clássica expressão filosófica de René Descartes (1596-1650): “Penso, logo existo”, no latim, “*cogito, ergo sum*”.

divino e o mundo humano. Depois vieram o *Tanatocrata*, o *Parasita* e o *Hermafrodita* (personagem cujo corpo carrega dois sexos, sendo macho e fêmea, ao mesmo tempo), e, após a publicação de sua obra *Statues*<sup>16</sup> (1987), esses personagens são criados mais intensamente. Esses personagens, na obra de Serres, encarnam conceitos, a saber: o Terceiro Instruído, o Ruído, o Quase-objeto, o Fluxo, o *Clinâmen*, o Hominescente, o Incandescente, o Mal próprio e O Canhoto coxo (*Le gaucher boiteux*, na tradução em francês); e outros que são da cultura comum, da mesma forma que *Hermes*: Proteu, a Virgem Maria, Don Juan, Pierrô e Arlequim, A Catafiore, São Paulo, Os Horácios, Michel Strogoff e a Polegarzinha (Santos, 2016; Sá; Oliveira, 2020).

Dos personagens da cultura comum, Arlequim, o personagem de “Filosofia Mestiça” (*Le Tier-Instruit*, no original em francês) e presente em outras obras de Michel Serres (1993), é o terceiro-instruído. Arlequim tem como missão estabelecer as pontes e buscar a comunicação entre as ciências exatas e as ciências humanas. Personagem cuja função é a terceira cultura que resulta das misturas entre as duas anteriores, e encarna a cultura que resulta do elo entre elas, a fim de libertá-las da hemiplegia. Para o autor, as ciências duras (exatas e da terra) e moles (humanas) são hemiplégicas. Isso porque, enquanto as ciências duras deixam de lado as narrativas míticas e religiosas, o sofrimento e a dor humanos, ao tratarem do mundo e das coisas preocupadas com a exatidão e o rigor, as ciências moles se preocupam com a sensibilidade, imaginação, utopias e sofrimentos do ser humanos, porém deixando de lado o mundo. Nas ciências duras o lado paralisado é o humano, enquanto nas ciências moles paralisa-se o mundo. Em Arlequim, personagem com lados destro e canhoto, sem nenhum lado paralisado, manifesta-se num corpo completo, o qual estabelece pontes, travessias, a conexão entre os lados duro e suave, o macho e a fêmea, assim como também Hermes e o Hermafrodita, os seus ancestrais. Arlequim é a expressão das possibilidades de sínteses complexas, mediante as mestiçagens, encarnando possibilidades de invenção do novo. Arlequim revela-se figura (da literatura, fábula, parábolas), alegoria ou narrativa, personagem ou metáfora, imagem ou ideia, é a expressão da filosofia mestiça (Serres, 1993; Sá; Oliveira, 2020).

Como síntese complexa, Arlequim é hermafrodita, pois seu corpo se faz mesclado, sendo, ao mesmo tempo, homem e mulher. É um personagem compósito, de tatuagens, dobras, em casaco também mestiço e multicolor. Nele, o autor nos mostra que a unidade e a multiplicidade se exprimem por singularidades em variação, cuja imagem manifesta-se como um mosaico que sobrepõe inúmeros elementos de distintas formas e cores, cujos limites

---

<sup>16</sup> “Estátuas”, na tradução para o Português.

configuram uma rede. Dessa forma, o múltiplo se apresenta como um mapa-múndi, veste-se de Arlequim, como manta de retalhos de textos variados. Seu casaco, furta-cor e colorido, juntamente com o seu corpo, expressa a máxima diferença e unidade, num primeiro momento, e, depois, a sua pele desdiz a unidade almejada pelo seu vocábulo (Serres, 1993).

Na passagem do multicolorido do casaco de Arlequim ao branco alvo em que este Imperador se torna Pierrô, compreendemos a humanidade em suas multiplicidades e singularidades, pois como afirma o autor:

É nessa forma arlequinada que você a reconhecerá. O que há de exclusivo no homem? Exatamente esse tipo de mistura. Incandescente como Pierrô; super colorida e misturada como Arlequim. Quanto mais você imprime os outros sobre o eu, mais ele se afirma em sua singularidade, pois nenhum outro apresenta essa tonalidade marcante, mais ele se dirige a uma soma tão branca quanto a tábua de cera inicial (Serres, 2005, p. 112).

Serres também encarna Arlequim para analisar como o saber, a instrução, a educação e a aprendizagem encontram-se em mestiçagens, sendo constituídos nas e pelas misturas e relações entre eu e o outro. Ao mergulharmos em seu pensamento, depreendemos que a educação é o que impele, parte ou sai para fora, explodindo em inúmeras porções, em caminhos cujos destinos são incertos. Esse processo requer “seduzir”, no sentido de conduzirmos os estudantes a outros lugares, operando bifurcações de uma direção “natural”. Na educação, podemos assim nos tornar vários, desbravando o exterior, bifurcando em qualquer lugar. A nosso ver, a educação é referida na filosofia mestiça como “noção de mestiçagem”. E a Pedagogia constitui-se como viagem das crianças, em que o aprender impulsiona a errância (Serres, 1993).

Sobre as relações entre educação e instrução, Serres também ajuda-nos a pensar o que é a educação a partir da sua teoria das multiplicidades, pois, conforme entrevista concedida a Santos, o filósofo, de um lado, estabelece as diferenças entre educar (*éduquer*, em francês) e instruir (*instruire*, em francês). Instruir significa passar uma informação sobre determinado conhecimento, ou seja, o conhecimento é instruir. Diferente do instruir, educar significa formar em geral. O interesse do autor sobre o problema entre educação e instrução encontra-se na cultura que está se modificando, quando ele escrevia as suas obras “Filosofia Mestiça” (1993) (*Le Tier-Instruit*, em francês) e *Polegarzinha* (2013), pois o que se transformou totalmente foi a relação da geração que ele ensinou com o conhecimento: há 20 ou 30 anos, nenhum estudante conhecia a resposta para as perguntas que ele fazia em sala de aula; passados esses anos, os estudantes já escrevem na internet o tema de suas aulas. A geração de estudantes de 20, 30 anos atrás difere da geração de hoje, visto que essa diferença se encontra no acesso mais rápido e



fácil à informação através dos dispositivos e da rede mundial de computadores. Isso coloca em dúvida no futuro a forma de instituições como escolas, universidades, centros de pesquisas, em razão do forte movimento de acesso à informação, o que trouxe mudanças ao ensino. Para Serres, educação e instrução são diferentes, porém não se dissociam. Enquanto a educação concerne à formação em geral, a instrução concerne ao saber. “Mas não se pode fazer essa ruptura porque não há educação sem instrução [...]. Em toda educação há instrução, de alguma forma” (Santos, 2015, p. 241).

Em relação à instrução mestiça, “pela claridade, o conhecimento se descentra, como o mundo, mas, como ele, em seu elã, na energia de seu movimento” (Serres, 1993, p. 48). Na obra “Variações sobre o corpo”, entendemos que o conhecimento tem a sua gênese no corpo, pois tudo o que é constitutivo do conhecimento esteve primeiro no corpo, sendo o corpo, entendido pelo autor, em todas as atividades em que nos envolvemos, como o suporte da intuição, memória, saber e invenção (Serres, 2004).

Já o saber é contornado e misturado ao não-saber. Arlequim, situado no centro do palco das multiplicidades, na obra “Filosofia mestiça”, encontra-se dentro ou embaixo das dobras de suas roupas, ele é um e torna-se vários, o mestiço. Esse terceiro sujeito, ao fazer as suas travessias de uma margem à outra do rio, aprende coisa mestiça: outros costumes; línguas estrangeiras. Nessa aprendizagem, não dispensa nenhuma viagem. Aprender requer assim viajar com outro rumo à alteridade e, nessa passagem, acontecem muitas transformações (Serres, 1993).

O aprendizado consiste numa mestiçagem assim. Estranha e original, já misturando os genes de pai e mãe, a criança só evolui por novos cruzamentos; toda pedagogia recomeça o engendramento e o nascimento de uma criança: canhoto nato, aprende a se servir da mão direita, permanece canhoto, renasce destro, na confluência dos dois sentidos; nascido gascão, ele assim permanece e se torna francês, de fato, mestiço; francês, viaja e se faz espanhol, italiano, inglês ou alemão; esposa e aprende a cultura deles, sua língua, ei-lo mestiço de quarta ou oitava geração, alma e corpo mesclados. Seu espírito se assemelha ao casaco furta-cor de Arlequim (Serres, 1993, p. 61).

Essa travessia que o sujeito faz, desde o seu nascimento, entre uma margem e outra, entre uma e outras línguas e culturas, envolvendo inúmeras gerações, é desenvolvida tanto no adestramento do seu corpo quanto na sua instrução, o que se sucedeu na mistura. O “mestiço instruído” é, desse modo, aquele que é essencialmente cientista, curioso pelo foco solar, que mergulha na cultura. Do mesmo modo, um “lugar mestiço” é construído tanto no saber quanto na instrução. O “mestiço instruído” é construído entre eu e tu ou outro, em que se (trans)formam infinitamente outros mestiços (Serres, 1993).

Quanto ao ensino, os mestres só perceberam que ensinam a quem os contrariam ou completaram? São aqueles que nos forçam a fazer a travessia? O ensino implica inúmeras partidas e, para isso, devemos convidar os estudantes a saírem de seus “ninhos”. Mas para partirem, é necessário que se mexam, pois é no movimento, mexendo-se, que encontramos possibilidades de aprendermos (Serres, 1993).

Assim como o autor não separa a instrução da educação, ele também defende a conexão entre as ciências duras e moles, criticando a divisão oposta entre ambas, operada pela tradição cartesiana. Sua crítica também se estende tanto às instituições universitárias quanto ao ensino das ciências humanas e naturais, pois estas tratam dos conteúdos de modo fragmentado e sem conexão com o mundo e os procedimentos utilizados não favorecem o exercício do pensamento (Serres, 1993; Pereira, 2021).

As grandes instituições universitárias não são capazes de propor esse aprendizado que valoriza a mestiçagem. Cultivam condições contrárias ao exercício do pensamento, consomem redundâncias, repetem imagens velhas e vivem de impressos sucessivamente copiados. Ensinam ciências humanas que não falam do mundo e ciências naturais que silenciam sobre os homens (Serres, 1993, s.p.).

Nessa perspectiva, Serres defende a inseparabilidade entre as ciências naturais e humanas, e uma formação interdisciplinar, sem deixar de gerir a questão do rigor e da precisão disciplinar. Entretanto, essa ainda é uma questão muito difícil, sobre a qual ele buscou refletir, pois é necessário sermos rigorosos e precisos quando temos uma formação específica, chamando a atenção para a honestidade quanto à formação acadêmica e disciplinar. Na formação interdisciplinar, compreendemos que o autor alerta para a questão da relação, que essa integração implica. Notamos que se trata também de problemática da invenção. O autor exemplifica as relações que haviam no século XX entre astronomia e física, que culminaram com a invenção da astrofísica, da mesma forma que entre química e biologia, que deram origem à bioquímica, ou seja, novas disciplinas. Contudo, perde-se um pouco da precisão disciplinar, ainda que haja a invenção de algo novo. Como fugir do rigor disciplinar, criando-se algo novo? Essa é uma questão aberta em sua filosofia, a ser refletida, a fim de encontrarmos uma resposta (Santos, 2015).

A filosofia de Serres é considerada ainda como abordagem das multiplicidades em razão da comunicação em pontos de vista incontáveis e, por essa comunicação nas multiplicidades, que esse filósofo construiu seu “pensamento da pluralidade em realidade substantiva”, e, por outro lado, traz várias implicações à área da Educação. Essa foi a tese de doutorado defendida por Santos (2016) na perspectiva de que a comunicação emerge como conceito filosófico no pensamento de Serres como equivalente à palavra *correspondência*. Assim,

Trata-se, para Serres, de buscar as correspondências, as *substituições*, os elos que podem aproximar as diferenças, constituindo nessas aproximações harmonias temporárias que tendem a uma totalidade aberta. Essas harmonias se instauram temporariamente, uma vez que são estabelecidas a partir de pontos de vista específicos que, ao se conjugarem, formam uma unidade singular. Contudo, à medida que varia o ponto de vista, pela interseção de séries infinitas sobre essa unidade temporária, outras correspondências se estabelecem e uma nova unidade é formada, assim, sucessivamente, por movimentos contínuos e variáveis. A comunicação em Serres é, portanto, um conceito que remete a uma *relação diferencial* entre um determinado número de singularidades (Santos, 2016, p. 18-19).

A autora defende que, na filosofia de Michel Serres, a comunicação se constitui como *relação diferencial* entre as singularidades. Essa concepção difere das perspectivas clássicas e usuais, definidoras da comunicação como diálogo racional entre os sujeitos, vistos como emissores de informações (sobre objetos, realidades e coisas) para outros, recaindo na perspectiva de “opinião universal na perspectiva do consenso”, diferindo, portanto, do uso comum corrente na publicidade e na educação (Santos, 2016, p. 19).

A filosofia de Serres, portanto, evidencia que podemos habitar dos espaços físicos aos espaços virtuais, percorrendo diversas trilhas, traçando outros percursos, não-lineares, mas sem perder de vista as diferenças. Para tanto, torna-se fundamental atravessarmos de uma margem (um campo do saber e da ciência) à outra, possibilitando novos deslocamentos no processo de aprendizagem e na formação do sujeito mestiço. Nessa perspectiva, habitaremos as dobras do espaço virtual do Museu da República, buscando aproximar a História e a Geografia, construindo novos saberes e cartografando a apropriação das dobras de espaço-tempo pelos professores em formação inicial no Curso de Pedagogia. Esse processo das passagens às aplicações didáticas pelos Museus Virtuais pode transformar esses futuros profissionais em sujeitos mestiços. Para tanto, torna-se necessário refletirmos sobre como os museus virtuais se constituem no par “um” e “múltiplo”, como propõe a teoria de Michel Serres, analisando como esses territórios se constituem em espaços não só das identidades, mas também das diferenças e das relações.

## **1.2 Os Museus Virtuais e a desterritorialização do conhecimento**

A concepção de território que acabamos de ver na Teoria das Multiplicidades de Michel Serres é uma premissa fundamental para compreendermos a desterritorialização em sua obra. Esse processo se configurou a partir de alguns acontecimentos na história da humanidade, a começar pela agricultura. Desde o neolítico, boa parte da população global era rural, uma vez que trabalhava e vivia na terra. Entretanto, no século XX, países como a França, cuja população de camponeses e pessoas vinculadas aos ofícios da terra e pastagem, foi reduzida de mais de

50% para 2%, involução que se segue até os dias atuais. Essa ruptura implicou um processo de desterritorialização das pessoas, pois a população ocidental se desvinculou da terra, embora ainda se alimente desta, levando ao fim do neolítico nos anos 1960-70, em razão da conclusão dessa recente ruptura iniciada na pré-história. Por outro lado, a população cresce e se re-territorializa nas cidades, passando de 3% em 1800 a 14% em 1900, observando-se, inclusive, o surgimento das grandes megalópoles<sup>17</sup> (Serres, 2017).

Ao passo em que essa população rural se desterritorializa e se re-territorializa na cidade, segundo o autor se transformou ainda a relação das pessoas com o mundo, pois as gerações posteriores nunca viram nenhum animal das pastagens nem relha nem palha. Tampouco não se falam mais as línguas regionais. Marinheiros e aviadores passam a se orientar agora por GPS, sem estrela alguma, enquanto astrônomos exercem suas funções na tela e ninguém mais observa o céu para verificar como se encontra o tempo. Assistimos a previsão meteorológica pela televisão.

Além desse acontecimento, Serres (2017) evidencia que os meios de transportes ensejaram novo ambiente humano pois, entre 1800 e a atualidade, a mobilidade de pessoas foi ampliada mil vezes simultaneamente ao deslocamento ampliado de frutas, legumes, animais selvagens ou domesticados, insetos, artrópodes, vírus e bactérias. Os dados citados pelo autor evidenciam isso: 2,3 bilhões de pessoas foram transportadas de avião em 2006, números que se ampliam progressivamente; produtos encontrados nos hipermercados percorrem milhares de quilômetros. Esses deslocamentos exibem as pessoas a pandemias.

Com as revoluções na saúde<sup>18</sup> e na demografia, o corpo se transforma e assistimos à novidade de um organismo humano, com a redução do sofrimento, das doenças incuráveis e suas dores, pois “o tempo de nascer, os surtos de dor, a duração das doenças não dependia de nós; já agora dependem em parte”, o que, em consequência, elevou a população global de 2 para mais de 6 bilhões, confinadas em metrópoles, e ampliou a expectativa de vida das pessoas (Serres, 2017, p. 23-24).

---

<sup>17</sup> *Megapolis* ou *megápolis* é o conjunto de áreas metropolitanas próximas, divididas ou amalgamadas numa região urbana. *Megapolis* ou *Megápolis* tem origem do grego: μέγας (mégas), que significa “grande”, e πόλις (cidade), logo cidades, em português. Também chamada de *megarregião*, *aglomerado de cidade* ou *supercidade*. O conceito de megalópole foi criado por Patrick Geddes no livro *Cidades em evolução* (1915), usado posteriormente por Oswald Spengler no livro *O Declínio do Ocidente* (1918), e Lewis Mumford na obra *The Culture of Cities* (1938) e por Jean Gottmann no livro *Megalopolis: The Urbanized Northeastern Seaboard of the United States* (1961). Uma explicação mais detalhada, com etimologia, definições, dados e características das principais megalópoles do mundo, encontra-se em: <https://stringfixer.com/pt/Megaregion> Acesso em: 03 fev. 2022.

<sup>18</sup> Criação da penicilina e antibióticos, além de outros antálgicos, analgésicos e anestésicos criados pela química e farmácia, por volta de 1950, somados com a erradicação de doenças infecciosas, tuberculose, sífilis e varíola (esta última errada por volta de 1970); o controle da mortalidade materna e infantil, com Semmelweis, e domínio da sexualidade, reprodução e nascimento, desde Pincus (Serres, 1970).

Além dos quatro acontecimentos enunciados pelo autor, que influenciaram nos processos de des-re-territorialização das pessoas, o autor destaca as *conexões*. Para ele, após o mundo e o corpo, as nossas relações: as tecnologias de informação e comunicação modificaram nossos elos, proximidades, o saber e as formas pelas quais o acessamos. E assim, o coletivo é substituído pelo *conectivo*, de tal modo que na atualidade acessamos com agilidade um volume maior de informações e conhecimentos que o sábio de outrora. Além do acesso rápido em frações de segundos a essas informações, cujo clique as dispõem rapidamente ao sujeito, suplantando anos de pesquisas, surgem uma nova razão (menos abstrata) e a memória subjetiva é substituída pela objetiva. Com as tecnologias, passamos do antigo habitat (espaço euclidiano ou cartesiano), regido por um endereço com número e distâncias, a um espaço de vizinhanças (topológico). Os celulares apresentam códigos não mais referidos às distâncias, mas a este espaço de proximidades, pois as tecnologias não diminuem as distâncias, mas transpõem as casas a um espaço diferente, o topológico, em que nos cercamos de outras pessoas, extrapolando o abrigo de nossos pais (Serres, 2017).

As tecnologias intelectuais têm as suas bases na informática e inauguram uma nova temporalidade social, promovendo novas formas de conviver e a construção do *conhecimento por simulação* (ainda a ser investigado pelos epistemólogos). Constituem-se como desencadeadoras dos processos de desterritorialização, no terceiro tempo do espírito<sup>19</sup>, o pólo informático-midiático, com a rede digital<sup>20</sup> e diferentes inovações técnicas, desde o primeiro computador (o Eniac, criado nos anos 40 do séc. XX) até a criação do computador pessoal e da internet, nos anos 70 do século XX. Essa rede e inovações técnicas potencializaram na informática os processos de criação, comunicação e simulação, cujas redes de interfaces dos computadores favoreceram novas conexões que modificam seu uso e funcionamento. A rede mundial de computadores inaugurou o *ciberespaço*, um novo ambiente de interações entre os

---

<sup>19</sup> De acordo com Pierre Lévy (1998a) na obra “As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática”, o primeiro e segundo tempos foram: 1) A oralidade primária, que diz respeito ao papel da palavra, não somente a livre expressão na comunicação entre as pessoas, mas, sobretudo a gestão da memória social, antecedendo a qualquer distinção entre escrita e fala nas sociedades pretéritas. O autor também ressalta que nas sociedades sem escrita, a base da produção do espaço-tempo é a memória humana relacionada ao uso da linguagem; 2) A escrita, criada nas grandes civilizações, recriadora da relação espaço-tempo introduzido pela agricultura, registrada pelos escribas na terra, na pedra ou no mármore narrativas ou leis de deuses, heróis, religiosos, membros do Estado e propiciando uma situação nova, suscitando o aparecimento da tradição da leitura, da hermenêutica e do saber teórico, perdurando em outros formatos de representações transmitidas (do manuscrito ao impresso e maior uso dos signos escriturários) e com duração autônoma.

<sup>20</sup> Configura-se em quatro pólos funcionais (complexos de interfaces), conforme Lévy (1999): 1) a produção ou composição de dados, de programas ou de representações audiovisuais; 2) a seleção, recepção e tratamento dos dados, dos sons ou das imagens; 3) a transmissão via rede digital de serviços integrados e as mídias densas como os discos óticos; 4) as funções de armazenamento (bancos de dados, bancos de imagens etc.).

lugares e as pessoas, no qual se desenvolve potencialmente a *cibercultura*, de onde emanam novas formas de construção do conhecimento e novas experiências (Lévy, 1999).

No pólo informático-midiático, a interface hipertextual é a mais evoluída no desenvolvimento do computador pessoal. O hipertexto é uma rede complexa e não hierárquica, constituída por um conjunto de nós como palavras, páginas, imagens, gráficos – inteiros ou em parte, sequências sonoras, documentos (estes são também hipertextos), que não possui um ponto central e cada ponto estabelece conexões com outros pontos, de modo não linear, mas reticular. Cada ponto pode ser ele próprio uma rede. A rede hipertextual configura-se, portanto, como rizomática (Lévy, 1999).

Segundo Heimbecker (2015), há duas formas de hipertexto que podem ser utilizadas como referências para se pensar as tecnologias, e, entre estas, podemos destacar os museus virtuais nas mediações didáticas: 1) Hipertexto arborescente – em que um *software* é fechado e preso ao seu território, organiza-se tal qual uma árvore (limitado e verticalizado), cujo funcionamento estrutura-se por um caule, em que todos os elementos (textos, vídeos, links) ligam-se a *sites* ou arquivos, mas não se comunicam entre si, pois dependem de um tronco central que os sustenta (o caule); 2) Hipertexto em rede – com estrutura não linear, cujas conexões entre si formam uma malha reticulada e complexa, com saltos não-lineares e deslocamentos praticamente instantâneos. Assim, o hipertexto em rede organiza-se como um rizoma.

A nosso ver os novos dispositivos tecnológicos geram novas configurações de desejos e novos modos de subjetivação mediante escolhas e conexões instantâneas das pessoas que estão na rede de computadores, produzindo constantemente subjetividades mutantes (Deleuze; Guatarri, 1995a).

Ressaltamos também que as tecnologias da informação e comunicação – TDICs (o computador, a internet e os *softwares*) engendraram rupturas com a organização do conhecimento arborescente, isto é, hierárquico, gerando novas formas de pensar, conviver e aprender. Isso significa que os saberes passaram a circular de modo desterritorializado, pois a velocidade com que são disseminados na rede de computadores torna impossível o monopólio do conhecimento (Heimbecker, 2015).

Dentre as TDICs promotoras da construção de novos conhecimentos, destacamos os museus virtuais. Antes de conceituá-los, elucidamos o que é o virtual. Para Pierre Lévy (2011), seguindo Gilles Deleuze, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual. É o que existe em potência e não em ato, pois o virtual e o atual são maneiras complementares e distintas de ser diferentes. Nessa perspectiva, o virtual não é a transformação do real em algo não real, porém a

virtualização promove novas formas de construção de espaços e saberes, mediante processos de des-re-territorialização, e de tempos que, segundo Serres (2013; 2017), não são mais circunscritos ao aqui e agora.

No mundo virtual, que se alarga com o surgimento das redes, ocorrem trocas e (re) construção de conhecimentos desterritorializados que extrapolam a necessidade de se ter tempo, presença física e espaços rígidos para outros onde há liberdade de movimentos mediante uma concepção de não-linearidade e não-espacialidade do virtual. No espaço virtual, novos significados são produzidos e as interações entre pessoas e objetos potencializam a comunicação, a troca e a construção de conhecimentos (Heimbecker, 2015).

Ancorados no ciberespaço, os museus virtuais surgem, como veremos a seguir, a partir dos processos de virtualização dos museus tradicionais/clássicos, ou sem nenhum destes correspondentes, e também pelo uso da internet favorecendo o alargamento dos conceitos de museus e patrimônio. O termo museu vem do nome grego, *Mouséion* que, na Grécia antiga, representava o templo de moradia das nove musas<sup>21</sup>, filhas de Zeus e *Mnemosine* (deusa da memória). No entanto, enquanto instituição, os museus são datados do século XVIII, constituíram-se em instituições tanto de prestígio quanto de poder no século XIX (Henriques, 2004a). Por muito tempo, esses espaços foram repositórios de objetos e coleções, na maioria das vezes, relacionados às culturas da burguesia e da elite. Tornaram-se desse modo lugares de preservação da memória e poder, uma vez que tratam da abordagem sobre patrimônio e a memória de diversos sujeitos. Dessa forma, a seleção e musealização envolvem escolhas derivadas de determinado domínio de poder<sup>22</sup> (Henriques, 2004a).

Em diversos momentos o campo museal incorpora ou é abarcado pelo campo patrimonial, e vice-versa. Além disso, as noções e as ações de preservação e práticas educacionais do patrimônio cultural se desenvolveram cedo no campo dos museus (Chagas, 2013). As dimensões educacionais dessas instituições são tão antigas quanto a sua própria origem (Castro; Soares; Costa, 2020a; 2020b). Como observa Marti (2021), citando Valente (2003), o surgimento do museu contemporâneo, assim como o reconhecimento de sua dimensão educativa se deu entre os séculos XVII e XVIII, na Europa. Porém, segundo a autora, as coleções eram acessadas e estudadas apenas pelos “sábios” e artistas autorizados pelos proprietários, cujos museus se tornaram públicos somente após a Revolução Francesa e o surgimento dos Estados nacionais, em fins do século XVIII, quando os intelectuais da época passaram a defender que esses espaços e as suas coleções deveriam estar a serviço da educação

---

<sup>21</sup> Calíope, Clio, Érato, Euterpe, Melpômene, Polímnia, Terpsicore, Talia e Urânia.

<sup>22</sup> Concepção da Museologia Tradicional.

da nação e seu povo. As dimensões educacionais dos museus não foram uma criação do século XX, mas entre o final do século XVIII e o início do século XIX, essas instituições, erigidas na modernidade, fizeram parte de projetos civilizadores hegemônicos, enquanto entidades disciplinares, educadoras e formadoras (Chagas, 2010). Nesse transcurso histórico, a função social desses espaços foi se consolidando através da educação (Ibram, 2018). Reconhecidas as funções pedagógicas dessas instituições, Marti (2021), citando Seibel-Machado (2009), relembra que, ao longo do século XIX, foram criados inúmeros setores educativos de museus, primeiramente no Museu do Louvre, em 1880, em razão, sobretudo, de aproximações da instituição com o público do ensino secundário e, por conseguinte, no *Victoria and Albert Museum*, em Londres. O século XIX, conforme a autora, é profundamente marcado pela expansão e diversificação dos museus, a exemplo da origem de Museus de História Natural, como o *Natural History Museum*, em Londres (1881) e o Museu Real (atual Museu Nacional) no Rio de Janeiro (1818). Segundo Chagas (2013),

No Brasil, o advento dos museus é anterior ao surgimento das universidades. A formação de cientistas e a produção científica, sobretudo na segunda metade do século XIX, tinham nos museus um dos seus principais pontos de apoio. Por isso mesmo, desde o século retrasado as relações entre os campos do museu e da educação são bastante intensas. De igual modo, a institucionalização dos museus e da museologia no Brasil antecede à criação de um dispositivo legal para a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional (p.2).

As aproximações entre educação e museus se delinearam, no Brasil, a partir do final do século XIX e se arrastam ao longo dos séculos XX e XXI. No Museu Nacional (MN), o primeiro museu do país, o seu compromisso com a educação e divulgação científica o acompanha desde a sua criação. Roquette Pinto, que foi diretor do Museu Nacional, contribuiu para o reconhecimento da educação nessa instituição, visão influenciada pelos museus norte-americanos. Reconhecendo a educação como indispensável na estrutura do museu, Roquette Pinto criou, em 1927, o primeiro setor educativo de museu, o SAE - Serviço de Assistência ao Ensino do Museu Nacional, cuja missão era apoiar a efetivação de práticas educativas que contribuíssem com a aprendizagem e o currículo escolar. Essas práticas se desenvolviam assim como ações de um setor educativo institucionalizado no espaço museal (Costa, 2018; Ibram, 2018; Castro; Soares; Costa, 2020a; 2020b; Marti, 2021).

Além de Roquette-Pinto, vários intelectuais brasileiros como Anísio Teixeira, Bertha Lutz, Carlos Drummond de Andrade e, entre outros, Darcy Ribeiro, desde a década de 1930, “compreendiam e assinalavam a importância de se aprofundarem as relações entre museu e educação” (Chagas, 2019a, p.30). Dentre esses intelectuais, destaca-se Anísio Teixeira que, com suas ideias influenciadas pela filosofia de Jonh Dewey e a Escola Nova, pensava a



educação como pública, universal e gratuita, uma tese, portanto, liberal, que inspirou, entre as décadas de 1920 e 1930, a criação de museus escolares. Esses espaços tornaram-se obrigatórios em diversos estados brasileiros (Chagas, 2010; Pereira, 2010; Pires, 2019). Nesse contexto, notamos que

(...) a educação em museus ou os museus como espaços de educação se construíam, e por isso, os intelectuais que a estudavam defendiam os museus como espaços complementares da escola. Já os profissionais de museus corroboravam com esta postura e dedicavam tempo a defender a prática e a executar as ações. Em várias passagens escritas pelos autores (...) são destacadas intenções de que os museus avancem para além da escola. O fato do museu se comportar muitas vezes como complemento escolar, pode ser compreendido também como disputa pelo espaço de legitimidade do saber (Pereira, 2010, p.150).

Se por um lado, essas práticas e debates eram influenciados pelos museus estadunidenses, por outro lado, inspiravam a colaboração e o atendimento institucional dos museus às demandas e necessidades das escolas (Pereira, 2010; Marti, 2021).

Além disso, os museus passaram a ter outras concepções, em razão da evolução do conceito de patrimônio, e da sua reformulação como objeto da Museologia, além do envolvimento da comunidade nas ações museológicas. O conceito de patrimônio é oriundo de *patrimonium*, do latim, que significa os bens originários de *pater* (pai), sendo aquilo que possui valor e pode ser herdado, transmitido de uma geração à outra, e tem sofrido várias transformações no decorrer do tempo, sendo inicialmente associado à arte e à cultura (patrimônio artístico e cultural). Vinculado ao conceito de cultura (compreendida como toda criação humana, material, imaterial e simbólica), o patrimônio passou a ser definido inicialmente a partir do valor memorável do objeto, com os gregos no século 6, advindo da palavra grega *mnémosynon*, isto é, a memória oriunda do objeto. Esse foi o sentido que estabeleceu o monumento como patrimônio histórico e artístico e depois como patrimônio cultural. Ou seja, patrimônio teve, a princípio, uma noção restrita como monumento em alusão a um personagem ou fato, e depois o seu sentido se ampliou enquanto objeto memorável que, mais tarde, foi a base da concepção de patrimônio cultural. Mas antes da concepção de patrimônio cultural, o patrimônio ganhou vários sentidos com os termos no alemão com *Denkmal* (referente a um objeto preciso) e *Kulturgut* (herança de uma civilização), no latim com *patrimonium*, no grego com *Kleronomia* e *mnémeiön*, que configuraram, em vários termos, o sentido único de patrimônio histórico como sendo um objeto de valor memorável, ou seja, cujas marcas nos faz lembrar ou pensar (Andrade, 2011; Henriques, 2004a).

A concepção de patrimônio cultural, que conhecemos atualmente, engloba o conjunto de bens de natureza material e imaterial que reúnem referências de identidade, ação e memória

da sociedade brasileira, como definido pela Constituição Federal de 1988, sendo oriundo da capacidade de criação e reflexão, o qual implica produção de cultura e modificação da realidade (Henriques, 2004a). Já na concepção da UNESCO, definida em 1989, patrimônio cultural é “o corpo de signos materiais artísticos ou simbólicos acumulado pelo passado para cada cultura e, portanto, para toda a humanidade”, sendo o patrimônio imaterial, a sua nova vertente, que engloba os estilos de vida, as manifestações religiosas, folclóricas e festivas, além de valores e saberes (Andrade, 2011, p. 12).

Além do alargamento da noção de patrimônio, na década de 1970, a concepção de museu clássico, que se configurava pelas noções de edifício, coleção e público, também se modificou, ao longo do século XX, à medida em que, como veremos adiante, no contexto da renovação da Museologia, foi contraposto a outros conceitos de museus que, dilatando e problematizando tais noções, envolviam outras categorias como território (socialmente praticado), patrimônio (socialmente construído) e comunidade (construída por relações de pertencimento) (Henriques, 2004a; Chagas, 2013).

Criado na França em 1946, com o objetivo de preservar e divulgar o patrimônio natural e cultural mundial, além de apoiar a criação e desenvolvimento dos museus (Soto, 2010; Marti, 2021) o ICOM<sup>23</sup>, através do seu Estatuto, define o museu como:

(...) Uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o património material e imaterial. Abertos ao público, **acessíveis e inclusivos**, os museus fomentam a **diversidade e a sustentabilidade**. Com a **participação das comunidades**, os museus funcionam e comunicam de forma **ética e profissional**, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimento<sup>24</sup> (grifos no original).

Nesse sentido, a educação era reconhecida pelo ICOM como uma das finalidades dos museus, conforme seu Estatuto de 1947, reiterando o seu papel educacional e contribuindo com a necessidade de criação de setores educativos nesses espaços, atuando nas relações entre essas instituições e a comunidade. Em congruência aos princípios e objetivos do ICOM, de criação, desenvolvimento e cooperações entre os museus, favorecendo os avanços dessas instituições e da própria Museologia, foram realizados pela UNESCO, na primeira metade do século XX, três seminários internacionais para discutir as funções educativas dos museus, que são considerados

<sup>23</sup> Conselho Internacional de Museus é uma organização não governamental (ONG), uma das instituições consultivas da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

<sup>24</sup> Disponível em [www.icom-portugal.org](http://www.icom-portugal.org) Acesso em: 03 fev. 2022. Esses Estatutos do ICOM foram adequados na 16ª Assembleia-geral do ICOM (Haia, Holanda, 5 de setembro de 1989), modificados pela 18ª Assembleia-geral do ICOM (Stavanger, Noruega, 7 de julho de 1995) e pela 20ª Assembleia-geral do ICOM (Barcelona, Espanha, 6 de julho de 2001) (Soares, 2008).

os marcos da Educação museal: I Seminário Internacional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus, realizado em Nova Iorque/EUA, em 1952, especialmente voltado à área pedagógica, em que foi discutido, entre outros aspectos, o aperfeiçoamento de métodos de ensino na articulação entre as práticas educativas dos museus e os Institutos de Educação, destacando-se a abordagem dessas práticas e as aplicações no currículo do magistério; II Seminário Internacional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus, realizado em Atenas/ Grécia, em 1954, em continuidade às discussões anteriores, porém com maior ênfase para a educação nas ações do ICOM; Seminário Regional Latino-Americano da UNESCO sobre o Papel Educativo dos Museus, aconteceu no Rio de Janeiro/Brasil, em 1958, no qual foram consolidadas as discussões sobre o tema, o conceito de museu e o seu desenvolvimento, sendo essa instituição entendida como espaço de educação e como instrumento didático, no sentido de colaborar com as atividades do ensino formal, através de programas e setores educativos constituindo-se, desse modo, como “extensão da escola” (Soto, 2010; Ibram, 2018; Chagas, 2019a; Marti, 2021).

Se a partir da definição do ICOM, a educação e o lazer se configuram como finalidades dos museus (Chagas, 2001; Pereira, 2010), como então traçar uma compreensão sobre as “dimensões” e “funções” educativas do museu? Sobre essa questão, é importante ressaltar que

O museu tem várias dimensões que se complementam. A dimensão educacional, por exemplo, é inerente ao seu surgimento e o acompanha em todos os momentos de sua história. Essa dimensão passa a tomar contornos que vão além de uma aura educacional permanente quando o museu passa a requerer para si uma estrutura funcional que possibilite o exercício educativo de forma organizada com objetivos definidos. Ou seja, dá-se assim início ao processo de institucionalização de suas práticas educativas (Pereira, 2010, p.19).

Marti (2021) observa que essas dimensões são intrínsecas aos diferentes contextos históricos, políticos e sociais atravessados pelos museus no curso de seu processo de criação, desenvolvimento e expansão. Segundo Chagas (2001; 2005), essas “dimensões” se configuram enquanto medida, extensão, volume ou grau de potência, referindo-se às especificidades dessas instituições quanto à educação e ao lazer.

Pereira (2010), partindo das reflexões de Mário Chagas, sobre a dimensão do saber, desdobra outras dimensões educacionais do museu, mas que, na sua concepção, ao longo do tempo, imbricam-se: contemplativa (o museu como depósito do saber, de observação e contemplação do novo/belo); cívica (o museu na construção da civilidade, formação do cidadão patriótico, civilizado e trabalhador); democrática (o museu como espaço público e a serviço do povo); escolar (incorporação do modelo escolar, nas vinculações com o movimento filosófico do pragmatismo de John Dewey, do qual surgem as primeiras ideias do escolanovismo

influenciando as relações entre o museu e a educação); e, socioeducativa (com destaque para o papel social do museu nas suas relações com a sociedade), que também se desenvolve com o ambiente favorável ao surgimento da Nova Museologia<sup>25</sup>.

Esse movimento se desenvolveu, de acordo com Marti (2021), no contexto histórico dos movimentos sociais da década de 1960 que criticavam as estruturas tanto da cultura quanto da educação, desenvolvidas com amparo do Estado, somadas às transformações sociais na sociedade capitalista. Esses foram os vetores, na visão da autora, de intensas discussões entre os profissionais dos museus sobre o entendimento acerca das funções desses espaços e sobre como estes poderiam estar em conformidade com as necessidades e os contextos sociais. Com isso, “o museu rompe seus muros e vai ao encontro do cidadão nos mais diferentes espaços: escolas, fábricas, prisões, periferias e zona rural” (Marti, 2021, p.54). Segundo Chagas (2010), a Nova Museologia que se constituiu entre 1970 e 1980 é “tributária dos movimentos sociais” (p.35).

Na Mesa-Redonda de Santiago do Chile sobre o papel dos museus na América Latina, realizada em 1972, um dos marcos do movimento de renovação da Museologia, os debates foram influenciados pelas teorias de Paulo Freire sobre a função social dos museus, especialmente quanto às suas funções educativas, sendo compreendidos como “importantes espaços de formação crítica e cidadã, de construção de identidade, de conscientização sociopolítica e transformação social” (Marti, 2021, p.55). Com isso, o fazer pedagógico passa a constituir o espaço do museu, em que a educação se vincula aos seus papéis institucionais (Soto, 2010).

A Mesa-Redonda de Santiago é considerada um marco para a criação de políticas públicas, pois conferiu importante papel à Educação museal, estabelecendo novos conceitos como “ecomuseu”, “museu integrado” e “museu integral” que ressoou na América Latina e levou a comunidade à visão mais ampla de seu meio material e cultural (Ibram, 2018; Chagas,

---

<sup>25</sup> Trata-se de um movimento, no campo da Museologia, que se caracterizou por uma série de discussões e eventos para repensar o papel dos museus e a função social da museologia, a saber: 1) a Mesa-Redonda que discutiu as funções do museu na América Latina, em Santiago do Chile em 1972; 2) O encontro do ICOFOM no México em 1980 e em Paris em 1982, marcado pelo duelo entre os museólogos defensores de uma nova postura em relação às mudanças sociais e os defensores da museologia tradicional; 3) Encontro do ICOM e ICOFOM – Comitê Internacional de Museologia, em Londres em 1983 que rejeitou ações museológicas que não estavam de acordo com as especificidades da museologia estabelecida; 4) 1º Atelier Internacional da Nova Museologia em Quebec/Canadá (1984), sob iniciativa de Pierre Mayrand e René Rivard, no qual foi criada a Declaração de Quebec, tratando dos princípios básicos da Nova Museologia, sendo fortalecidos “o papel social da museologia e a valorização das identidades e culturas, além de alertar para a necessidade de mudança do papel e da função do museólogo”; 5) II Encontro Internacional Nova Museologia/Museus Locais, realizado em Lisboa, em 1985, onde foi reafirmada a Declaração de Quebec e foi instituído o MINOM – Movimento Internacional para uma Nova Museologia (Henriques, 2004a).

2018a). Segundo Soto (2010), os “ecomuseus” eram espaços destinados ao “desenvolvimento social” e ação em torno do conjunto de problemas repercutidos e relacionados à vida de sujeitos individuais e coletivos, perspectiva segundo a qual o museu é uma ferramenta educativa e de comunicação, vinculando-se ao desenvolvimento comunitário. Para a autora, partindo de Varine-Bohan (2004), se antes o museu era uma instituição com objetivos e papéis delineados pelo ICOM, com a nova concepção (“ecomuseus”), o museu extrapola tal visão indo na direção de colaborar com a transformação da realidade, favorecendo o desenvolvimento da comunidade, cujo processo envolveria, a partir dos conteúdos refletidos por Hugues de Varine Bohan, características como:

- **Território:** a “base física” tanto do museu quanto da comunidade, da qual a instituição é parte; as ações museais devem ser norteadas por pesquisa e práticas na comunidade, com foco na definição, análise, conhecimento e organização do território;
- **Comunidade:** estabelecida pelo território; constituída coletivamente por cidadãos com características singulares (sociais, etnológicas, linguísticas etc.) e reconhecida por tais sujeitos enquanto grupo que comungam de valores, voltado ao destino comum;
- **Patrimônio:** o “todo” da coletividade; conjunto total, cultural, natural e humano, a ser usado de inúmeras formas;
- **Tempo:** aspecto central e de base do processo museológico, pois na abordagem das gerações e seus traços considera-se que os ciclos naturais da referida coletividade mudam com o tempo e esta é uma implicação do processo, cujas fases envolvem planejamento e ação, além de gerenciamento e reflexões sobre o tempo;
- **Comunicação:** tem a função de mediação entre o museu e a comunidade, envolvendo diversos métodos, linguagens e instrumentos para torna-la efetiva e propiciar as interações;
- **Desenvolvimento:** componente e, ao mesmo tempo, objetivo principal do processo museológico, a ser favorecido não apenas quanto à cultura, mas em toda sua globalidade (saúde, econômica, política, tecnologia e “visão de sociedade”); o museu torna-se, desse modo, o pólo de “desenvolvimento comunitário real” (Soto, 2010, p.33-34).

Na visão de Hugues de Varine-Bohan, ex-presidente do ICOM, o legado da referida Mesa-Redonda, influenciada pelo pensamento de Paulo Freire, foi de reconhecer o museu como ferramenta de transformação, em que o “homem-objeto” se transforma em “homem-sujeito” (Ibram, 2018).

Para Mário Chagas (2018a), as expressões “museu integrado” e “museu integral”, embora não tenham sido distinguidas na Mesa-Redonda, apresentam inúmeras diferenças conceituais, podendo-se destacar algumas:

Parece indispensável dizer que o “integral” guarda um desejo de totalidade, de completude, de irrestrrição, de absoluto. O integrado, ao contrário, deseja fazer parte, harmonizar-se, adaptar-se, contribuir, participar de modo orgânico. Parece igualmente importante dizer que o desejo de integrar-se ao integral também pode estar presente no desejo do integrado (Chagas, 2018a, p.90).

De todo modo, a Nova Museologia nasceu como movimento social, sendo instituída enquanto MINOM – Movimento Internacional da Nova Museologia, criado em 1985, em Lisboa, propondo uma nova museologia compreendida como “crítica radical à museologia clássica” (Chagas, 2010, p.35). Esse movimento contribuiu, para além da ampliação do conceito de patrimônio, com as mudanças de concepção dos museus, incluindo a dinamização dos “ecomuseus” (Soto, 2010). O foco do museu passou a ser não mais a coleção e sim a comunidade, incluindo seu patrimônio e particularidade. Nesse movimento, o museu passou a ser entendido como instituição social, em conformidade com as necessidades sociais e seu objeto engloba a sociedade, incluindo seu entorno e patrimônio, deixando de ser mero depósito de obras e passando a desempenhar um papel ativo na comunidade, voltado para o seu desenvolvimento. A Nova Museologia possibilitou assim transformações nas ações de pesquisa, preservação e comunicação, pois o conhecimento é produzido na e para a ação museal, ampliando o processo de musealização na comunidade, buscando-se uma nova prática social. O público passou da mera função de observador para participar de modo ativo no processo museológico, cabendo à comunidade incorporar e se fazer presente no processo. Seus membros deixaram de ser sujeitos passivos para participarem ativamente em todas as fases da ação museológica (coleta, preservação e difusão). Os profissionais do museu, por sua vez, são os articuladores da comunidade com o processo museal e os sujeitos de desenvolvimento social. Em vez de centro das atenções, os objetos passaram a ser o meio, o vetor de comunicação para a comunidade desenvolver uma nova prática social. Portanto, o museu não se baseia mais nos objetos, mas na memória coletiva, uma vez que essa instituição é dinâmica (Henriques, 2004a; 2018; Soares, 2008; Soto, 2010).

Nesse sentido, os museus tradicionais (físicos) apresentam uma nova função, uma vez que a ação museológica passou a constitui-los como espaços de produção de conhecimento a partir de um trabalho sistemático de investigação que se desdobra nas seguintes etapas: 1) pesquisa, que se caracteriza por ação interativa voltada à reflexão, observação e análise do patrimônio cultural; 2) preservação, ação museológica que se divide em seleção, conservação e documentação das referências patrimoniais da comunidade; 3) comunicação, não é apenas a exposição, pois ocorre em todo processo museológico (ação interativa) e visa a interação entre o público e o museu (Henriques, 2004a).

Como vimos, as funções educativas foram sendo institucionalizadas nos museus, desde as suas origens, com a efetivação de práticas educativas, tornando-se indissociáveis da estrutura dessas instituições (Pereira, 2010; Soto, 2010). E a dimensão educativa foi sendo reconhecida e estabelecida como função social dos museus, graças aos avanços e às transformações da Museologia e da Educação museal no transcurso do século XX e adentrando o XXI, na medida em que passaram a ser tecidos novos modos de “pensar” e “fazer” a Educação nessas instituições. Nesse transcurso histórico, os profissionais dos museus, como observa Soto (2010), reconhecem-se como “agentes de promoção educacional e sociocultural, indo além das tradicionais funções técnico-científicas pertencentes à esfera museal (conservação, preservação, documentação, etc.)” (p.35-36).

É importante salientar que os setores educativos dos museus como, por exemplo, os de ciências, foram influenciados ou criados com as mudanças de concepções da Museologia, mas também por teorias pedagógicas de diferentes épocas, a saber: entre as décadas de 1930 e 1960, com a Escola Nova e a pedagogia tecnicista; entre 1960 e 1980, com os princípios propostos pela UNESCO com a Educação Permanente; na década de 1990, com a teoria construtivista de Jean Piaget - de que a aprendizagem se dá quando o sujeito, na sua interação com o outro e o mundo físico e social, age sobre algo e daí se apropria de mecanismos dessa ação; e, entre outras, a teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky, segundo a qual o sujeito aprende nas interações sociais, mediadas pelos instrumentos e sistemas simbólicos da linguagem (Vygotsky, 1991; 2008; Becker, 2003; Cazelli; Marandino; Studart, 2003; Soto, 2010; Marti, 2021).

Desse modo, desde as primeiras décadas do século XX, tem sido construído, especificamente no Brasil, um campo científico, profissional e político, a partir do próprio desenvolvimento histórico do museu, da sociedade e das relações entre indivíduos e grupos: a Educação museal. Esse conceito e os referenciais teórico-metodológicos se encontram em constante processo de construção coletiva, envolvendo múltiplos olhares e contribuições de diversos campos do saber, indo das artes às ciências (Chagas, 2010; 2013; Pereira, 2010; Rangel, 2019; Castro, 2019; Castro; Soares; Costa, 2020a; 2020b).

No campo das políticas públicas, a partir dos desdobramentos das discussões sobre as relações entre museus e educação, que se arrastaram nas últimas décadas do século XX e adentraram o XXI, a PNEM – Política Nacional de Educação Museal, construída a partir de trabalho colaborativo em rede, em atendimento às aspirações dos educadores museais no Brasil, e instituída pela Portaria n.º 422, de 30 de novembro de 2017, revogada e revista pela Portaria n.º 605, de 10 de agosto de 2021, trouxe a definição de Educação Museal, propondo princípios

e diretrizes, distribuídos nos eixos: I – Gestão; II – Profissionais, pesquisa e formação; III – Museus e comunidade. De um lado, esse documento dispõe sobre a promoção, desenvolvimento e implementação da Educação museal como sendo, dentre outros, os compromissos do Ibram. Em conformidade com essa Política, o Ibram divulgou em junho de 2018 o Caderno da PNEM (Ibram, 2018; Marti, 2021). Nesse documento, a definição da Educação Museal engloba diversos elementos singulares tais como:

os conteúdos e as metodologias próprios; a aprendizagem; a experimentação; a promoção de estímulos e da motivação intrínseca a partir do contato direto com o patrimônio musealizado, o reconhecimento e o acolhimento dos diferentes sentidos produzidos pelos variados públicos visitantes e das maneiras de ser e estar no museu; a produção, a difusão e o compartilhamento de conhecimentos específicos relacionados aos diferentes acervos e processos museais; a educação pelos objetos musealizados; o estímulo à apropriação da cultura produzida historicamente, ao sentimento de pertencimento e ao senso de preservação e criação da memória individual e coletiva (Costa *et al.*, 2018, p.72-73).

Nessa concepção, conforme Costa *et al.* (2018), a Educação museal põe em evidência a ciência, a memória e o patrimônio cultural enquanto produção humana, favorecendo aos sujeitos e suas relações, simultaneamente, a construção de outros conhecimentos e práticas nas mediações entre objetos, saberes e fazeres.

Por outro lado, o Eixo II da PNEM trata, dentre outras diretrizes, tanto da formação específica e continuada de educadores museais quanto da atuação desses profissionais na “formação integral” dos sujeitos (Ibram, 2018; Marti, 2021), que pode ser definida como:

o desenvolvimento pleno e harmônico de todas as componentes da vida humana: físicas, técnicas, materiais e econômicas, intelectuais, emocionais, políticas, éticas, artísticas, lúdicas, culturais e sociais. O conjunto unitário destas dimensões, indissociavelmente entrelaçadas e reciprocamente fecundadas, interliga a singularidade do indivíduo, como sujeito ativo e criativo, à rica diversidade dos outros, à imensidão da natureza e à complexidade do mundo, constituindo a personalidade inconfundível de cada um e a base fundamental de uma sociedade autogovernada e civilizada (Semeraro, 2018).

Como podemos ver, a partir de Semeraro (2018), a “formação integral”, na perspectiva da Educação museal, visa ao desenvolvimento integral e integrado de todas as dimensões do sujeito ativo e criativo, que são vinculadas entre si e constitutivas da sua singularidade, que aprende nas suas ações, diálogos e interações com outros sujeitos, com a natureza e o mundo social.

A partir de algumas discussões que vimos até aqui, sobre o museu, a educação e o patrimônio, notamos que esse tripé constitui, como afirma Chagas (2013), um campo de tensão e intenção, mas também de possibilidades de pensarmos o patrimônio e os museus como



pontes/relações, entre espaços, tempos, indivíduos, coletivos e culturas diversas, dilatando a noção de patrimônio. Chagas (2011a), considerando as concepções de Manuel Castells (2011), dos museus como conectores culturais de espaço e tempo, compreende que essas instituições podem romper com as molduras das crises sociais, econômicas e políticas do mundo contemporâneo. Assim, os museus se tornam, além de *pontes*, na perspectiva do autor, conectores ou *portas e portões* na ampliação tanto de seu alcance quanto de seus sentidos como possibilidade de *ligar e desligar* diferentes elementos como culturas, tempos, pessoas e grupos. Nessa linha, o autor compreende os museus enquanto territórios não apenas de relações e encontros, mas também de convivência e trocas sociais e culturais, ou seja, como plataformas de comunicação. A nosso ver, os museus reúnem além desses encontros, relações e trocas, dispositivos e agenciamentos da memória e da história coletiva.

Refletindo sobre *Mil platôs* de Deleuze e Guattari (1995a), Chagas (2011a) sustenta que o trabalho museológico em diferentes frentes (memória e esquecimento, conservação/criação, (re)produção, tradição/experimentação, poder/resistência, individual/coletivo) propiciam ao museu a possibilidade de atuar mediante diferentes linhas de articulação e fuga, caminhos estes que favorecem a esses espaços a criação de rizomas com o mundo. Segundo o autor,

O museu-rizoma, o museu-conector, o museu-ponte, o museu-porta, o museu-janela, o museu-molécula indicam a possibilidade de rompimento com a moldura da crise e com a moldura da moldura. O museu-rizoma implica uma nova ética, uma nova postura museológica; implica a valorização das relações, das articulações entre diferentes públicos, dos agenciamentos que produzem coleções e subcoleções, musealização e desmusealização, territorialidades e desterritorialidades. O museu-rizoma ou o museu-conector de tempos e espaços guarda e amplifica as multiplicidades, e oferece “n” possibilidades de conexões: conexões que se fazem, se rompem, se refazem e que se abrem para outras conexões (Chagas, 2011a, p.120).

Nessa perspectiva do autor, o museu é mais que a árvore, pois extrapola a arborescência da classificação, da memória e do patrimônio arborescente (classificatório/hierárquico/hegemônico) e das exposições organizadas cronologicamente, que seguem a reta da linearidade do tempo. Mais do que enquadrar os museus na “caixa” das identidades, para o autor, esses espaços são territórios do “e” e não do “é”. Logo, são mais que territórios do “é”, ou seja, de afirmação de identidades, mas de compreensão do “e” (Chagas, 2014, p.46). Depreendemos que os museus são territórios não apenas de identidades, mas de diferenças, dobras e bifurcações. Nesses territórios, ardem todas as preposições, podendo ser desposados pela topologia, como propõe Serres (1994) quanto ao(s): dentro (fechado); fora (aberto); entre (intervalos): para, à frente, atrás (orientação e direção); perto, sobre, contra, a

seguir ou junto (proximidade e adesão); entre (imersão). Todas essas preposições sem medida, envolvendo diversas relações.

Chagas (2014) sustenta que enquanto territórios de relações, os museus se transformam em poíesis e práxis, tornam-se práticas que favorecem as reflexões e, nesse sentido, referindo-se a Arjun Appadurai e Carol Breckenridge, reflete a possibilidade dos museus serem bons para pensar, mas também para sentir, intuir, sensibilizar e agir. São também, para o autor, “dispositivos políticos”, voltados tanto para construir quanto para desenvolver “discursos e práticas políticas” e também, como nos relatou em entrevista recente (Chagas, 2023), constituem-se como “tecnologias sociais”.

Na concepção do autor, museus são mais que espaços de acumulação, mas também de relações nas quais se expressam tanto a memória quanto a criatividade: são o mundo e este os museus; microcosmos sociais em permanente (re)refazer no mundo contemporâneo (Chagas, 2011b). Nessa direção, Bulhões (2017), citando Nietzsche, afirma que os museus são o mundo em sua totalidade, pois em si próprios são vários, assim como eu, tu e outros somos, em nós mesmos. Assim, nós e os museus somos incontáveis atores heterogêneos. A autora sustenta que os museus são também lápis, aludindo a Mário Chagas, pois nesses territórios escrevemos ou apagamos a história que queremos.

Compreendemos que os museus são múltiplos e plurais. Em seu movimento rizomático, esses territórios podem se fechar ou se abrir em várias direções, em permanente conexão para fora ou para dentro, potencializando não só o conhecimento e o saber, mas também os afetos, sonhos e desejos. Os museus são como pontes, janelas, portas e portais, como afirma Chagas (2011a),

Museus, casas e museus-casas são conectores entre o visível e o invisível, entre o elo de dentro e o de fora, entre o passado e o presente, entre o presente e o futuro. O que liga também pode desligar. De algum modo, esse é o germe do mistério que habita nos museus. Dito de outro modo, os museus são casas que guardam e apresentam sonhos, sentimentos, pensamentos e intuições que ganham corpo por meio de imagens, cores, sons e formas. Os museus são pontes que ligam e desligam mundos, tempos, culturas e pessoas diferentes; conceitos e práticas em metamorfose. E também são janelas, portas e portais, elos poéticos entre a memória e o esquecimento, entre o aberto e o fechado, entre o olhar e o olhado. Elos políticos entre o sim e o não, entre o talvez e o não sei. Poesias, utopias, sonhos, conflitos, pesadelos, gotas de sangue, suor e lágrima: tudo o que é humano tem lugar no museu (Chagas, 2011a, p.47-48).

Bulhões (2017), seguindo Deleuze e Guattari (1995a), conceitua os museus como mapas, pois são abertos, conectáveis, desmontáveis, reversíveis e mutantes. Desse modo, são compreendidos como rasgados, revertidos, adaptados, preparados por indivíduos ou grupos. Nessa perspectiva rizomática, os museus se constituem enquanto aliança e intermezzo, como

um rio, cujas águas se encontram em passagens, mas também como pontes, portas e janelas. Indo na mesma linha de pensamento de Chagas (2011a), defende que esses territórios se encontram no meio, nas relações entre lembrança e esquecimento, mas também entre sangue e poesia.

O modelo do rizoma se movimenta, conforme Deleuze e Guattari (1995a), em oposição ao modelo da árvore, pois nos rizomas não há apenas linhas de segmentaridade, mas, além disso, linhas de desterritorialização mediante as quais os rizomas se encontram sempre em linhas de fuga. Como prosseguem os autores,

Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras. É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau (Deleuze; Guattari, 1995, p. 17).

Para Bulhões (2011), mergulhando no pensamento desses autores, os museus-rizoma, nos elos entre centros e periferias, utopias, distopias, paregorias e heterotopias são abertos às interações e reconfigurações entre corpos, energias e matérias. Em sua perspectiva, o rizoma potencializa o museu em suas capacidades de: transportar, transformar e conectar, tornando-se corpos inclusivos e, simultaneamente, multivariados; estabelecer trocas com as diferenças, de juntá-las e interligá-las respeitosamente nas suas próprias narrativas, reconhecendo em cada uma delas a sua importância e, assim, fazemos dos museus territórios hábeis em favor das memórias sociais. A autora nos leva a reconhecer que nos museus o rizoma se estabelece pela negação da memória arborescente que compara, pune e impõe, pois os seus caminhos se configuram por uma escrita em redes, na conexão entre múltiplos pontos ou ainda através de leques cujos pontos se desdobram em várias possibilidades e movimentos. Mais que isso,

O Rizoma não segue o padrão da subordinação hierárquica, da comparação, da sacralização ou demonização arbóreas; ele é a liberdade da criação multivariada das Musas, a busca de Museu pela *poiéon* que há em tudo o que existe, o reconhecimento do valor de Zeus e a fertilidade da Grande Mãe; Mnemósine (...); é a liberdade, a independência e a aceitação da individualidade dos corpos, sem imposição dos padrões apolíneos, esterilizados, distantes do sangue revitalizante de Baco. É cooperação e reconfiguração, transformação do Caos e das urgências dos corpos em beleza (Bulhões, 2017, p.142, grifo da autora).

Na perspectiva da autora, no museu, o rizoma é gerado não apenas por várias mãos, diferentes, mas pelo seu entrelaçamento, tal como os rios, como potências que fertilizam, pois movimenta duplamente a vida e o museu, afetando a ele e a corpos, energias e matérias. Nessa linha de pensamento, de um lado, o rizoma faz o museu abrigar as possibilidades moventes tanto de transformações quanto de criações. Por outro lado, possibilita “navegações” em que o museu tem as funções de transportar, transformar e des-re-conectar, portanto, reconfigurar. Assim, o rizoma faz do museu não só encruzilhadas, mas também travessias na rodovia ou

hidrovias, desvios nas dobras. Encontra-se no meio, derrubando identidades firmadas em polaridades de gênero, classe, cor de pele e ideais, pois esse território expressa e acolhe as diferenças sem hierarquias entre superior e inferior, brancos e negros, homem e mulher, pobre e rico, utopias e distopias, “normal” e queer (Bulhões, 2017).

O Rizoma abre as museálias para o patrimônio, o matrimônio, o fratrimônio e o filimônio; mistura as heranças de Zeus com as de Mnemósine, das Musas e de Museu; as coloca no mesmo platô. Faz dos museus trilhas entre centros, periferias, Unos, distopias, utopias, paregorias e heterotopias; abre seus espaços para a Terceira Margem; traz Nanã, Oxum, Apolo, Exu e Baco, o sangue e a poesia. Faz deles uma explosão de alegria (Bulhões, 2017, p.144-145).

Compreendendo os museus como “microcosmos sociais”, não somente enquanto “máquinas produtoras de claridade ou escuridão”, mas também como “sistemas vivos e complexos”, Chagas (2011a, p.48) reflete essas instituições, remetendo ao modelo da Árvore e do Rizoma, pensados por Deleuze e Guattari (1995a) em *Mil Platôs*, como: 1) Museus-árvores ou arborescentes; 2) Museus-rizomas ou rizomáticos. Para o autor,

Os museus-árvores estruturam-se em torno de um eixo vertical, são hierárquicos, pesados, lentos, movimentam-se com dificuldade, não estão interessados em programas participativos, consideram-se o centro do mundo cultural, não democratizam as suas agendas, consomem muitos recursos econômicos e produzem poucos benefícios sociais e ambientais. O foco desses museus são os seus acervos (frutos), que devem ser preservados a todo custo. Os museus-rizomas quebram hierarquias, movimentam-se com agilidade, democratizam as suas práticas, exigem participação, criam linhas de fuga, trabalham a favor das redes e dos movimentos sociais, operam com metodologias de gestão horizontal e participativa, com poucos recursos geram grandes benefícios sociais e ambientais. O foco desses museus são as pessoas, o seu grande patrimônio são as pessoas e o território, a dignidade humana e a preservação da natureza (Chagas, 2011a, p.48).

O autor esclarece que ambos os modelos não são puros, pois tanto nos arborescentes quanto nos rizomáticos, há misturas e um modelo pode perpassar/ser atravessado pelo outro e vice-versa. O autor salienta que ambos, por existirem em sociedade, são “construções sociais” e, simultaneamente, “construtores de possibilidades sociais” e “sistemas vivos em movimento e mudança” (p.48).

Enquanto árvore e mapa ou rizoma, nas últimas décadas, tem sido possível adentrarmos e vivenciarmos os museus tanto pelas visitas físicas quanto pelas visitas virtuais potencializadas, principalmente, com o advento da internet. Entretanto, com essa nova tecnologia, ao final do século XX e às vésperas do XXI, colocou-se em xeque a sobrevivência dos museus convencionais, erigidos na modernidade europeia e instituídos de modo concreto, em um período profundamente marcado pelos processos de desmaterialização e desterritorialização. Com o advento e expansão da internet, especialistas passaram a questionar

e profetizar essa rede como possível herdeira dos papéis informacionais que eram comuns aos museus convencionais, e assim passariam a substituir essas instituições, que estariam fadadas a desaparecer (Loureiro, 2004). Em crítica a esse discurso de substituição, Pierre Lévy compreende o museu físico como “tecnologia intelectual”, reconhecendo no âmbito das artes, em fins do século XIX, uma propensão à “recapitulação de todos os estilos de todas as épocas, de todos os países”, desencadeada, entre outros fatores, pela proliferação dos museus nos últimos dois séculos, inserindo o artista num universo de tradições culturais antigas e atuais. Nesse sentido,

Derain encontra a arte negra no British Museum. A estatuária ibérica primitiva do Louvre impressiona Picasso. O museu etnográfico de Dresden revela para Kirchner as artes negras e polinésias. Todos esses pintores se nutrem das exposições universais, colecionam as fotos de arte e percorrem as salas dos museus da Europa (Lévy, 1998b, p. 64).

Ao interagir com essas informações, expostas pelos museus de arte enquanto dispositivos informacionais, o artista posiciona-se num espaço onde as produções de diversas culturas são difundidas, passando a vislumbrar um grupo de “formas possíveis” (Lévy, 1998b; Loureiro, 2004).

A internet é relativamente recente na história da humanidade, pois o seu uso se disseminou de modo mais efetivo por volta de 1994, aproximadamente, quando menos de 1% da população mundial era conectada à essa rede. Duas décadas depois, esse percentual passou a ser 35%, o que demonstra que, em apenas uma geração, bilhões de pessoas passaram a ter acesso à rede de computadores, expressando a mais célere de todas as revoluções de comunicação já ocorridas na história da humanidade. A internet tornou-se assim o principal meio de comunicação, superando os e-mails e os meios tradicionais como jornais, rádio e televisão (Lévy, 2014<sup>26</sup>).

---

<sup>26</sup> Cf. Palestra proferida pelo autor no Senac São Paulo em 17 de março de 2014, no Centro Universitário Senac. Lévy (2014) também destaca que, em pouco tempo, nos anos 2002/2003 surgiram os *blogs* e o início das grandes redes sociais: *Wordpress* (2003), *YouTube* (2005), *Facebook* e *Twitter* (2006). Mais recentemente, pode-se destacar ainda outros acontecimentos que possibilitam metrificar a velocidade dessas acelerações: a criação do *Whatsapp* (2009), *Instagram* (2010) e *Telegram* (2013). O autor chama a atenção para a necessidade de considerarmos a velocidade dessa evolução e que precisamos atentar para o futuro, porque não temos ideia das coisas novas que irão surgir. Segundo ele, entretanto, a tendência é o empoderamento das pessoas através da comunicação, uma vez que, embora parte delas não possa ter dinheiro para acessar à internet, mas se forem alfabetizadas (se souberem ler e escrever), elas conseguem se comunicar a baixo custo, poderão receber informações de qualquer lugar do mundo, podendo ainda ler jornais, acessar os blogs, assistir os canais de TV, de todo o mundo. Nesse sentido, o autor evidencia que a limitação deixou de ser técnica ou econômica, mas cognitiva, pois a condição para essa navegação é conhecer outros idiomas e ser alfabetizado. Essa Palestra encontra-se disponível na íntegra sob o título “Pierre Lévy no Senac São Paulo: Diálogos sobre ciberdemocracia” em: [https://www.youtube.com/watch?v=8EKm\\_Qsq8ck](https://www.youtube.com/watch?v=8EKm_Qsq8ck) Acesso em: 07 out. 2021.

A internet, assim como outras tecnologias (computadores, *softwares* etc.), também passou a ser utilizada no campo da Museologia, embora de modo muito tímido nos anos 1990, de um lado, mais recentemente ainda com o desenvolvimento da Educação museal *on-line* nos museus físicos (Marti, 2021) e, por outro lado, com a criação de *sites* institucionais e o surgimento de visitas virtuais aos museus físicos e os museus virtuais (Henriques, 2004a; 2004b).

No Caderno da PNEM, Beiguelman (2018) afirma que, com a popularização da internet, a cultura digital, que envolve desde a cultura mediada pelas tecnologias da comunicação na rede aos artefatos produzidos por outros processos de prototipagem, a exemplo das impressões 3D, tornou-se ainda mais arraigada no cotidiano das pessoas, influenciando vários aspectos da vida social.

Na PNEM, a cultura digital é um dos conceitos-chave da Educação museal, como observa Marti (2021), uma vez que a diretriz 6 dessa Política, no eixo “Museus e Sociedade”, propõe: “estimular e ampliar a troca de experiências entre museu e sociedade, incentivando o uso de novas tecnologias, novas mídias e da cultura digital” (Ibram, 2018, p.53). Para Beiguelman (2018), a cultura digital impactou os museus de dois modos. Em primeiro lugar: nas ações desenvolvidas pelos museus, propiciando circuitos na rede que são indispensáveis a essas instituições; nas mudanças da infraestrutura de conservação dos acervos e nos modos como esses são geridos; nas possibilidades de acesso dos usuários às coleções na rede; na interconexão entre diferentes acervos, combinando-se dados; no uso de aplicativos referentes às instituições. Em segundo lugar, conforme a autora, a cultura digital propagou as ações e os conteúdos dos museus, envolvendo recursos disponíveis na rede, interligando também conteúdos de diferentes museus e bases de dados, corroborando com a era dos meta-museus e os “museus sem paredes”.

Na/com a cibercultura, segundo Marti (2021), a Educação museal *on-line* emerge enquanto conceito e abordagem didático-pedagógica, como “prática-teoria” ou “fazer-pensar” tecida com acontecimentos, entre os diálogos com as produções cotidianas dos sujeitos visitantes dos museus, os seguidores das redes dos setores educativos dessas instituições e os referenciais teórico-metodológicos. Na perspectiva da autora, os museus e suas redes sociais digitais são compreendidos enquanto “espaços multirreferenciais de aprendizagem”, tendo como uma das suas ações educativas centrais o diálogo entre os públicos através da mediação museal *on-line* que mobiliza e propicia a produção e a partilha de conhecimentos, sentimentos, emoções, inquietações e invenções num ambiente interativo de múltiplas relações (intelectuais, cognitivas, psicossociais, culturais, históricas etc.) entrelaçadas horizontalmente. Assim, “o uso

do digital em rede se insere nesse contexto como meios e interfaces culturais que potencializam essas criações e trocas que se presentificam e são representadas em textos, imagens e sons em situações geograficamente localizadas ou não” (Marti, 2021, p.252).

Além do surgimento da Educação museal *on-line*, com/na cibercultura, a origem dos museus virtuais, que antecedem esse novo modo de fazer e pensar a educação nos museus, configura-se como um acontecimento recente na história da Museologia e, para sua compreensão, faz-se necessário distinguir os conceitos de virtual e digital. Esses espaços podem ser pensados a partir das referências conceituais dos museus físicos, mas também se assenta na concepção de virtual. O termo museu virtual apareceu inicialmente no artigo de Dennis Tsichritzis e Simon Gibbs, do Centro Universitário de Informática da Universidade de Genebra, intitulado “*Virtual museums and virtual realities*”<sup>27</sup> apresentado no evento ICHIM - *Proceedings of the international conference on hypermedia and interactivity museums*<sup>28</sup> (Henriques, 2004a, 2004b, 2018).

Os museus virtuais são dispositivos que merecem ser melhor discutidos, conceitualmente, podendo ser ainda pensados como mediadores e potencializadores da aprendizagem e da construção do conhecimento histórico e geográfico na formação do professor. Nesse sentido, destacam-se não apenas pelos seus aparatos tecnológicos e culturais, mas pelas possibilidades de ressignificação de ferramentas intelectuais da História e Geografia, pela assimilação de conhecimentos que extrapolam a memorização, a repetição de fatos, as datas sem significação e a localização (Alves; Telles, 2019, p. 07). Como então se caracterizam os museus virtuais?

Para Pierre Lévy (2000), o que é denominado como museu virtual, muitas vezes, nada mais é do que um catálogo na internet, daí fazendo-se necessário o trabalho com a própria noção de valor e de conservação do patrimônio. Para Henriques (2004a; 2018), dialogando com as ideias de Lévy (2011), dentre outros autores, grande parte dos denominados museus virtuais preocupam-se mais em se expressar e justificar como virtuais mediante representações do que explorar as potencialidades da internet nas interações com o usuário. Ainda segundo a autora, apresentações 3D num *site* não configuram um museu virtual e este também não pode ser

---

<sup>27</sup> Museus virtuais e realidades virtuais.

<sup>28</sup> Anais da conferência internacional sobre museus de hipermídia e interatividade.

confundido com outras terminologias como museu eletrônico, museu digital, museu *on-line*<sup>29</sup>, cibermuseu<sup>30</sup> e museu no ciberespaço<sup>31</sup>.

Na concepção da autora, os museus virtuais se configuram como espaços interativos, desencadeadores de ações museológicas com o público e, nesse processo, o sujeito, para além de passivo (mero contemplador do acervo museológico e das exposições), age de modo ativo. Nessa perspectiva, o museu virtual não se confunde com um *site* de museu convencional (ou clássico/tradicional<sup>32</sup>), ou seja, não pode ser considerado um *site* institucional de museu físico. Trata-se de um *espaço virtual de mediação*, em que o patrimônio é trabalhado através de variadas ações museológicas. Há assim, uma distinção entre museu virtual e museu físico, pois no museu virtual ocorre a interação do público num espaço virtual e não no espaço físico. Nessa direção da autora, o museu virtual não significa necessariamente a existência de um museu físico, salientando que, por outro lado, há duas classificações para o museu virtual: 1) pode ser outra dimensão ou vertente virtual do museu físico, sendo um complemento deste; 2) o museu pode ser essencialmente virtual e fazer uso da internet, nesse caso caracterizando-se como *museu virtual on-line*, enquanto espaço de interação mediante ações museológicas com o público. Na primeira vertente, enquadra-se o Museu da República, cujo Palácio do Catete, onde se localiza a sua sede, além do jardim, transformou-se num espaço virtual<sup>33</sup>.

A autora também nos leva a ver que o museu virtual se assenta no conceito de virtual e este se distingue do conceito de digital. Para Pierre Lévy (2011), o virtual não é o que se opõe

---

<sup>29</sup> Para Werner Schweibenz (1998), essas três primeiras categorias (museu eletrônico, museu digital e museu *on-line*) dizem respeito às páginas eletrônicas na Web dos museus convencionais (físicos). Já para Ferreira e Rocha (2018), esse termo é comumente utilizado para qualificar os processos museológicos com mediação da linguagem digital, cujas iniciativas principais se desenvolveram nos anos 1990, voltadas, em grande parte, à reprodução digital de obras de artes, então armazenadas em suportes ópticos com interface de acesso offline e cujos conteúdos podiam ser visualizadas independentemente de acesso à internet. As instituições que se destacaram nessas ações foram: o Virtual Museum da Apple Computer – cujo programa usava o QuickTime, apresentado em Chicago 1992 na Annual Conference on Computer Graphicsum (SIGGRAPH), pelo qual era possível explorar a simulação digital das galerias através do mouse.

<sup>30</sup> São *sites* ou CD-ROM, DVD e VHS de museus convencionais, que os transformam ou os completam (cf. Deloche, 2001) ou ainda reproduções *on-line*, total ou parcial de coleções de museus físicos (cf. Henriques, 2004a).

<sup>31</sup> Esse museu se caracteriza por aspectos como: imaterialidade, ubiquidade, provisoriedade, instabilidade, não apresentando necessariamente um caráter institucional, além de hipertextualidade, inspiração à interatividade e propensão à comunicação (bi ou multidirecional) (Loureiro, 2003, p. 172).

<sup>32</sup> Estes são os modos como são classificados os museus físicos pela Plataforma Museusbr da “Rede Nacional de Identificação de Museus”, o sistema nacional de identificação, mapeamento colaborativo e compartilhamento de informações criado pelo Ibram – Instituto Brasileiro de Museus. Além da classe de “Museus tradicionais/clássicos”, essa Plataforma estabelece outras quatro categorias na classificação dos museus no Brasil: 1) Virtual; 2) Museu de Território/Ecomuseu; 3) Unidade de conservação da natureza; 4) Jardim zoológico, botânico, herbário, oceanário ou planetário. Além disso, conforme o levantamento através do filtro de navegação cruzando-se Estados, tipos e temáticas, os museus são classificados ainda em: 1) Artes, arquitetura e linguística; 2) Antropologia e arqueologia; 3) Ciências exatas, da terra, biológicas e da saúde; 4) História; 5) Educação, esporte e lazer; 6) Meios de comunicação e transporte; 7) Produção de bens e serviços; 8) Defesa e segurança pública. Acesso em: 15 set. 2021.

<sup>33</sup> Informação retirada de <https://www.eravirtual.org/apresentação> Acesso em 14/09/2021 às 14h00



ao real, mas ao atual, sendo a virtualidade e a atualidade formas de ser diferentes. Deste modo, o autor compreende que o virtual é o que existe em potência e não em ato, pois a virtualização não é a transformação do real em não-real, mas coloca em movimento o centro de gravidade do objeto. Através do virtual, as noções de espaço-tempo se alteram, pois, de um lado, promove-se a desterritorialização do espaço e, por outro lado, extrapola o tempo. O virtual não é o possível, uma vez que, segundo Deleuze (2000), o possível é uma realização e se contrapõe ao real. Assim também, o virtual se diferencia do digital, pois a digitalização de imagens não significa a criação de imagens virtuais. Sendo assim, o virtual não tem o mesmo sentido de tecnologia nem de internet (Henriques, 2004a; 2018).

Os conceitos de interação, mediação e virtual encontram-se implicados na definição de museus virtuais, uma vez que esses espaços virtuais se desenvolvem paralelamente ao museu tradicional/clássico (instituição física), estabelecendo de modo articulado a mediação, relação e a interação do sujeito com o patrimônio cultural. Composto essa mediação, encontram-se as ações museológicas que conectam o público ao museu (Henriques, 2018).

A interatividade é outra base conceitual definidora dos museus virtuais, pois estes têm como função a comunicação junto ao sujeito que não é um receptor passivo. Para Pierre Lévy a interatividade se configura pela atuação que o sujeito desenvolve de modo ativo no processo da informação, em níveis em que ele decodifica, interpreta, participa e movimenta seu sistema nervoso de várias formas. Avalia-se o grau de interatividade pela “possibilidade de reapropriação e de recombinação material da mensagem por seu receptor” (Lévy, 1999, p. 80).

O Ibram – Instituto Brasileiro de Museus, considerando o conceito de interatividade, define os museus virtuais como:

[...] instituições sem fins lucrativos que conserva, investiga, comunica e interpreta bens culturais que não são de natureza física. Isso significa dizer que todo o acervo do Museu virtual é composto por *bytes*, ou seja, potencializado pela tecnologia. Por conseguinte, sua comunicação com o público é realizada somente em espaços de interação cibernéticos (Brasil, 2011, p. 20).

Vale ressaltar, no entanto, que os museus virtuais, ainda que voltados a essas funções não se constituem apenas por acervos de bens culturais essencialmente digitais ou virtuais, como os define o Ibram. Pois, concordando com Henriques (2004a; 2004b), compreendemos que essas mesmas funções podem ser atingidas nos museus virtuais com acervos que também são correspondentes ao conjunto de bens de natureza física, presentes num museu ou em outros espaços que já existem concretamente. A nosso ver, ao reunir acervos essencialmente virtuais ou a partir da digitalização de bens que têm existência real, entendemos também que, para além da memória em bytes, capaz de armazenar as representações desses acervos, o museu virtual

*on-line* faz da internet o seu espaço de interação através de ações museológicas com o público. Nessa perspectiva, essencialmente virtuais ou com correspondentes físicos/concretos, os museus virtuais e seus acervos são o que existem em potência, nos quais o digital pode se encontrar entrelaçado (Henriques, 2004a; 2004b). É desse modo que compreendemos o espaço virtual do Museu da República, na Plataforma Era Virtual. Todavia, o uso desse museu virtual nas mediações didáticas no ensino-aprendizagem das relações de espaço-tempo nas aulas de História e Geografia é algo que ainda carece de pesquisas científicas, a fim de se verificar como essa ferramenta pode ser incorporada na formação inicial de professores no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

As mediações didáticas são intervenções do professor, através de elementos intermediários, presentes no processo ensino-aprendizagem com os estudantes. Nesse sentido, não se tratam de relações diretas, mas mediadas por instrumentos ou signos, podendo ser os materiais didáticos, as linguagens, as informações e a comunicação, ou seja, as diversas formas de representação da realidade, além das ferramentas tecnológicas e, no caso aqui, os museus virtuais *on-line*. E o saber mediar com essas tecnologias é uma competência necessária à formação dos professores no século XXI, uma vez que fazem parte do dia a dia das pessoas e dos diferentes espaços de produção e trabalho, perpassando diferentes gerações, tornando-se, portanto, essencial integrá-las à educação (Thomé, 2015; Heimbecker, 2015).

### **1.3 Esboçando as linhas, os nós cartográficos e os prolongamentos da pesquisa**

Considerando o problema de pesquisa, a presente proposta de investigação caracteriza-se como qualitativa. Segundo Mirian Goldenberg (2004), a pesquisa qualitativa diferencia-se do modelo positivista/único para todas as ciências, predominante nas ciências naturais, em que a investigação se configura como atividade neutra/objetiva pautada em leis e regularidades. De acordo com a autora, na pesquisa qualitativa os dados não são padronizados, não há regras precisas e passos prontos para as técnicas, e a coleta de dados requer flexibilidade e criatividade por parte do pesquisador. Para Howard Becker, na pesquisa qualitativa o modelo de ciência é artesanal, e o objeto de estudo tanto requer delimitação quanto está relacionado ao problema central, cuja escolha depende da sensibilidade e experiência do pesquisador. Goldenberg (2004) se aproxima dessa perspectiva ao salientar que a totalidade do objeto de estudo é construída pelo pesquisador, com problemas específicos de maior relevância para ele, devendo, nesse sentido, responder aos interesses do pesquisador.

A pesquisa qualitativa, conforme John Creswell (2007), emerge de questões abertas e lida com dados de entrevista, de observação, de documentos e audiovisuais, remetendo à análise de texto e imagem. Segundo o autor, as técnicas qualitativas implicam, entre outras, as alegações de conhecimento cujas bases podem ser construtivistas (significados múltiplos de experiências individuais, significados sociais e históricos) ou reivindicatórias/participatórias (questões colaborativas, para mudança) ou ambas. Dentre as estratégias dessas técnicas destacam-se: narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. Ainda para Creswell (2007), as alegações de conhecimento implicam suposições (como e o que aprender) (paradigmas), dentre as quais destacam-se as suposições filosóficas, epistemológicas e ontológicas, tais como: 1) pós-positivismo (determinação, reducionismo, observação empírica e mensuração, verificação da teoria); 2) construtivismo (entendimento, significados múltiplos, construção social e histórica, geração da teoria); 3) Reivindicatória/participatória (política, orientada para delegação de poder, colaborativa, orientada para mudança); 4) Pragmatismo (consequências das ações, centrada no problema, pluralista e orientada para prática no mundo real). Todavia, a presente proposta de pesquisa tem como alegação de conhecimento a filosofia da diferença ou a teoria das multiplicidades de Michel Serres, percebendo as diferenças.

### 1.3.1 Cartografia

Nas trilhas da “Teoria das Multiplicidades” seguimos o método da Cartografia. Cartografar significa não procedermos ao desenho de uma extensão enquanto um coletivo de pessoas em nosso redor nem como algo isolado de tudo, prendendo-se às mesmas propriedades ou um território desconexo. Mas significa traçarmos a extensão como uma marchetaria ou mosaico no qual o local, por vezes, ganha alguma resistência, mas, em outras, curva-se ao global. Entre o global e o local, é necessário observarmos os atravessamentos, mas também as resistências. Pois se, por vezes, o global atravessa tudo, em outras situações recua em relação ao local. Neste, agem forças oriundas de grandes distâncias. William Turner (1775-1851)<sup>34</sup> e outros impressionistas demonstraram, em suas obras, que há impactos mesclados entre o mundo e o lugar, cujos caminhos se imbricam, combinando suas cores. A cultura, nessas misturas, torna-se íntima aqui, mas ausente noutros lugares (Serres, 2005).

---

<sup>34</sup> Pintor inglês que, após sua visita e forte impacto das artes na Itália, passou a expressar em suas obras a luminosidade, tratando-a em pura cor, tendo observado e desenhado, entre outras obras, a erupção do vulcão Vesúvio e cenas de Veneza. Informações disponíveis em Serres (2005) e no endereço: <https://www.guiadasartes.com.br/joseph-mallord-william-turner/biografia> Acesso em: 9 mai. 2023.

Na Cartografia, enveredamos pela topologia, em que uma dada extensão não é apenas entrançada, mas, ao mesmo tempo, rugosa e amalgamada, em que nossos deslocamentos são bem delineados seja na vizinhança seja ao “longe”. Nas aproximações de alguém distante em relação a nós, assim como também alguém próximo (ignorado) se torna próximo de um outro, altera-se o *design*, pois este não mais se inscreve num espaço dividido por uma única rede local e global, mas caminha-se para uma topologia singular, cujas distâncias precisam não apenas serem definidas, além de medidas (Serres, 2005).

Nessas relações de proximidades e distâncias em que nos tornamos, entre eu e o outro, íntimos ou afastados, carregamos um “*chip* cultural singular” que se transforma constantemente de acordo com nosso tempo de aprendizagens e assim nos distinguindo do nosso vizinho quanto aos seus “*chips* naturais”, sua impressão digital ou DNA. Movemo-nos assim enquanto mestiços por uma cartografia de colorido múltiplo, com diversos cruzamentos. As topologias também são multicoloridas porque são criadas pela cultura envolvendo os espaços plurais, em que o singular atravessa o Universal (Serres, 2005).

A topologia une o espaço, pela qual percebemos diversas realidades e relações em várias dimensões no fechado ou aberto, evidenciando os hiatos, a orientação e a direção, mas também descrevendo posições, relações de proximidade e afastamento, conteúdos e continentes, adesões ou acumulações e, para isso, utiliza diversas preposições (Serres, 1994).

Na topologia, o filósofo sinaliza que, entre as fronteiras do “aí”, que exprime a posição e o sentido de “nesse lugar”, e do espaço exterior ou deste para aquele, se estabelecem e se propagam relações espaciais que vão se prolongando ou propagando para uma extensão longínqua. Nesse sentido, a teoria provém de alhures. Assim também no *Atlas*, o autor evidencia que o método, entendido como percurso, rota, caminho, desenho de trajetos, em seus movimentos velozes, não segue o caminho nem da reta nem de curva alguma prevista, baseada numa lei, mas busca sempre (des)embaraçar nós e bifurcações similares à uma tapeçaria avessa, urdindo lugares vizinhos e disseminando-os ao longe. O percurso desses fluxos caóticos é parecido com o de Hermes e dos Anjos que, em seus deslocamentos rápidos, disseminam as boas novas entre o local e o global.

#### 1.3.1.1 Dispositivos e agenciamentos metodológicos/pedagógicos da Pesquisa-Intervenção

Seguindo o método da Cartografia, de Michel Serres, desenvolvemos os seguintes dispositivos e agenciamentos metodológicos/pedagógicos, englobando processos, procedimentos e estratégias metodológicas para o desenvolvimento desta pesquisa-intervenção:

1) Atividades de leitura, revisão bibliográfica, análise interpretativa e temática, e construção de uma rede conceitual, as bases a serem apropriadas são: a) filosóficas – abordagem da Cartografia em Serres (1994); b) elementos epistemológicos do ensino-aprendizagem de História e Geografia, na perspectiva construtivista; c) elementos teórico-metodológicos, didático-pedagógicos e curriculares do ensino-aprendizagem de História e Geografia; d) bases tecnológicas – mapeamento dos museus virtuais *on-line*; e) os museus virtuais *on-line* e suas implicações/mediações didáticas na abordagem das relações espaço-tempo no ensino-aprendizagem de História e Geografia.

2) Habitação do território da pesquisa-intervenção: conforme estudo da literatura, realizamos reuniões com a professora da disciplina “Mediações didáticas” do 6º período de Pedagogia – FAGED/UFAM/Manaus, semestre letivo 2021/02, ano civil 2022/02, para apresentação desta proposta de pesquisa e sua importância, junto aos estudantes, já que sempre que o *cartógrafo* entra em campo há processos em curso que precisam ser conhecidos (Barros; Kastrup, 2015). Seguindo os percursos da Cartografia habitamos o território das Mediações Didáticas, na sala de aula e no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, ancorado na Plataforma “Graduacao@UFAM” do CEFORT, e o espaço virtual do Museu da República, na Plataforma Era Virtual.

Nessa habitação, realizamos a pesquisa de campo, estando juntos e participando da dinâmica do processo pedagógico que já vinha ocorrendo nas quatro turmas com o total de 95 estudantes de “Mediações Didáticas”, pois o método cartográfico requer que se habite um território existencial que o cartógrafo busca conhecer (Barros; Kastrup, 2015; Alvarez; Passos, 2015). Na pesquisa de campo, nosso movimento foi: a) acompanhar e conhecer o processo pedagógico da disciplina; b) observar ao longo desse processo os agenciamentos e os dispositivos que criavam elos estudante-estudante, estudante-professor, e do estudante consigo mesmo; c) levantar os conceitos, conteúdos, as ações didáticas da professora, as metodologias e materiais didáticos utilizados; c) conhecer a rede de conhecimento produzida; d) os desafios e dificuldades enfrentados pela professora e pelos estudantes.

Desse modo, visamos não apenas observar e acompanhar os agenciamentos já em andamento entre a professora e os estudantes nas quatro turmas de “Mediações Didáticas”, mas também conhecer os estudantes que, nosso olhar, a partir da “Filosofia Mestiça” de Serres (1993) são sujeitos mestiços, aqui encarnados no personagem Arlequim.

Partindo desse contexto de habitação do território das “Mediações Didáticas”, junto aos estudantes e com a participação da professora da disciplina, desenvolvemos outros dispositivos e agenciamentos para favorecer, conforme os percursos da Cartografia de Michel Serres, a

Pesquisa de Inventário de conhecimentos sobre espaço-tempo a partir de elementos presentes no espaço virtual do Museu da República, na Plataforma Era Virtual.

3) Desenvolvimento de Ateliers: 1) de imersão, apreciação e exploração do espaço virtual do Museu da República; 2) de exercícios metodológicos com o Museu da República utilizando uma Sequência Didática para trabalhar noções de espaço e tempo, que podem ser construídas pela criança; 3) de criação de novas Sequências Didáticas pelos estudantes, para desenvolver outras conexões de espaço-tempo, com foco nas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades da BNCC de História e Geografia propostos para a formação da criança no 5º ano do Ensino Fundamental. Todos os dispositivos, que englobam os percursos metodológicos dos Ateliers, foram disponibilizados aos estudantes de Mediações Didáticas tanto em via impressa quanto em arquivo digital no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem da disciplina na Plataforma “Graduacao@UFAM” do CEFORT/FACED.

#### 1.3.1.2 Pesquisa de Inventário: do inventário patrimonial e de saberes às conexões com o espaço-tempo dobrado

Articulamos “inventário” com “invenção” da “filosofia mestiça” de Michel Serres. Mediante os nossos percursos pelo Museu da República, tanto em seu espaço físico quanto virtual, procedemos ao mapeamento dos bens patrimoniais que constituem os acervos das suas coleções. Nossas passagens pelos saberes desse território se delinearão a fim de atualizá-los quanto ao conhecimento da ciência em andamento, em especial História e Geografia, dando-se ênfase não para as divisões entre estas e as outras ciências (moles e duras), mas para as conexões singulares e diferenciadas entre si, como fizera Serres no conjunto de sua obra. Mediante o inventário dos bens patrimoniais do Museu da República, o objetivo é refletir sobre o mundo, os conhecimentos, as culturas e as ciências ali dispostos enquanto mestiçagens em suas múltiplas relações e conexões, mirando a construção de uma “rede enciclopédia”, porém acentrada, com percursos variados.

Nos percursos da cartografia de Serres, traçamos o “inventário” de bens e conhecimentos disponíveis no espaço virtual do Museu da República, na Plataforma Era Virtual, que possibilitam trabalhar as relações de espaço-tempo, seguindo as deslocamentos de Hermes, o operador de aproximações, que não apenas conecta, mas também cria. Nesse sentido, construímos outros dispositivos e agenciamentos, tendo como foco o desenvolvimento de outros dois Ateliers junto ao total de 95 estudantes das quatro turmas de “Mediações Didáticas”.

Na CARTA 1 - apreciação e conhecimento do museu virtual *on-line*, trabalhamos com os estudantes a síntese de bases teórico-metodológicas do ensino-aprendizagem de História e

Geografia, a fim de potencializar a sua imersão no espaço virtual do Museu da República. Assim, no Laboratório de Informática do CEFORT/FACED, os estudantes habitaram o espaço virtual do Museu da República. Por conseguinte, procederam ao preenchimento do Questionário da Pesquisa de Inventário Patrimonial e de Conhecimentos. Esse Questionário foi estruturado inspirando-nos no modo de organização do Ergolist do Labiutil/UFSC<sup>35</sup>, que reúne listas de critérios ergonômicos, voltado à recuperação de conhecimentos sobre a interface Homem-Computador. Assim, o Questionário da Pesquisa de Inventário Patrimonial e de conhecimentos reuniu um conjunto de Cheklists, cada um destes estruturado por critérios correspondentes a conceitos, categorias, competências e habilidades relacionadas às conexões de espaço-tempo na integração entre História e Geografia; no preenchimento deste Questionário, os estudantes das quatro turmas de Mediações Didáticas puderam consultar um Mapa-Glossário de Termos de Referência utilizados no Questionário, para facilitar o registro de dados sobre os elementos do espaço virtual do Museu da República, que possibilitam trabalhar as noções articuladas de espaço-tempo com a criança, no 5º ano do Ensino Fundamental, o recorte estabelecido em nossa Pesquisa-Intervenção. Dos 95 Questionários preenchidos, foram selecionados 40 para compor o *corpus* dessa pesquisa e a nossa análise estatística. Esses dados coletados no preenchimento do Questionário de Inventário Patrimonial e de conhecimentos, subsidiaram o desenvolvimento de outros dois Ateliers com os estudantes de Mediações Didáticas.

No Atelier 2, desenvolvemos dois movimentos, mediante outros dispositivos e agenciamentos: 1) a partir dos dados coletados no Questionário, trabalhamos com os estudantes como, a partir da sistematização e categorização dos bens patrimoniais do Museu da República, estes podem ser transformados em materiais didáticos/fontes, quais as suas tipologias, quais os critérios e métodos pelos quais essas podem utilizados para trabalhá-los na sala de aula e como podem se constituir em fontes de construção de conhecimento com a criança no 5º ano do Ensino Fundamental.

Partindo então dessas abordagens, os estudantes, organizados em grupos, participaram da primeira experimentação utilizando o Museu da República nas mediações didáticas, incorporando procedimentos metodológicos e didáticos de ensino-aprendizagem de História e Geografia para exercitarem como as noções de espaço-tempo podem ser trabalhadas com a criança a partir dos bens patrimoniais no espaço virtual do Museu da República.

---

<sup>35</sup> Disponível em: <http://www.labiutil.inf.ufsc.br/ergolist/glossari.htm#agrupLocal> Acesso em: 21 out. 2021.

Tanto o trabalho de transformação dos bens patrimoniais em materiais didáticos/ em fontes de construção de conhecimento sobre espaço-tempo, quanto, articuladas a essas, as experiências metodológicas da primeira Sequência Didática possibilitaram conectar tais conceitos e aproximar História e Geografia, como fazem os personagens de Serres em sua filosofia.

Na primeira experimentação, para potencializar a formação dos estudantes, esboçamos o outro movimento que Hermes faz, além do “inventário” e das conexões: “criar”. Nesse sentido, realizamos com os estudantes o Atelier 3, de “criação” de uma nova Sequência Didática voltada à incorporação do espaço virtual do Museu da República nas articulações e nas mediações didáticas entre História e Geografia, enfocando novas possibilidades de conexões de espaço e tempo, em face às unidades temáticas, aos objetos de conhecimento e às habilidades propostos pela BNCC para a formação da criança no 5º ano do Ensino Fundamental.

Ao longo do processo da pesquisa de campo e da intervenção com os ateliers, utilizamos a prática da cartografia que é a escrita/desenho em diário de campo ou caderno de anotações, os quais contribuem na produção de dados da pesquisa e reúnem informações objetivas e impressões oriundas do contato com o campo. O diário ou caderno de anotações tem como finalidade a transformação das observações, obtidas ao longo da experiência de campo, em conhecimentos e formas de fazer. Através do caderno de campo registramos os elos tanto ao longo da pesquisa quanto no decorrer da intervenção pedagógica, a fim de captarmos imagens, momentos, histórias, memórias, expressões, por onde circulam os elos (Barros; Kastrup, 2015).

Essas informações reunidas foram referentes: a dia e tipo de atividade; aos sujeitos presentes; aos responsáveis pela atividade; às experiências de aprendizagem. Na escrita das informações, nosso objetivo foi captar o que ocorre no plano intensivo das forças e dos afetos. O diário foi importante para elaboração dos textos que permitiram expressar os resultados da pesquisa, para captar a multiplicidade de vozes, em que os participantes e os discursos entram em agenciamento coletivo de enunciação (Deleuze; Guattari, 1977 *apud* Barros; Kastrup, 2015).

Os dados foram obtidos tanto a partir da experimentação com a primeira Sequência Didática que propomos quanto a partir das novas Sequências Didáticas produzidas pelos estudantes na segunda experimentação. Esses dados foram coletados tanto a partir dos registros escritos dessa modalidade de planejamento e da nossa observação, com anotações no Caderno do Campo, quanto a partir da socialização pelos estudantes, cujos relatos orais foram gravados e, posteriormente, transcritos.



Os dados coletados foram analisados e, com isso, elaborados os textos com os resultados da investigação. Através do método da cartografia, nosso cuidado foi de não isolar o objeto de suas conexões históricas nem de suas relações com o mundo, pois o objetivo foi fazer o desenho da rede de forças à qual o objeto/fenômeno se conectam. Os dados foram produzidos de modo processual, cuja processualidade se prolongou na análise do material e o texto, conseqüentemente, é também processual e coletivo, oriundo dos múltiplos encontros. Na análise dos dados, nosso foco foi a detecção de linhas de forças que perpassam o coletivo (Barros; Kastrup, 2015).

### 1.3.2 Pesquisa de Campo no espaço físico do Museu da República e no jardim histórico

Com o objetivo de ampliar nossa análise e compreensão, consolidando os dados que já vinham sendo colhidos, desde a nossa imersão na disciplina Mediações Didáticas quanto no espaço virtual do Museu da República, desenvolvemos também pesquisa de campo. Habitamos, desse modo, o espaço físico e o jardim histórico do território da nossa investigação. Para tanto, seguimos alguns percursos do *Atlas*, de Michel Serres, buscando observar e conhecer a teia de relações entre o local e o global na paisagem do Museu da República e seu jardim. Refletimos esse território no par “um” e “múltiplo” e as suas redes de singularidades.

Nessa pesquisa de campo, procuramos conhecer como o Museu da República e seu jardim se organizam, identificando os seus setores e a sua dinâmica de funcionamento. Nessas passagens, dialogamos tanto com o Diretor do Museu da República quanto com um dos historiadores do setor de Pesquisa Histórica da instituição. Na interação com o gestor da instituição, tecemos algumas questões para nos situarem sobre o uso das TDICs pelo Museu da República e sua virtualização na Plataforma Era Virtual.

No diálogo com o historiador, tecemos questões sobre: as conexões entre o Palácio e o jardim e as suas mensagens/discursos e significados; as relações desse território com outras culturas, artes, mitologia, religião e ciência. Cartografamos essas misturas que se delinearam no processo de construção e transformação do Palácio em casa, sede da Presidência da República e Museu de uma República em curso.

Navegamos tanto no Acervo Histórico, onde dialogamos com a Coordenadora do setor, quanto no Acervo Institucional, interagindo com a arquivista responsável. Mapeamos a organização dos arquivos do Museu da República, coletando dados e informações nas publicações e catálogos de exposições. Interagimos também com o técnico em assuntos culturais, cientista político de formação, levantando e registrando dados no Caderno de Campo,

em especial sobre como são organizadas as exposições do Museu da República em outra plataforma de virtualização, o *Google Arts and Culture*.

Em outro percurso, no Setor Educativo, dialogamos com a Coordenadora, conhecendo e tomando nota dos projetos, materiais didáticos e ações educativas desenvolvidos pelo Museu da República junto aos professores e estudantes do Ensino Fundamental ao Superior, mapeando a rede de conexões do Museu com escolas, universidades e outras instituições educativas e culturais.

Além da consulta e pesquisa no Acervo Histórico e Institucional, percorremos também os três andares do Museu da República, para conhecer as exposições de curta e longa duração. Em nossa imersão na dinâmica do Museu, fixamos nosso olhar atento no seu movimento e averiguamos minuciosamente a sua composição mestiça na arquitetura e decoração, procedendo aos registros escritos em Caderno de Campo e fotográficos acerca do mobiliário, dos objetos e das exposições.

### 1.3.3 Avaliação pedagógica do espaço virtual do Museu da República

Na composição do *corpus* desta pesquisa, dos Questionários preenchidos pelos 95 estudantes, foram selecionados nesta tese 10 Questionários para cada turma de Mediações Didáticas, perfazendo um total de 40 formulários analisados. O tratamento, sistematização e análise englobou os dados coletados tanto a partir da observação e registro escrito em Caderno de Campo (referentes à primeira experimentação e Sequência Didática que propusemos aos estudantes) quanto aqueles relacionados à segunda experimentação (de criação de uma nova Sequência Didática por eles). Preservando a identidade dos estudantes, esses dados foram codificados neste trabalho da seguinte forma: quanto aos dados da experimentação com a primeira e a segunda Sequência Didática utilizamos uma sigla representada por letra inicial do dispositivo e do agenciamento, seguido do número referente à segunda experimentação, diferenciando-a da primeira experiência, e das letras iniciais dos grupos e turmas, cuja ordem foi representada também por um número, como por exemplo: SDE2-G1T1 – Sequência Didática na Experimentação 2 – Grupo 1 Turma 1. Esse mesmo procedimento foi aplicado quando recortadas algumas falas individuais, sendo estes representados também por uma letra, seguida da sigla correspondente à sequência didática, à experimentação, ao grupo e à turma.

A partir da coleta, sistematização e análise desses dados, mapeamentos, na avaliação pedagógica do Museu da República, a aprendizagem dos estudantes nas conexões de espaço-tempo a partir da incorporação do espaço virtual desse Museu nas mediações que eles

propuseram em suas novas Sequências Didáticas. Assim, cartografamos, a partir dos desafios pedagógicos nas experimentações, quais os níveis de conhecimento sobre espaço-tempo foram construídos pelos estudantes ao longo das experimentações com o Museu da República.

Nesse mapeamento, refletimos sobre uma lista de critérios pedagógicos para cada nível de conhecimento construído pelos estudantes, que se coadunam com os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização das noções de espaço-tempo no Museu da República. Ao nível da abstração empírica, analisamos e refletimos quais os mecanismos cognitivos foram desenvolvidos progressivamente pelos estudantes na territorialização, assim como também no nível da abstração pseudo-empírica (identificada com o processo de desterritorialização) e o nível de abstração reflexionante reflexionada (reterritorialização).

Os critérios pedagógicos foram pensados utilizando o sistema de classificação de objetivos de aprendizagem de Benjamin Bloom (1983), no domínio cognitivo. Assim, a lista de verificação de critérios pedagógicos, seguindo Thomé *et al.* (1999), foi utilizada para avaliação de museus virtuais na aprendizagem das relações espaço-tempo quanto aos resultados dos Ateliers, desenvolvidos na disciplina Mediações Didáticas. Para tanto, a estratégia empreendida envolveu a taxonomia de objetivos educacionais de Benjamin Bloom (1983) que busca captar a percepção do estudante quanto às habilidades que vão do recordar ao compreender e avaliar os conteúdos assimilados (Ferreira, 2016).

Nesta pesquisa, considerando o estudo de Thomé *et al.* (1999), o Museu da República foi avaliado pedagogicamente quanto ao domínio cognitivo do sujeito para ser analisado no processo de IHC – Interação Homem-Computador e, neste, quanto ao fator conhecimento (específicos e universais, de métodos e processos, de padrão, estrutura ou composição). No fator conhecimento, foi utilizado o critério de conhecimento de específicos, que se designa “pela evocação de unidades de informações específicas e isoláveis” (p. 03), cuja ênfase encontra-se em símbolos com referentes concretos. Esse critério, segundo os autores, constitui-se com baixo nível de abstração e pode ser entendido “como um conjunto de elementos a partir dos quais formas de conhecimentos mais complexas e abstratas são elaboradas” (p. 03).

## CAPÍTULO 2

### AFINAL, POR QUE MICHEL SERRES?

*Sem planta, como visitar a cidade? Eis-nos perdidos na montanha ou no mar, por vezes até na estrada, sem guia. Onde estamos? Que fazer? Sim, por onde passar para ir aonde? Compilação de mapas úteis para orientar as nossas deslocações, um atlas ajuda-nos a resolver estas questões de lugar.*

Serres (1994)

A epígrafe é um trecho da obra *Atlas* de Michel Serres. Podemos depreender que, para nos deslocarmos a um determinado espaço e pensarmos nas deslocações e propagações de suas imediações, precisamos saber onde estamos, por onde passar, como passar e onde pretendemos chegar. A nosso ver, trata-se de um novo atlas, referido não apenas por uma coletânea de mapas-múndi do espaço físico global, mas também por múltiplos traçados destes que se entrelaçam com quadros, desenhos, plantas, planos, maquetas e cartas dos prolongamentos e das propagações de novas habitações num universo virtual, que também se faz novo, atravessado pelas redes e suas conexões, propiciadas pelas tecnologias da informação e comunicação.

De acordo com Ladino (2017), compreender as mudanças desencadeadas pelo mundo virtual dos signos não apenas na forma como percebemos, compreendemos e organizamos o mundo, mas também o habitamos, é uma das preocupações centrais de Michel Serres no conjunto de sua obra. As linhas de sua filosofia traçam um *Atlas*

que dá conta de um espaço múltiplo de bairros, entrelaçados por relações móveis e flutuantes, dobras, misturas, dispersões e interconexões com relativa estabilidade. Nesta concepção, o local se comunica com o global, assim como o global é imanente ao local (Ladino, 2017, p.8-9)<sup>36</sup>.

Em seu *Atlas*, Michel Serres trata a problemática do local e do global não como “oposição dialética” ou “oposição resistente”, como constatou William Willoughby (2012), em seu trabalho “Global Fluidities, Local Presences: An Architectural Perspective on the Global-Local Problem in the Works of Michel Serres”<sup>37</sup>, mas, como afirma Ladino (2017), enquanto “um continuum complexo no qual as transmissões fluem em vários endereços” (p.8)<sup>38</sup>. Observamos no olhar de Willoughby, que a obra de Serres corta ampla faixa entre literatura, ciência, filosofia e matemática, mas também, a nosso ver, entre essas áreas e a História e a

<sup>36</sup> Tradução livre, do original em Espanhol para o Português.

<sup>37</sup> “Fluidez Global: uma perspectiva arquitetural sobre o problema global-local no trabalho de Michel Serres” (na tradução livre do Inglês para o Português).

<sup>38</sup> Tradução livre, do original em Espanhol para o Português.

Geografia. Na entrevista a Hari Kunzru, em 1995, o filósofo reconhecia a si próprio como um geógrafo, no diálogo sobre seu relacionamento com Gilles Deleuze, sustentando que os sujeitos se dobram em geografia, arte, ciência, literatura, tecnologia e poluição.

Nas predileções geográficas das obras de Serres, cada local infunde o global. O local atravessa o global, seja geologicamente, a terra enquanto terreno e clima, em seguida geograficamente, refletindo-a como mapa e, na contemporaneidade, geoespacialmente, isto é, a terra enquanto rede de informações posicionais. Nessa perspectiva, reafirmamos que o local e o global se misturam na obra de Serres, cuja presença do global se faz imanente em cada local e este, por sua vez, se conjuga continuamente com aquela escala, para este que sempre existiu em toda história humana (Willoughby, 2012). O *Atlas*, de Michel Serres,

Não é, portanto, o tradicional manual do viajante que, referindo-se a uma antiga experiência do lugar, exibe uma compilação de ilustrações de territórios localizados e diferenciados por fronteiras e fronteiras fixas. Em contraste, com um mosaico fluido de experiências filosóficas, literárias e científicas, traça uma cartografia única, através da qual ele aponta como se tornou a forma de viver o espaço (Ladino, 2017, p.8)<sup>39</sup>.

Ao elaborar essa cartografia única, Michel Serres pode ser denominado, nas palavras de Paul Harris, como um “teórico nômade”, uma vez que o filósofo traçou “roteiros teóricos”, em três sentidos desta palavra: rota; registro de viagem; e, guia. Mediante esse percurso, ele tece um conhecimento, no quanto vincula os humanos ao mundo. Sendo assim os mapas de Serres, que se localizam entre o virtual e o real, possibilitam tanto uma escavação “para baixo” quanto uma extensão “para fora” com o objetivo de apresentar, demonstrar e elaborar diversas possibilidades no interior de um meio mais amplo (Abbas, 2005).

Os mapas de Serres não apenas juntam, mas também evidenciam elementos invisíveis. E também é possível que contenham um potencial para o “desdobramento de eventos alternativos”<sup>40</sup> (Abbas, 2005, p.3). É através do discurso ou por meio da topologia, compreendida, nas conversas com Bruno Latour, enquanto ciência das vizinhanças e dos rasgões, que Serres busca mapear o espaço de relações, de tal modo que a contrasta com a geometria métrica, que se configura como ciência de distâncias tanto estáveis quanto definidas (Serres, 1996)<sup>41</sup>. Logo, a topologia “fornece um tipo de sintaxe e vocabulário para descobrir relacionamentos abstratos entre termos nos nós e passagens da ‘rede interinformativa’” (Abbas, 2005, p.3).

---

<sup>39</sup> Tradução livre, do original em Espanhol para o Português.

<sup>40</sup> Tradução livre, do original em Inglês para o Português.

<sup>41</sup> Em Conforme conversas com Bruno Latour, na obra “Diálogo sobre a Ciência, a Cultura e o Tempo”.

No *Atlas*, podemos ver as condições pelas quais a espacialidade se faz múltipla. Assim, num novo Atlas, para além de um conjunto de traçados voltados à localização, orientação e leitura do espaço físico, podemos compreender como este se entrelaça, na era das TDICs, aos espaços virtuais. Nessa perspectiva, Serres se constituía, de fato, num geógrafo, como ele próprio se autodenominou em entrevista a Kunzru, em 1995. O desafio da cartografia agora é transpor em imagem, mediante convenções e medidas, as dinâmicas que são tanto voláteis quanto turbulentas no mundo contemporâneo (Serres; Kunzru, 1995; Ladino, 2017).

## 2.1 Uma legenda para a leitura do Atlas

Serres (1994) traça uma “legenda” para leitura do Atlas, ressignificando-a no campo semântico de sua cartografia. Em seu “Atlas”, Serres (1994) se questiona “porquê as páginas e as gravuras do atlas que se segue?”. Porque hoje, conforme o autor, na era das tecnologias da informação e comunicação, com os dispositivos móveis e a rede mundial de computadores, o mundo que habitamos, vivemos, nos relacionamentos com o outro e nos deslocamos não só cabe em nossas mãos, como também já não é mais o mesmo, de quarenta ou cinquenta anos atrás. E o mundo assim transformado, em todas as dimensões, relações, formas, escalas, redes e dobras, não se encontra mapeado em atlas algum.

Nessa legenda, o autor esboça as várias transformações contemporâneas que culminaram com um “novo mundo”. Para ele, hoje em dia, tudo muda: as ciências, bem como os seus métodos e as suas invenções; o modo pelo qual modificamos as coisas; as técnicas assim como o trabalho, a sua organização e o laço social que comporta ou destrói. Essas transformações também se estendem às instituições sociais, como a família e as escolas, assim como também aos escritórios e às fábricas. Mudanças essas que alteram a cidade e o campo, a nação e a política, inclusive o *habitat* e as viagens, a riqueza e a miséria, além do modo de se fazer filhos e educá-los.

Transformam-se também, na sua visão, a forma de se fazer a guerra e de se exterminar, a violência, o direito, a morte, os espetáculos... Nesse mundo em permanente transformações, conduz-nos à reflexão sobre onde iremos habitar, para onde emigrar, como nos comportarmos e com quem estabeleceremos nossas teias de relações. Além dessas questões sobre nossos modos de habitar e viver, também surgem questões centrais na cartografia sobre como poderemos saber, ensinar, aprender e o que poderemos fazer (Serres, 1994).

O *Atlas* do autor possibilita delinear e compreendermos assim não apenas o mundo contemporâneo, em permanente transformação, mas também como poderemos traçar as experimentações nas mediações didáticas e onde poderemos habitar (o espaço virtual do Museu

da República), diante dessas profundas mudanças, e com quem vivemos (os estudantes do Curso de Pedagogia), o que podemos aprender, ensinar e fazer (construir conhecimento sobre o espaço-tempo dobrado, com os estudantes, o Terceiro Incluído), enfim, como poderemos nos comportar.

A grande questão que se coloca na cartografia de Serres é como nos orientamos num mundo global que surge e, ao mesmo tempo, aparenta se estabelecer substituindo o antigo, disposto por diferentes locais. Esse espaço modifica-se demandando novos mapas-múndi, o que, em nossa compreensão, tal transformação no espaço, em seu movimento, é inerente ao tempo. Nesse traçado, tais transformações são costuradas mediante a tecitura de mapas, plantas, desenhos, maquetes e esboços das redes de prolongamentos, sobre quem ser e onde estar no espaço global, refletindo neste o “espaço branco”, que se encontra no meio, entre o longínquo e o próximo, além dos “nós” e a formação do terceiro homem, neste terceiro lugar, nas passagens da permuta rumo ao universo. No espaço local, possibilita compreendermos questões sobre o “ser aí”, sobre o que é vida e onde ela habita.

Na cartografia do espaço local, plantas e desenhos de diversos lugares são traçados, refletindo-se, de um lado, as relações entre o local e o global, bem como sobre as suas dobras que são nossa habitação e, simultaneamente, são a nossa propriedade e de outros seres vivos: somos “ser aí”. Por outro lado, são tecidos mapas, plantas, maquetes e guias, refletindo-se deslocamentos e prolongamentos no/do espaço local, explorando várias descrições topológicas, mediante diversas preposições/relações, sobre a vizinhança e suas proximidades.

Essa cartografia também se faz pelo traçado de cartas, quadros, plantas, planos e dos mapas-múndi do tempo, indo destes a uma rede de informação. Entre a previsão e a providência, é traçado o tempo que faz, evidenciando como o tempo da mecânica racional se sobressai ao da previsão. Essa cartografia se constrói nas passagens pela meteorologia, climatologia, astronomia, filosofia e religião, refletindo o tempo que faz, dos sólidos aos fluidos, indo da mecânica e das tempestades ao tempo dos meteoros, às circunstâncias e aos acontecimentos. É a cartografia da sincronia de todos os tempos, que nós e outros seres vivos conhecemos, cujos elementos (evoluções, intercâmbios, circuitos etc.) se misturam e se somam compondo a história.

Ao mergulharmos nesses traçados dos prolongamentos e das propagações, vislumbramos como poderemos habitar, adiante, as dobras do espaço virtual do Museu da República, o nosso território desconhecido, ainda não descrito por qualquer viajante ou atlas. Possibilita-nos ainda pistas sobre como navegar nesse espaço virtual com os estudantes do

Curso de Pedagogia, refletindo modos de habitar as dobras de espaço-tempo no Museu da República.

### 2.1.1 Costuras das transformações

As mudanças tanto com relação às nossas casas quanto em se tratando das nossas deslocamentos constituem as transformações mais relevantes de nosso tempo e são diretamente relacionadas ao modo de habitar. Se a princípio, ao nascermos, éramos vinculados à “terra local”, ao passarmos por várias dezenas de lugares e dando a volta ao mundo, não intentaríamos passar por um museu? (Serres, *op. cit.*).

O autor nos leva a ver que, ao viajarmos de outra maneira, mudamos também o nosso modo de habitar. Essas mudanças são relacionadas às tecnologias da informação e comunicação, como o telefone, o computador e, entre outras, a internet, que tornaram possível não só nos comunicarmos com os lugares mais distantes da terra, mas também receber imagens vindas de longe e, inclusive, nos reunirmos para uma teleconferência, independentemente das distâncias geográficas.

Na verdade, observamos no *Atlas* velhas questões relacionadas ao lugar, sobre onde nos falamos, bem como por onde as mensagens operam suas passagens, não apenas se fundindo, mas também se difundem, na atualidade. Esse novo tempo parece organizar um novo espaço, em que se configura uma expansão do “ser aí”. Compreendemos na análise do autor que o mundo virtual dissolveu as antigas fronteiras e se lançou rumo a desbravar e conquistar terras outras, não somente se unindo às deslocamentos como também substituindo-as. Assim, o antigo atlas de Geografia tem as suas páginas prolongando-se em redes, em que o mundo antigo se estende sobre o novo.

Da mesma forma que os *habitats*, Serres também nos leva a ver que os nossos transportes e encontros se tornaram bem mais virtuais do que reais. Será que poderíamos fazer dessas virtualidades as nossas moradas? Em se tratando do Museu da República, o território da nossa pesquisa, será que poderemos fazer do seu espaço virtual o nosso *habitat*?

As deslocamentos do saber e os modos de aprender em direção aqueles que os procuravam constituem outro mapa das transformações. Na visão do autor, o saber não mais se concentra em escolas, bibliotecas, laboratórios, *campus* universitários, à espera de alunos, leitores e investigadores. Pois as suas distâncias foram reduzidas e agora podemos aprender tanto mediante as tecnologias da informação e comunicação como o rádio, a mensagem digital e,



entre outros, o fax quanto nas instituições físicas, de materiais sólidos. Essas deslocções também podem se estender da ciência até nós.

Nesse sentido, em vez de questionarmos e pensarmos sobre onde iremos, o autor nos ensina que devemos refletir sobre onde nos encontramos. A leitura de livros e mapas-múndi se encontra em múltiplos espaços físicos (biblioteca, laboratório, Academia etc.), mas também se deslocou, conjugando-se com as fontes científicas, mediante o espaço virtual. Essa experiência possivelmente trouxe a sensação simultânea de que estar num sítio se sobrepõe a de se estar numa cadeira, em nossa casa. Tratam-se também de outras transformações paralelas que, de um lado, a ciência se modifica e, por outro lado, a aprendizagem, o ensino e o saber também se transformam.

A partir do famoso poema *Odisseia*<sup>42</sup>, de Homero, e d'*As Viagens Extraordinárias*, de Jules Verne (1828-1905)<sup>43</sup>, o filósofo nos mostra que os saberes e as experiências ou viagens não são ensinados ponto a ponto ou local depois de local, pois os lugares se conectam numa visão global que, por sua vez, encarna cultura. Essa visão global pode ser lida no mundo que é matriz, continente ou suporte do saber. Essas narrativas, conforme o autor, conferiram o seu mundo a cada momento histórico, encarnando não somente a geografia, com seus mapas e paisagens, mas construíram o universo (antigo e novo) dos adultos/crianças, colando páginas do “atlas da atualidade” com mapas do arcaico, na fusão do mundo novo com o mundo antigo.

No *Atlas*, são traçados plantas e mapas-múndi que cosem, logo, não apenas tecem ou urdem, mas também esboçam, em entrelaçados e prolongamentos, mapas que amalgamam e mergulham a “memória na aurora” ou a cultura com a técnica. Como então poderemos nos orientar em nossas deslocções ao espaço virtual do Museu da República? Onde seremos/estaremos nesta virtualidade? O que poderemos fazer? Como poderemos agir? Aonde seremos conduzidos por Hermes juntamente com os estudantes do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em nossas passagens por esse espaço virtual?

---

<sup>42</sup> Esse poema épico trata da trajetória do habilidoso herói grego Ulisses, em termos de raciocínio e oratória, ao navegar de volta para sua casa, logo após a vitória na Guerra de Tróia. Nessa trajetória, o herói, afligido por Poseidon, deus dos mares, passa por diversos riscos e entraves, porém defendido por Atena, busca regressar à Ítaca, ao reencontro de Penélope.

<sup>43</sup> Nascido em Nantes, França, foi um escritor francês do século XIX, protagonista da literatura moderna de ficção científica. Além d'*As Viagens extraordinárias*, produziu outras obras como: “Vinte Mil Léguas Submarinas”, “Viagem ao Centro da Terra”, “A Volta ao Mundo em Oitenta Dias”, entre outras. Em seus relatos conseguiu antever o surgimento de algumas tecnologias do século XX como o helicóptero e as naves espaciais. Informações disponíveis em: [https://www.ebiografia.com/julio\\_verne/](https://www.ebiografia.com/julio_verne/) Acesso em: 27 jul. 2022.

## 2.2 Cartografias dos prolongamentos

### 2.2.1 Múltiplos traçados do espaço local e global

Na primeira seção “Prolongamentos”, do seu *Atlas*, Michel Serres trata das novas necessidades sobre os seres humanos oriundas do espaço global, bem como a forma como o corpo se expande no espaço e no tempo ao passo que os impactos globais são experimentados no local, em diversos lugares (Harris, 2005).

Nessa cartografia, entre as paisagens francesas e japonesas, o autor nos mostra que um “espaço branco” se encontra entre o longínquo e o próximo. Na passagem entre França e Japão há uma sutileza, que pode ser demonstrada pela viagem que um nadador faz ao longo de um rio largo ou braço de mar.

O itinerário de sua viagem divide-se em *três partes*. Enquanto não perde de vista a margem de onde partiu ou avista a de chegada, *habita ainda o seu ponto de origem ou já o alvo do seu desejo; por outras palavras, francês aqui ou japonês ali*. Ora, *a meio do percurso*, chega um momento decisivo e patético em que, *a igual distância das duas margens, durante a passagem mais ou menos longa de uma grande faixa neutra ou branca, ele não é ainda nem um nem outro e torna-se porventura já e outro em simultâneo*. Inquieto, suspenso, como que em equilíbrio no seu movimento, *ele efetua o reconhecimento de um espaço inexplorado, ausente de todos os mapas e nunca descrito por qualquer atlas ou viajante* (Serres, *op. cit.*, p.24, grifos nossos em itálico).

Ensina-nos que, sem perder de vista a nossa margem de origem ou vislumbrando uma terra à vista, ao horizonte, a nossa habitação ainda é o nosso local de origem ou o local que desejamos habitar. Com a passagem entre uma margem e outra, no “meio” desse percurso, não somos mais nem um (que éramos em nosso local de origem) nem outro (o que nos tornamos no local da outra margem, de chegada), mas não deixamos de ser “um” e nos tornamos, ao mesmo tempo, o “outro”, ou seja, não cessamos de ser mestiços, construídos nas relações entre “um” e “outro”.

Essa passagem se desencadeia pela transição que, na língua francesa, denomina a preposição *entre*, cruzando um eixo ou fazendo a imersão numa “comporta estranha” e, ao redor destes, encontram-se as diferenças do mundo, derramadas num centro pelo qual atravessamos e nos relacionamos com todos. “Ele adiciona-as todas numa transparência pálida, uma vez que o branco contém (...) todas as cores do arco-íris: esta incandescência torna-se invisível” (Serres, *op. cit.*, p.25).

O filósofo nos leva a ver que *entre* uma margem e outra, como nas travessias *entre* a paisagem e a primavera francesa e japonesa, ou como as faz um nadador, sempre enfrentamos os desafios de traduzir numa língua as singularidades de outro país ou língua pelo traçado da

reta, pois a passagem não é sempre linear, entre a ameixa e ameixeira, através de mesma gama cromática, nem se realiza segundo a identidade das coisas, pois os caminhos se fazem desviados ou paradoxais, por travessias oblíquas, portanto, são curvos.

Se queremos alterar nossas direções, as saídas também são múltiplas, como num nó rodoviário, em que é possível optarmos por um dentre uma infinidade de outros possíveis. Quais então os instrumentos prováveis de nossa passagem ou de nossa permuta, em nossas travessias? Deprendemos que a travessia se dá do *mesmo* ao *outro* ou do *outro* ao *mesmo*, prolongando assim ao distante, ao universal, os percursos de nossas viagens, passando pelo *meio*, isto é, a “faixa branca”, onde podemos *medir* não apenas as distâncias, mas também, e ao mesmo tempo, as diferenças, desenhando-se simultaneamente o caminho que as interliga.

Em sua cartografia única, Serres se questiona sobre quais os mares desconhecidos, ausentes de qualquer mapa, podemos cartografar e também quem somos nós, quando atravessamos no permutador ou no nó. Essa faixa ou “espaço branco” é denominado pelo autor como “imenso universo”, um “terceiro lugar de utopia” que se encontra entre o aqui (Japão) e o lá (França), ou ainda um “permutador” ou “comporta entre toda diferença”, cujo termo universal “significa que todas as coisas desembocam ou giram em torno de uma unidade cujo segredo transparente se infiltra e se insinua através de suas diferenciações” (Serres, *op. cit.*, p.28).

E nós, quem somos? Somos “permutadores vivos, *bouquets* de sentidos”. Esse “espaço intermediário”, isto é, o “terceiro lugar”, de que trata o autor, estabelece-se “transparente, invisível” e o viajante como um “terceiro homem”, que não só explora, mas reconhece o “terceiro lugar” entre dois espaços, permutando entre o mesmo e o outro, diminuindo a passagem entre o próximo e o longínquo, experimentando assim um “terceiro lugar universal”. O corpo desse “terceiro homem” conecta as “extremidades opostas das diferenças ou as transições semelhantes das identidades” (Serres, *op. cit.*, p.29-30). Na travessia por esse “espaço branco”, tudo se funde em nós e o todo não se separa de suas partes.

Na *ilustração* da Planta do parque de Katsura, no Japão, o autor nos faz ver o universal, em que se vislumbra uma “língua branca da permuta”, cujo interior não se separa do exterior, numa habitação. Assim também, no parque, as plantações e as fábricas não são desconexas. A madeira e a árvore constituem uma concavidade da qual o homem faz a sua habitação. A arquitetura, por seu turno, se dissolve na natureza que, por sua vez, funde-se na própria arquitetura. Podemos ver que a casa se amalgama no jardim, assim como o parque no *habitat*. A arquitetura desaparece na fluidez das artes mestiçadas.

Em sua cartografia do “Espaço local”, duas questões refletidas pelo autor nos chamam a atenção: O que é a vida? Onde é que ela habita? São questões voltadas ao lugar. Em sua perspectiva, a casa é construída não apenas para o usufruto, mas também para o conforto e comodidade daqueles que a habitam, é constituída por lugares distribuídos, cujos cômodos são organizados, sem serem muito afastados, inclusive o mobiliário respeitando algumas distâncias. As distâncias e as contiguidades são combinadas pelas divisões e recantos.

A planta arquitetônica da habitação é definida por ele como conjunto de circulações que, de um lado, propiciam as proximidades semelhantes e, por outro, preservam tais margens. Para além de tudo, a casa é ter eira e beira, ao mesmo tempo. É um sistema termodinâmico e informacional aberto, cuja topologia retrata as proximidades e os afastamentos entre seus cômodos e objetos. Assim se traça a planta de uma casa, feita para se viver, um “sítio”, “nicho” ou “*habitat*”, lugares propícios/próprios aos seres vivos.

A vida é o que está no residir, habitar, morar ou alojar-se, sendo o lugar a sua condição. Em seu traçado e conceituação, a vida se configura por limites ou fronteiras, abertas ou fechadas. Habitação e ser são assim imbricados. E onde se vive? O verbo viver, segundo o autor, tem o significado de habitar, cujo ser vivo se encontra “aqui” ou “aí”, e não num ponto específico (geométrico ou abstrato) ou ainda na sua complexidade/ banalidade no espaço liso. Ao contrário, o ser se encontra numa topologia, que pode ser do cubo, esfera, caixa, casa, saco. Esse estado de coisas pode ser expresso pela preposição *chez*<sup>44</sup> que, na língua francesa, vincula-se a um nome próprio como, por exemplo, *chez Swann*.

A partir de reflexões do autor sobre vários exemplos geométricos, como os sólidos, as caixas, sacos e bolsas, em suas formas, dimensões e fluxos variados, e em suas propagações, notamos como podemos habitar as pregas. Observamos que, aqui, o filósofo nos mostra que uma condição para que tudo continue simples é que a simplicidade não produz uma plica. A plica, no contexto de sua obra *Atlas*, é traduzida, do francês, respectivamente como *simplicité* (simplicidade, do Francês para o Português) e *pli* (que significa dobrar, em Português). No caso dos exemplos com as caixas, acerca do trabalho racional (lógico e geométrico) que pedreiros, lógicos ou biólogos realizam, em suas constantes brincadeiras de inserir as pequenas dentro das grandes, como fazíamos também quando éramos crianças, o autor nos faz perceber que essa operação racional é o que dá sentido à preposição *dentro*.

Nos exemplos dos sacos e bolsas, de redes em materiais diversos (juta, borracha, pano ou qualquer outro), em suas formas e dimensões diversas, todos englobam, segundo o autor, o

---

<sup>44</sup> “Na casa de”, na tradução livre do Francês para o Português.

conjunto dos outros, de tal modo que, assim, temos várias possibilidades de resolvermos o ensacamento, isto é, da implicação.

Quanto aos modelos regulares ou sucessivos de sistematicidade (denominados estável ou difuso, rigoroso ou confuso), derivados a partir dos sólidos e líquidos, em suas consistências e flutuações, Serres trata da “matéria metafórica dos filósofos”, referindo-se ao sólido, líquido, aéreo, em ordem decrescente evidenciando que, assim, cada filósofo estabelece a sua preferência, passando-se da rocha ao fluxo, de Auguste Comte a Bergson, que afirmava que nossa inteligência é especializada nos sólidos.

Sob esse ponto de vista, entre a dureza dos sólidos e a fluidez das moléculas moles e escorregadias há um “material intermediário”, não muito valorizado na tradição filosófica, à exceção (provável) de Lucrécio. Dessa forma, para o autor, todos os materiais (dos tecidos ao couro e aos papéis), flexíveis, frágeis e em suas variações geométricas planas e oblíquas no espaço, revestindo o corpo ou ainda em suportes da escrita, podem flutuar (como a cortina) e estar presente tanto no estado sólido quanto no líquido, tornando-se dobrável, rasgável, extensível, logo, topológico. Assim, também tecido é o termo usado de modo inteligente pelos cientistas da vida.

No caso da maquete do arquiteto, podemos ver que as dobras se configuram enquanto concavidades, sulcos, saliências, bordas e eixos variados. No exemplo dos sólidos, habitamos concavidades (dobras), cujo volume se origina a partir da dobragem, pela implicação de suas dobras. São as dobras que constituem o lugar, uma vez que implicam o volume. Entretanto, mediante a multiplicação ou multiplicidade, a dobragem pode completar o espaço, em que a ação de dobrar se dá na implicação, na qual há o gigantismo e a miniaturização de informações ocultas num lugar ou que emanam dele. Com a dobra, podemos assim atravessar do lugar ao espaço. É nas dobras que, segundo o autor, nos encontramos e é nelas que nos constituímos como “ser aí” ou nas dobras. Habitamos senão em dobras e não somos senão dobras. Depreendemos, assim, que tanto a nossa *habitação* (o onde) como nós (o ser) são dobras.

E o que é uma dobra? Segundo o autor, é o embrião de forma, sendo o embrião um conjunto de dobras. “A dobra”, diz ele, “é o elemento da forma, o átomo da forma, sim, o seu *clinamen*<sup>45</sup>. Mas o que é, em geral, uma forma? Resposta: o liso com dobras” (Serres, *op. cit.*, p.46-47). Mas como descrevê-lo? Na cartografia, não há apenas um ponto de vista, pois o liso,

---

<sup>45</sup> Teoria criada por Lucrécio a partir da influência de Epicuro, que corresponde a um desvio que se processa com os átomos, em decorrência de movimento aleatório. Informação disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/clin%C3%A2men> Acesso em: 15 jan. 2023.

a partir do ponto de vista de quem olha/observa, assume várias formas geométricas e, através de um microscópio, podem revelar inúmeras granulações.

Considerando-se a distância, a iluminação ou delicadeza do toque, o liso desaparece em razão das múltiplas dobras. Concordando com Gilles Deleuze, sobre a dobra, Serres afirma que a descoberta da idade clássica e barroca, e de Leibniz e seu cálculo, é o embrião da forma. Na dobra, esse embrião é um átomo topológico, simultaneamente ao átomo algébrico ou conjuntista de elementos. Com essa descoberta, Leibniz é, conforme o autor, um divisor de águas na filosofia, pois a partir deste momento e dele próprio tudo se torna dobra, reiterando o que dizia Gilles Deleuze.

Quem poderemos ser? Animal ou Homem? Devemos descobrir a sua propriedade, conforme nos faz refletir Serres, em vários exemplos. A “filosofia da pobreza” evidencia que para Diógenes – o *Cínico*, São Francisco de Assis e Jesus Cristo restou um pequeno nicho. Pois não há homem algum que ande nu, como os animais. Ele veste um tonel, assim como também os *soufi*, entre os árabes, sendo esta a primeira ou a última propriedade que se vincula ao humano.

Nesse percurso, o autor nos conduz a pensar a expressão “propriedade”, que advém de “prioridade”. Pelo direito de propriedade (que é natural ou universal), o *habitat* é concedido a quem o habita, “tecido móvel e próximo do corpo, não dá lugar à desigualdade”, mas, ao contrário, uma vez que é de posse dos despossuídos (os que não têm nada), “aos mais miseráveis” (Serres, *op. cit.*, p.51).

Seguindo a frase de Aristóteles, lembra-nos que os homens são “animais políticos”, enquanto, temporariamente, se recolhem para o interior de suas pregas ou concha para cuidar dos seus corpos. Assim os homens vivem integralmente uma vida não só política, mas pública e social, e a sua a propriedade residual é o farrapo ou nicho e que lhes definem: minúscula reserva de privado, resíduo, vestígio ou resto, somente uma diferença.

Para o autor, a ecologia sempre busca narrar a topologia da casa, especialmente dos lugares estáveis e transitórios, pelos quais os seres vivos sempre atravessam imergindo na duração, mediante caminhos espaciais e temporais que são, simultaneamente, estáticos e dinâmicos. O lugar ou *locus* pode ser compreendido como

*pagus* arcaico e pagão, quadrados cultivados cuja costura a paisagem sulcada desenha na terra, num xadrez aleatório, pela rusticidade primitiva e moderna, *hortus* antigo, pátio de quinta ou de casa, demarcação do jardim privado, familiar, doméstico ou público, *chora* platônica que o *Timeu*, com dificuldade, traduz por: lugar, porta-impressões, cera na qual se grava o sentido, matriz, excipiente, receptáculo, reservatório... e no qual, com mais facilidade, nós reconhecemos um espaço

topológico (Serres, *op. cit.*, p.53-54, grifos do autor em itálico, grifos nossos em sublinhado).

Como podemos observar, o autor recorre ao termo *pagus* (do latim) que pode ser traduzido como “vila”, do Francês para o Português. Leva-nos a vislumbrar múltiplas leituras do lugar, em seu entrelaçamento com a paisagem. Nessa perspectiva, o lugar é singularizado, enquanto *hortus* (do latim), ou seja, como jardim, na tradução para o Português, e que possui uma temporalidade (é antigo), sendo, além disso, não só privado e familiar, mas também doméstico ou público.

A partir de Timeu, escrito por Platão e que é o registro do seu pensamento cosmológico, personagem este a quem caberia discursar sobre a origem do Universo, Serres nos faz entender que o lugar é o *chora* (ou *khora*, no grego clássico), que eram áreas das *pólis* gregas (hoje Itália do Sul e Sicília), voltadas às atividades como cultivo, pastoreio, bosques e santuários. Reconhece também, a partir do filósofo grego, o lugar como suporte ou receptáculo de alguma coisa, similar a uma mãe, o que extrapola a concepção espacial. Descreve os lugares, em seu *Atlas*, como arcaicos, um espaço de aproximações, nos quais busca mapear a sua forma assim como também os seres vivos que os habitam e o desenharam.

Em sua perspectiva, os lugares não são ocupados na mesma dimensão nem pelo inerte nem pelo vivo. O inerte e o vivo se diferenciam assim como também o global e o local, o universal e o singular, a lei e o código, pois enquanto o inerte é subordinado a leis, “holomórficas ou universais”, mediante prolongamentos analíticos, o vivo se submete a códigos particulares e locais, peculiares a um interior.

Entretanto, como não há ser vivo grande, comparável à dimensão da montanha, oceano ou planeta, a vida inclina-se para o pequeno, à proporção do lugar, e a um tempo curto, uma vez que não existe macrobiologia para tratar de um imenso organismo, à exceção da teoria onírica. Nessa perspectiva, a vida se caracteriza não pelo espaço, mas pela dimensão local e, ao mesmo tempo, singular, isto é, pelo compartimento, pois é cercada por limites espaço temporais.

Já em sua longa duração, a vida das espécies sucede com os seres vivos breves, propagando-se no espaço e no tempo, mediante cruzamentos de ligações entre o pequeno e o breve interligados em seu prolongamento. A vida penetra essa extensão percorrendo os seres vivos. O inerte, em sua globalidade no espaço e mediante o tempo, disperso, submetido a leis universais, é o abrigo ou refúgio do vivo, sendo este não somente local e singular, mas também de curta duração, frágil e pequeno. O inerte é assim condição que supre o vivo. Não sendo global nem local, o autor nos leva a crer que espaço e tempo são ocupados pelo vivo através de

redes flexíveis de relações entre singularidades não apenas mínimas, mas ainda codificadas. Na sua reprodução, segundo ele, os seres breves aos poucos se alastram na longa duração e no espaço grande.

Nessa perspectiva, espaço e tempo ao crescerem desencadeiam deslocações de fragilidades menores e curtas conectadas por distâncias e proximidades e assim tem-se, mais uma vez, uma casa, conforme a topologia e a energética: “lumes modestos em lugares estreitos, interligados por caminhos” (Serres, *op. cit.*, p.56). Questiona-se se a vida se faria autônoma sem esta definição de área e na qual possa nascer, das fronteiras que guardam a sua fragilidade, da energia localizada ou acumulada necessária para surgir, das redes para ela se prolongar ou propagar.

Tecendo as “gravuras do atlas”, o filósofo evidencia que o segredo da vida se esconde e pode ser procurado no lugar, nas dimensões ou quantidade “estreita” e “curta”. Esse segredo é a casa ou a caixa preta, pois esta última corresponde ao que se coloca à parte, selecionando-se e passando pelo crivo. Daí a vida se alarga e se prolonga tanto no tempo quanto no espaço mediante caixas individuais. Ou seja, ela se propaga entre *pagus*, parcela, nichos, áreas ou sítios, de página em página e de um indivíduo para outro, de várias espécies, invadindo diferentes lugares ou meditando sobre as localidades em sua globalidade que tem como pretensão a descoberta da universalidade do ser vivo no lugar singularizado.

O problema de todo plano ou mapa apontado pelo autor é se é possível ser configurado um terceiro conceito entre o local e o global, articulando, fundindo ou costurando um no outro. Na sua visão, todo Atlas expressa modelos de espaços e tempos da diversidade num mosaico, ilustração de lugar, tempo e da composição de redes, reinados (vegetal e animal), mas também do reino velho e atual de Arlequim. Compreende assim que o lugar se cobre do fato de Arlequim e concebe o conceito abstrato como contemporâneo ou sofisticado e, ao mesmo tempo, prática mais antiga, enquanto adição, “debrum” e elos maleáveis, como um corpo mestiçado, uma “túnica multicolorida”, como em Arlequim.

Quanto ao “ser fora daí”, Serres recorre ao *le Horla*<sup>46</sup>, de Guy de Maupassant, o qual, segundo ele, traça um desenho em minúcias e de modo apurado os acontecimentos do espaço,

---

<sup>46</sup> “O Horla”, na tradução livre do Francês para o Português. Trata-se de uma obra de ficção produzida pelo escritor francês, do século XIX, Guy De Maupassant, segundo *Franciszek Chwałczyk* (2018), um dos grandes destaques da denominada “ficção esquisita” (literatura “lovecraftiana”). Como observou Ladino (2017, a partir de *Le Horla*, de Maupassant, Serres elabora uma experiência filosófica em torno da noção de hors-là, cujo narrador retrata como ser um “estrangeiro invisível”, porém perceptível, de como invade impetuosamente o ambiente de sua casa, usufruindo dos seus bens. Trata-se de uma experiência confusa e, ao mesmo tempo descontínua, que torna o familiar em estranho, e forçando o dono da casa a sair para o ambiente exterior (atemorizador). Porém, o deslocamento do habitante se dá não apenas de sua localidade, mas também quanto à sua própria identidade, uma vez que, ao se sentir trocado pelo parasita, sobrevém nele mesmo uma dúvida sobre sua identidade. A história



passíveis de serem cartografados a partir do Sena: o *habitat* e as deslocções. Segundo *Franciszek Chwałczyk* (2018), Serres tece uma leitura dessa obra, tomando como base a topologia, além de uma análise e designando o “hors-la” (estar em movimento e entre) como um estado ou modo de ser no mundo de hoje, retratado no romance (Chwałczyk, 2018).

Nessa perspectiva, o filósofo redescobre a obra *le Horla*, de Maupassant, traçando uma cartografia do sujeito humano. Como nos mostra Harris (2005), Serres trata dessa mudança como dependente da transformação do tema como um “espaço interior estável” para outro, situados outros diversos espaços ao mesmo tempo em que se encontra num só lugar. Serres traça assim, conforme o autor, um mapa da deslocção do narrador por diversos espaços, o que corresponde à necessidade do filósofo de estabelecer as pontes entre os espaços íntimos e sucessivos mediante um prolongamento analítico.

Mediante esse “prolongamento analítico”, o filósofo tece então uma cartografia da narrativa na obra *le Horla*, de Maupassant. E em sua perspectiva, a narrativa explora múltiplos espaços, uma vez que para o narrador da obra tudo demanda lugares e meios, que vão dos que são habitados nas proximidades (casa, jardim, floresta) e que se prolongam, dessas imediações, aos confins do universo: “Rouen, cidade próxima, o Mont-Saint-Michel, Paris, o Brasil” (Serres, *op. cit.*, p.60), narrativa esta que retrata o aí e mais o que o extrapola ou que daí vem, desenhando, simultaneamente, uma planta e um mapa.

A partir dessa cartografia da narrativa, de *le Horla*, de Maupassant, tecida pelo autor, podemos depreender o significado do habitar e de frequentar. A deslocção é definida como partir ou visitar, pela qual se transforma o espaço percebido. Ao passo que *Hors* designa o “exterior” e o “retirado”, *là* define o lugar vizinho. Partindo dessa proximidade, *Horla* retrata as tensões entre adjacente, confinante, contíguo e afastado, atingido ou inacessível. O *aí* se encontra no que designamos como íntimo, marcado pelo interior. Mas, é através das relações, a partir de espaços externos, que nos aproximamos do lugar isolado, mais próximo de nós. Por meio dessas relações podemos descrever como o familiar se sobrepõe ao estranho, conectando minuciosamente “a lugares íntimos seus sucessores no espaço” através de um prolongamento analítico (Serres, *op. cit.*, p.65). Alguns quadros traçados pelo autor ilustram essas relações:

**1º Quadro:** o *aí* é retratado mediante relações puras e simples, tratando-se de referências locais, delineadas em relação a ele, que se prolongam progressivamente não apenas *aos*

---

evidencia também a dúvida sobre o fora e o lá, expressando como “o anfitrião consegue esclarecer características da identidade do hospedeiro verificando as posturas que ele próprio assume vinculado pelo estranho”. O título da história expressa o nome com o qual o narrador aterrorizado denomina seu parasita, *Horla*, uma “síntese de hors e là” (Ladino, 2017, p.25, tradução livre do Espanhol para o Português).

alimentos/odores/dialetos locais, mas também às imediações, mais distante, de Rouen adiante; depois “no” Sena que “corre” diante a casa e “ao longo” do jardim, em que passam barcos, duas escunas inglesas e um veleiro brasileiro. O rio atravessa não só a habitação, como leva o exterior para o interior/dentro ou “o *fora* para aí”. Passar é, conforme o autor, o primeiro verbo do texto e último verbo da descrição do local aí.

**2º Quadro:** Serres traça um “prolongamento muito pequeno”, em que trata do retorno à sua casa, após um passeio pela margem, evidenciando um paradoxo: vemos, mas não olhamos; tocamos, mas sem apalpar; o muito pequeno, assim como o muito grande são imperceptíveis. Esse paradoxo advém da habitação, ou melhor, da proximidade excessiva que corresponde a afastamento.

Na cartografia da narrativa, o filósofo nos mostra que *hors* se origina em *foris* ou *fores* que significa a porta de casa pela qual se acessa o exterior. Nesse sentido, *forum* deve ter sido designado, a princípio, como recinto que circunda a habitação, jardim ou pradaria, precedendo o significado de praça pública de uma cidade. Essa preposição pertence à família semântica que se organiza por movimento gradativo, indo do próximo ao distante: vai da porta, pela qual chega-se à soleira, ao recinto mais perto, e depois rumo à praça do mercado, exterior. “A preposição *hors* hesita no limiar e designa os acontecimentos que atravessam a porta, lugar por onde se passa, bem ou mal, do interior para o exterior ou do fora para o aí” (Serres, *op. cit.*, p.68).

No **3º Quadro**, o autor retrata uma volta pela floresta de Roumare, percorrendo o largo sendeiro, depois desvia-se para La Bouille mediante passeio curto entre duas fileiras de árvores, cujas preposições podem ser sublinhadas. O narrador continua a desbravar à medida que vai se distanciando das imediações, retratando, com isso, todos os acidentes.

Conforme Harris (2005), Serres vai assim cartografando a deslocação do espaço a partir da topologia. Ao invés de se pensar geometricamente no espaço vinculando-o à métrica ou mesma medida, o filósofo evidencia que artistas, tal como Maupassant, descreveram não apenas a vizinhança, mas também suas proximidades expressando “medidas” independentemente de distâncias e quantidades. O autor sustenta que

A topologia desposa o espaço, de outra forma e melhor. Para tal, ela usa o fechado (dentro), o aberto (fora), os intervalos (entre), a orientação e a direção (para, à frente, atrás), a proximidade e a adesão (perto, sobre, contra, a seguir, junto), a imersão (entre), a dimensão... e assim sucessivamente, todas realidades sem medida e com relações. Outrora designada por Leibniz *analysis situs*, a topologia descreve as posições e exprime-se, melhor, pelas preposições (Serres, *op. cit.*, p.69, grifos do autor).

Nessa topologia, podemos ver que a descrição dos lugares, nas passagens da casa, recinto ou jardim, por exemplo, se delinea por uma análise minuciosa utilizando-se preposições como *entre*, *dentro*, *através* que designam os lugares não por meio de métricas e mensurações, mas pelas *relações* (vizinhança, proximidade, afastamento, adesão ou acumulação) e posições, além das relações do “ser aí” e com o exterior. Faz-nos ver que a topografia dos mapas e plantas se funda pela topologia.

*Le Horla* descreve então uma coleção de relações que se dão pelas preposições *com* e *entre* os lugares assim como, depois, *com* o espírito singular desses lugares, posteriormente *com* o “espírito *tout court*” e, finalmente, consigo mesmo e seu duplo. Em *L’Horla*, de Maupassant, segundo o autor, a identidade é construída nas relações entre espaços internos e externos, constituindo-se como um elo entre espaços físicos/reais e os virtuais. Qual seria então a razão do sujeito habitar um interior? O que seria esse interior? Onde? Para o filósofo, o sujeito é interno ou interior, íntimo, mas segue rumo ao eu e, quanto mais me desloco ou me afasto, mas me direciono rumo ao outro.

Por outro lado, mostra-nos também que sempre temos a experiência simultânea da presença e da ausência, ou do real e do virtual, em que estamos e somos aí. Como não é contraditório eu estar aqui e, simultaneamente, alhures, logo, devemos suspender o princípio do terceiro excluído, o que nos impele às explorações espaciais, práticas e concretas que podem ser desbravadas nas tecnologias.

Então “quem sou eu? O terceiro. *O terceiro incluído*. Qual o sentido desta palavra? Que estou intimamente associado a um outro e ainda a muitos outros. Sim, eu sou legião: um conjunto inumerável de outros. Substituíveis. Ora nós preferimos dizer: eu estou aí e determinado outro está alhures, eu não estou de modo algum alhures e o outro não reside aqui, e definimos a identidade pelo princípio do terceiro excluído: é impossível que A seja e não seja, ao mesmo tempo e no mesmo lugar (Serres, *op. cit.*, p.80).

Desse modo, para o autor, a identidade pressupõe tanto um exterior quanto um sólido e inscritível e um interior, bem diversos da experiência e da linguagem. Essa reflexão se dá a partir das preposições *em* e *sob*. Enquanto *em* regra a divisão entre interior/íntimo e o exterior, *sob* regra a deslocação entre ambos. Por essa razão, a metafísica da substância e do sujeito trata de um espaço pré-regulado. Entretanto, o trabalho de *Horla* é duvidar de tal concepção de espaço.

Diante da problemática levantada pelo autor, se a exploração da filosofia, acerca das preposições, fez-se desprovidamente e sem generalizações, Serres nos leva a compreender a potência das preposições, a saber: o *sobre* quanto à transcendência; o *sob*, quanto à substância

e ao sujeito; o *em*, referente tanto ao mundo quanto ao eu imanescentes; em busca do *com* tanto das comunicações quanto do contrato; o *através* (da tradução); o *entre* (das interferências); o *por* referente ao onde se dão as travessias de Hermes e dos Anjos; o *ao lado de* quanto ao parasita; o *fora* (do destacamento), ou seja, toda a diversidade espaço temporal anteposta pelas preposições.

## 2.2.2 Traçados cartográficos do tempo do mundo

Pelo *Atlas*, podemos também tecer uma cartografia do tempo, em que Serres nos conduz a interpretar vários escritos filosóficos, acerca dos meteoros, da meteorologia, dos exemplos dos sólidos e dos fluidos, elaborando múltiplos traçados. Nessa cartografia, vemos que o tempo foi abandonado pela razão clássica tanto no pensamento religioso, quanto no direito (com as leis) e na ciência.

Nesses percursos, o filósofo nos faz ver que o astrônomo Le Verrier (1811-1877)<sup>47</sup>, desde sua descoberta de Netuno em 1845 aos cálculos das órbitas dos astros vizinhos e ao desenho da primeira carta meteorológica, em 19 de fevereiro de 1855, e aos avisos de tempestades aos marinheiros, operou deslocamentos do tempo mecânico ao tempo das tempestades. Passou assim da razão canônica (da mecânica racional), ao campo das singularidades quando traçou cartas, ou seja, passou da dedução ao atlas.

Nas travessias pelas cartas meteorológicas muito presentes na atualidade, nosso autor evidencia que a rotação da Terra em conexão com a distribuição aleatória de seu relevo, fossas e bossas, cria inúmeras partículas de ar. Pois enquanto uns giram em um sentido, com vértice para cima, outros, com o vértice em sentido oposto, giram noutro sentido. Outros turbilhões, que ora surgem ora desaparecem, são produzidos pela diferença de temperatura do Sol, dos mares e continentes, dos sólidos e líquidos, em ritmos diferentes. Ao passo que massas de ar frio e quente, que garantem as permutas térmicas entre pólos e equador, empurradas por todos esses movimentos, deslocam-se e, do seu encontro/embate, são gerados novos turbilhões.

O filósofo traça dois quadros: enquanto no **1º Quadro**, a meteorologia busca prever o tempo “aqui” e “alhores”, no **2º Quadro**, a astronomia prevê a passagem dos planetas. Trata-se da *prévision*, introduzida pela primeira vez no vocabulário francês por Maupertuis (1698-

---

<sup>47</sup> Jean Joseph Le Verrier foi um astrônomo e professor de matemático francês, que nasceu em Saint-Lô, La Manche. Precursor do período pré-contemporâneo da Astronomia (1837), tendo como base a Mecânica Celeste de Newton. Conseguiu prever o planeta Netuno mediante métodos matemáticos, além de ter ampliado conhecimentos astronômicos sobre Mercúrio e sobre a irregularidades na órbita de Urano. Informações disponíveis em: <http://biografias.netsaber.com.br/> Acesso em: 27 jul. 2022.

1759)<sup>48</sup>, no século XVIII, oriunda de explicações científicas decorrentes da mecânica racional. Nesse traçado, o filósofo observa que, indo do tempo e campo da mecânica e sistema do mundo às disciplinas, concebidas conforme esse modelo, a previsão, após Maupertuis, configurou-se enquanto critério do êxito científico, a saber: *Time* (astronomia); *Weather* (clima). Não se trata do mesmo tempo na previsão meteorológica, pois enquanto o cronômetro metrifica e expressa o primeiro, o barômetro, por sua vez, elabora o cálculo do segundo.

Contrário a Maupertuis, Voltaire, a partir do ponto de vista de Deus, afirma que somente Ele prevê, uma vez que a criatura se limita à mera “previdência”<sup>49</sup>, assim, “previsão” é relativa a Ele, que a tudo enxerga e beneficia a ciência de *visão*, de onde obtém título e função de “providência”. E assim, somente o presente pertence ao homem, enquanto o futuro a Deus. Voltaire confere razão a Napoleão, que é teológica, mas também científica, linguística e experimental, influenciando tanto os cientistas quanto os sábios. E segundo essa razão, mentem tanto os adivinhos quanto Lamarck, assim como os feitores de chuva e profetas do tempo. Curiosamente, Voltaire, que havia introduzido Newton, com a “mecânica do sistema do mundo” (Serres, *op. cit.*).

Desse modo, na ciência canônica, da “mecânica do sistema do mundo” (newtoniana), e na sua linguagem (a epistemologia), por trezentos anos, os meteoros foram excluídos daquilo que, conforme o autor, não poderia ser considerado como ciência. O tempo que passa havia deixado de lado o tempo que faz. Havia assim um paradoxo: de um lado, o saber canonizado, com sua epistemologia e razão em ação *versus*, do outro lado, a imaginação, aturada no sentido de continuar no exterior, no “lado do sono” e das humanidades, vistas como oníricas.

Como então é possível descrever o não sabido da Razão? Para Serres é do não-saber do tempo que faz, das partículas, da terra mole e fluidos quentes que surge o sistema futuro. Nessa cartografia, faz-nos ver que o “tempo da mecânica racional”, continuando no regime dos sólidos, prevalece sobre o mundo da previsão. E nessa perspectiva, a “mecânica dos fluidos” ficou impossibilitada de expressar a volatilidade dos pássaros.

Serres traça uma carta, a partir de Comte, sobre esse tempo da mecânica dos sólidos. Mesmo em Comte, em sua *vigésima quinta lição de filosofia positiva*, na qual, ao buscar um

---

<sup>48</sup> Pierre-Louis Moreau de Maupertuis foi filósofo, matemático e astrônomo francês. Foi um fervoroso defensor do newtonianismo na Académie des Sciences de Paris. As suas obras foram desenvolvidas na área de geometria, física e astronomia, mas também se dedicou ao tema da geração dos organismos, tema que teve muita relevância na comunidade científica e filosofia do século XVIII. Maupertuis elaborou, no Sistema da natureza (1752), uma teoria pela qual busca responder a esse problema da geração dos organismos, considerando um princípio gerativo universal, como as espécies são conservadas no curso do tempo e de que modo se dá geração de novas espécies seguindo determinada linhagem de organismos (Ramos, 2003).

<sup>49</sup> Prévoyance, em Francês.

levantamento da teoria das marés e lembrar Descartes como quem descobriu a influência da Lua sobre esse fenômeno, observa a mecânica newtoniana como o necessário para explicá-la, e as previsões das marés podem ser submetidas à lei da atração. Mais uma vez: “o tempo que faz ainda dá o lugar ao tempo que passa” (Serres, *op. cit.*, p.92). Vemos assim que Comte reduziu a massa fluida a circunstâncias, desprezando as singularidades factuais, deixando de lado o ritmo e a onda que, em grego, significam fluxo. Isso se delineou de tal modo como se a ciência, sua filosofia e história tivessem o receio de abandonar a fase sólida.

Nas cartas meteorológicas, notamos que o autor reflete sobre a previsão do tempo local e, para tal, considera que as previsões se misturam: 1) a primeira previsão é a clássica que surge no que chama de uma “mecânica da atmosfera”, nos deslocamentos de ciclones ou repressões no coletivo de “rochas dentadas turbilhonantes”; essa previsão é estatística, conjectural e conjuntural; 2) a segunda contempla diversos aspectos globais e locais, cujas informações reunidas são oriundas de todas fontes; 3) em terceiro lugar, são consideradas as funções não só dos bancos de armazenamento, mas também de intercâmbio e dos transportes, que são reguladores em diferentes medidas de tempo em relação às outras duas. Assim, podemos conhecer no *Atlas* as interações cíclicas das correntes do Pacífico à costa do Peru. Nesse entendimento, o tempo se torna uma mistura de diferentes tempos, pois o que faz ou vai fazer mistura, o que vai da causa para o efeito das probabilidades, além de outros bifurcados ou em leque, linear e circular, acumulando todos os tempos de Newton, Boltzmann, Bergson e, possivelmente, o do caos. Uma questão levantada é: O tempo que faz então se constitui por uma soma de todos os outros, que são mensuráveis?

Regressando à circunstância, traçada numa das cartas no *Atlas*, vemos que a mesma se aproxima de acontecimento eventual, provável ou improvável, logo, esse tempo é similar ao das contingências imprevisíveis. Por fim, a sua raiz continua a mesma que do sistema: estável ou invariante. O sistema se configura a partir da mistura, operada pelos meteoros, dos tempos em conformidade com as circunstâncias. No entendimento do autor, a *circunstância*, ou sistema, se constitui pela sincronia dos tempos diferentes (adição, soma, acúmulo, produto, entrelaçado, nó, tecido ou permutador, composição, sirrese). Esse sistema ou *circunstância* é diferente do sistema da mecânica clássica (em que o tempo é único ou se faz pela longa linha) em razão da quantidade de elementos ou de suas inter-relações.

Assim, podemos ver nessa carta de Serres que a sincronia de diversos tempos (newtonianos, conforme princípio da termodinâmica, bergsonianos, darwinianos e imprevisíveis) é conhecida por nossos organismos vivos, do mesmo modo como nosso corpo é similar aos meteoros pela sincronia de diversos tempos. Serres buscou demonstrar essa

sincronia através da teoria da percolação, em sua obra *Les Origines de la Géométrie*<sup>50</sup>, na qual ele afirma:

Ela existe e se deveria designar o tempo que, nas suas expressões de origem, significa, precisamente, essa aliança ou essa soma, esse estado misturado: há que o ler nos verbos e palavras *temperar, temperança, temperamento, tempestade, intempérie*, todos termos da mesma família que o tempo, elementar, que as compõem e que designam, no conjunto, uma mistura (Serres, 1994, p.97-98).

Nessa teoria da percolação, as origens e os significados do tempo, em suas múltiplas variações de verbos e palavras, e, em sua soma, constituem uma mistura. Nessa mistura, ambos os sentidos cronológico e meteorológico tanto se encontram associados quanto se aliam num termo único em línguas latinas, além de corresponderem a dois termos separados em língua germânica: *tome* ou *Zeit* e *weather* ou *Wetter* (Serres, *op. cit.*).

Para o filósofo pela soma de informações que presume quanto pela sincronia de vários tempos, o tempo da história se molda pelo movimento dos meteoros. Nessa perspectiva, o filósofo anima os quadros históricos e, nessa perspectiva, é possível ou não que um conjunto incalculável de relações articulem entre si um extenso quantitativo de fatos. Assim, coloca-se paralelamente a questão tanto da história quanto da existência e o problema do mapa. Concebe então os três como “*multiplicidades inumeráveis de estados de coisas, ligados ou não*” por incontáveis números de relações (Serres, *op. cit.*, p.98, grifos do autor). Para ele, aqui e ali, sempre aumenta, no local, a quantidade de relações que supera um certo limiar, iniciando uma massa global, desencadeando-se em fluxo e por todos os lados. E é assim que percolam, tal como o tempo, os rios, o mundo, a vida, a nossa alma misturada e a história. Tal modelo do tempo da história, segundo o autor, que se faz entrelaçado, complexo e numeroso deveria ser reconhecido como o mais plausível e sábio do que aquele que, submetido a leis racionais simples e fáceis, nos fazem acreditar.

Nessa cartografia, notamos que a mosca, em seus prolongamentos breves ou longos, em suas passagens em ziguezagues, entrecortados, sem continuidades, modifica sua direção repentinamente, atravessa do próximo ao distante, em travessias breves, médias ou longas, defronta-se com múltiplos obstáculos, adentra pequenas ilhas e automóveis, parte novamente e assim alcança o outro lado da Terra, tecendo uma rede e um mapa, ou seja, o seu livro. Assim também o *Atlas* costura em conjunto tanto o local quanto o global, paginando localidades não apenas singulares, mas também “vizinhanças finas e proximidades delicadas, lugares

---

<sup>50</sup> “As Origens da Geometria”, na tradução livre do Francês para o Português.

particulares cujo afastamento garante o alcance global da viagem”, urdindo o universo de um lugar a outro (Serres, *op. cit.*, p.101).

Como podemos observar, o método de um atlas, com seus percursos, rotas, caminhos e traçados dessas travessias, faz-se imprevisível e não se configura pela linha reta nem por curva alguma, previsível em conformidade com uma lei, porém, ao contrário

*embaraça e desembaraça novos complexos e entrançados, entrelaçados de nós e de bifurcações que, de súbito, se assemelham a uma tapeçaria vista do avesso: lugares singulares refinados e muito diferenciados que permanecem coesos por um trabalho global porque local, extenso porque ligado. O método liga lugares vizinhos e distribui-los ao longe (Serres, *op. cit.*, p.101, grifos nossos).*

Como podemos depreender, o método do *Atlas* se estabelece por uma topologia em que se busca (des)embaraçar as linhas e os nós que não só configuram os lugares em singularidades e diferenciações, mas também os conectam, do local ao global, e os interligam em sua extensão. Na perspectiva do autor, o trajeto desses fluxos, seja do rio, da mosca ou de um acontecimento histórico, é similar às passagens que Hermes e os Anjos fazem, os quais se constituem como voláteis, espalhando por toda parte uma boa nova.

## 2.3 Cartografias das propagações

### 2.3.1 Dos projetos aos mapas-múndi e redes dos espaços virtuais e do ensino

Na cartografia única, reunida no *Atlas*, uma problemática nos chama a atenção: o que poderemos fazer? Essa problemática e os seus desdobramentos, no movimento do pensamento do autor, interessam e ancoram a nossa pesquisa, por duas razões: primeiro, por incidir sobre as tessituras dos espaços virtuais, inclusive os museus virtuais; segundo, porque tem a ver com as dobras e as intersecções entre os dispositivos e os nós que deságuam nas redes de prolongamentos, do local ao global.

Nos percursos e traçados sobre essa questão, a origem da palavra “trabalho” nos faz refletir sobre essa problemática, possibilitando serem delineados outros prolongamentos. Para o autor, a obra, nas línguas indo-europeias, responde à questão e é referida por três palavras diferentes: *travail*<sup>51</sup>, definido como ferramenta de suplício, ou ainda “armação cúbica de traves enquadras” em três estacas, no qual os animais (cavalos ou bois) eram presos, para ferrá-

---

<sup>51</sup> Significa “trabalho”, no Dicionário Larousse (2008, p.345).



los<sup>52</sup>; o trabalho é comparável a *labeur*<sup>53</sup> (na língua francesa), que corresponde a labor, para o diferenciar da obra; na língua inglesa, embora distinto, mas com a mesma intenção, dissocia *work*<sup>54</sup> de *labour*<sup>55</sup> ou, no alemão *Arbeit* de *Werk*.

Conforme o filósofo, no mundo atual tanto os trabalhos quanto as obras se modificam com muita velocidade, assim como suas condições gerais, cujos problemas decorrentes dessas transformações globais nos deixam inquietos, em razão de impactos nos costumes e nas sociedades.

Assim, obra e trabalho retratam vários símbolos. Traçados de projetos de arquiteto e desenhos industriais, tecidos no movimento de “figuras” arquitetônicas e personagens gregos, expressam inúmeras bifurcações operadas pelo trabalho. Geômetras e estatísticos, pedreiro e arquiteto propagam, em seus planos traçados sobre pedra, para obra duradoura, a mesma sustentação corporal ou sustentáculos a objetos fixos, como empreendido por personagens gregos como as Cariátides<sup>56</sup> e o Atlas ou Télamon<sup>57</sup>. Trata-se de “labor primeiro ou

---

<sup>52</sup> Conforme o Dicionário Etimológico, a palavra trabalho é oriunda do latim “*tripalium*” constituída pela união dos elementos *tri* (três, na tradução para o Português), e *palum* (madeira, na mesma tradução). “*Tripalium* era o nome de um instrumento de tortura constituído de três estacas de madeira bastante afiadas e que era comum em tempos remotos na região europeia”. Logo, trabalhar significava “ser torturado”, como aconteceu com os pobres e os escravos, que não podendo pagar impostos e com isso eram *torturados* no *tripalium*. Com o tempo, o trabalho passou a significar as atividades desenvolvidas pelos trabalhadores em geral. Do latim, o termo passou para o francês *travailler* (trabalhar), significando “sentir dor” ou “sofrer”. Só a partir do século XIV, passou a ter o significado que hoje conhecemos: uso das forças e habilidades para atingir um determinado fim e, inclusive, passando a ter múltiplos significados, com a especialização das atividades humanas, a partir da Revolução Industrial. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/trabalho/> Acesso em: 28 jul. 2022.

<sup>53</sup> “*Labuta*”, na tradução livre para o Português.

<sup>54</sup> Como substantivo, na tradução livre para o Português, pode ser “*trabalho*”, como termo mais geral para se referir a vários tipos de atividades, remuneradas ou não. Cabe ainda frisar que na mesma tradução, “*job*”, diferente de *work*, designa “trabalho remunerado ou pago”.

<sup>55</sup> Ou “*Labor*”, no inglês americano, e pode ser traduzido para o Português como “*Trabalho que produz valor*”.

<sup>56</sup> Utilizado na arquitetura, esse termo designa estátuas antropomórficas, de figuras femininas, representadas em pé, de porte altivo e com forma serena e segura, com a função de sustentarem sobre a cabeça uma cornija ou arquitrave do templo de Erectéion, localizado na Acrópole de Atenas. O termo tem origem no Grego (Καρύατι - no singular ou Καρυάτιδες - no plural). Embora a etimologia refira esse termo às mulheres de Cária (Karya), cidade localizada na Lacônia (região espartana situada no Peloponeso), que, segundo Marco Vitrúvio (2007), teriam sido seres subservientes ou escravizadas, há registros que as reportam como “possíveis” sacerdotisas do templo. Por vários séculos foram utilizadas para ornamentar fachadas de prédios, sendo registradas em vários momentos da História da Arquitetura, principalmente no Renascimento italiano e na época da criação da “arquitetura neoclássica” (Fleck, 2019). Atualmente, as cariátides originais (gregas) encontram-se expostas no Museu da Acrópole, em Atenas.

<sup>57</sup> O termo Atlas é oriundo da arquitetura clássica europeia. Também é retratado como “atlant”, “atlante” ou “atlantid” e, no plural, “atlantes”. É definido como uma escultura esculpida na figura masculina, utilizada como suporte numa coluna, num pter ou numa pilastra. Esse suporte esculpido também é retratado pelos romanos como “Telamon” (plural telamones ou telamons). Já “atlantes” é utilizada como plural de Atlas, no Grego, um Titã obrigado a sustentar o céu sobre seus ombros para sempre. “Telamones” também deriva do herói mitológico “Telamon”, argonauta, pai do Ajax. Informações disponíveis em: <https://www.hisour.com/pt/atlas-in-architecture-28672/> Acesso em: 28 jul. 2022.

fundamental, obra estável que resiste ao tempo e à sua erosão; em suma, trabalho de origem para obra perene” (Serres, *op. cit.*, p.119).

Na segunda *ilustração*, observamos outra bifurcação, através de figuras mitológicas gregas como Hércules (semideus do trabalho), ao buscar Atlas (sustentáculo do céu) para ajudá-lo no trabalho de remar aqui, o que culmina com a bifurcação da história. Passa do movimento da obra estática ao trabalho cinemático, ou para a dinâmica de transformação: nadar a fim de que o navio se mova e navegue sobre as águas. Ao passo que entre Atlas e Télamon, Hércules trabalha as ondas do oceano. Nesse sentido, enquanto Atlas é incumbido de carregar, Hércules modifica as coisas, cujos trabalhos são vistos pelo autor como duros e frios em diversas figuras, visto que o fogo praticamente não é utilizado pelo trabalhador, tecelão, alfaiate, arquiteto, pedreiro e marinheiro. Juntam-se ainda outros deuses da mitologia como Prometeu e Hefestos<sup>58</sup>, em que o quente e o frio não se dissociam por si, uma vez que o mundo se perfila, mais ruidoso e, ao mesmo tempo, termodinâmico.

A partir da Revolução Industrial, a forja se estabelece e, com ela, surge nova bifurcação. As coisas se transformam mediante o trabalho, cuja fusão dos minerais faz surgir, a partir de “projetos industriais”, as máquinas. Na geração atual, a bifurcação que tem acontecido se deu quando uma transformação, encarnada por Hermes, configurou-se com a “comunicação, interferência, passagens, tradução, distribuição, interceptação e parasitagem... transmissões e redes” (Serres, *op. cit.*, p.120). Superamos assim a sustentação estática das formas, passamos a sua transformação, primeiramente a frio, em seguida à quente, personificada pelo deus Prometeu, configurando-se, por fim, o “reino da informação” cosido por Hermes.

Nesse “reino da informação”, Serres nos faz ver a definição do trabalho e da obra. Utiliza um novo símbolo ou terceira figura: nossa produção se dá como a dos Anjos. Em entrevista concedida a Norval Baitello Junior – PUC/SP, no programa Roda Viva<sup>59</sup>, o autor afirma que “Anjos”, tanto no Português como em Francês, no Inglês e no Alemão, advém do grego “Angeles”, que significa “mensageiros” ou “portadores de mensagens”, a mesma definição adotada no *Atlas*. Em apologia a Atlas, Télamon, Hércules e Prometeu, o filósofo das narrativas evidencia que “vivemos atualmente numa imensa rede de mensagens informáticas, em que trabalhamos, para uma maioria, como mensageiros: transportamos menos maços,

---

<sup>58</sup> “*Hephaistos*”, deus da metalurgia que, na mitologia grega, era filho dos deuses Zeus e Hera e um dos doze deuses que habitavam o Monte Olimpo, no Panteão Grego, conforme Otto Marques (s/d), disponível em: <https://www.crfaster.com.br/> Acesso em: 28 jul. 2022.

<sup>59</sup> “Trecho da entrevista com o intelectual Michel Serres no Roda Viva”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w6ZMTt2zVwU> Acesso em: 19 out. 2021.

acendemos menos fogos, mas transportamos mensagens que, por vezes, controlam os motores” (Serres, *op. cit.*, p.120).

Na mesma entrevista<sup>60</sup>, o filósofo, direcionando-se aos profissionais envolvidos com os bastidores do programa televisivo, afirma que, a respeito de quem leva as mensagens, os anjos são o cinegrafista, o engenheiro de som, o apresentador do programa. Assim também os professores, o piloto do Boeing e o carteiro. Todos levam a mensagem. Todos nós desempenhamos o papel de mensageiros no que ele denominou de “sociedade da comunicação”, chamando nossa atenção para a função do mensageiro, pois nossas profissões são de transportadores e interceptores. Nesse sentido, é preciso pensarmos não apenas sobre quem emite as mensagens, mas como também quem as recebe, as transporta, as interrompe, as parasita e as intercepta. Sendo assim, os anjos não são apenas invencíveis, mas também invisíveis, uma vez que entre quem emite e quem recebe, há sempre alguém (os anjos) que trata as mensagens, porém ninguém os vê.

No *Atlas*, depreendemos que o programa de trabalho é, portanto, constituído de mensageiros, mensagens e mensagens informáticas, sucedendo, através das redes e dos *chips*, os projetos do arquiteto e os desenhos industriais. Trata-se assim de um deslocamento de homens e papéis, marcado por muitas transformações, pois a mesma matéria já não é mais trabalhada. Passamos, juntamente com o mundo, do sólido ao volátil.

Carregadores ou pedreiros, os primeiros operários manipulam e sustentam formas invariantes e sólidas; os segundos transformam as coisas liquefazendo-as pelo calor, de onde provém, difusa, a poluição, enquanto o nosso mundo, fluido, flutua, volátil: a lei evolutiva do trabalho em três estados ou mudanças de fase: sólido, líquido ou gasoso (Serres, *op. cit.*, p.121).

Para o autor, os antigos trabalhos (camponeses, alfaiates, pedreiros, operários metalúrgicos, agricultores etc.) ainda permanecem e, com eles, continuamos arcaicos, ao passo que atualmente somos mensageiros. Quanto ao que fazemos e onde estamos, encontramos-nos nos estaleiros de construção, nas fábricas e nos espaços de comunicação, e tais localizações evaporam; se os desenhos e planos retratavam os lugares habituais, estes são prolongados pelas redes de modo ilimitado; e, desse modo, trabalhamos em espaços virtuais.

Compreendemos que, dos sólidos aos voláteis, são interseccionados três sistemas na cartografia de Serres: do inerte, ao vivo e destes à história. Isso a partir das transformações que vão dos sistemas sólidos e estáveis, com Hércules ou Atlas, às mudanças e novas criações propagadas pelo fogo, com Prometeu e, finalmente, o “universo informacional”, não só

---

<sup>60</sup> *Idem, Ibidem.*

complexo, mas também conectado e volátil, estabelecido pelas mensagens, com Hermes, o mensageiro, e as multidões de anjos. Nessa história, como o autor nos faz entrever, vincula-se também o organismo vivo, desde a sua invariância, de esqueleto não só rígido e estático como também de forma sólida e porte ereto. Por esse metabolismo, os alimentos são transformados e os dejetos expulsos, com modificações quentes e, ao mesmo tempo, fluidas, configurando-se um novo sistema, cuja rede processa a informação.

Podemos notar, nessa cartografia de Serres, que a escrita se faz quando são emaranhados o “tempo das invariâncias cíclicas” com o tempo da morte ou usura e com o tempo que é inventado ou interrompido. Nesse sentido, a história não corre de modo linear. Mas ela se faz por trabalhos e obras através de três atos como carregar, aquecer e transmitir, desencadeados por famílias de personagens como Atlas e Hércules, Prometeu ou demônio de Maxwell e os Anjos. Tratam-se dos três estados da matéria: sólido, líquido e gasoso. Três termos sucessivos para forma, transformação e informação, assim como também três tempos: reversível, entrópico e neguentrópico. É desse modo que flui a história não só dos homens e técnicas, como também da ciência, uma vez que a teoria da informação é sucessora da termodinâmica, e esta sucede a mecânica estática e cinemática. São histórias que se interligam com outras: das religiões, dos mitos e do monoteísmo.

Serres nos faz ver que com o aquecimento e também a fusão, não podemos prever até onde se espalham os voos, odores, cinzas, detritos e outros efluentes e, nesse sentido, o mundo já começa global. As mensagens informáticas conectam um novo universo através de símbolos arremessados tanto no tempo quanto no espaço. Se outrora os trabalhos e as obras não alcançavam o local, Hermes é quem transforma o global; os Anjos tecem o universo e neste as conexões da rede propiciam a junção das intersecções de todos, tanto de emissores quanto de receptores.

Nesse novo universo, não há *centro*, pois o *meio* se encontra por toda parte e tudo (lugar, grupo ou frase qualquer) o habitam num dado ponto focal, que relativamente se encontra nesse *meio* em razão das conexões globais múltiplas, ou seja, *centro* e *circunferência* estão por toda parte. Além disso, as “singularidades universais” sucedem a lei única de um “universo liso”, pacificando-se o conflito do local e do global: “a Monadologia de Leibniz sucede ao espaço de Descartes” (Serres, *op. cit.*, p.124). E ao passar do local ao global, o caminho é duplo, o universo não apenas é produzido pela humanidade, mas ela também produz a si própria por meio dele. Paralelamente, construímos ainda tanto os nossos grupos quanto novas redes do laço social. Isso porque as máquinas e os utensílios são irredutíveis a objetos passivos, uma vez que favoreceram a tecitura de coletividades e a bifurcação da história. Essas ferramentas constroem,

simultaneamente, saber/informação e habilidades, imaginação, inteligência e memória, ou seja, os coletivos de grupos pensantes, que relembram, se expressam e criam.

No *Atlas*, vemos que os prolongamentos para o universo, repercutem sobre o sujeito e o objeto, que não são passivos. De um lado, configura-se um novo sujeito, submergido na rede, o qual é constituído pelos coletivos humanos e acrescidos os seus meios, cuja rede engloba a memória. Estabelece-se uma “inteligência conectada” em que o cérebro se faz como soma de todos os outros cérebros, além de, outras novidades, a imaginação pela soma das imagens (reais e virtuais) e de cenários variados. Trata-se de um sujeito único, global, coletivo, conjuntista, integrado por todas as partes que, agora, passa a reunir a totalidade das capacidades. Por outro lado, também submergido na rede, também prolongado do mesmo modo, o objeto se desloca e se interliga alcançando os limites mundiais, mas o sujeito se questiona se haverá *perante* si um objeto. Assim como o sujeito e o objeto, nem a matemática e as coisas nem o mundo são passivos. E, à medida que desaparece a separação entre sujeito (ativo) e o objeto (passivo), tanto o conhecimento quanto o trabalho se transformam.

Nesse novo mundo, cartografado no *Atlas*, após passarmos a época agrária e industrial, no período hermético ou angélico, seguimos com a transmissão, pois passamos a nos alimentar de relações e saber. Nossa contribuição com um mundo inteligente poderá se dar pelo trabalho e obras que põem em marcha o mundo da comunicação. E este produz uma “sociedade pedagógica” na qual tanto a formação contínua quanto a aprendizagem irão se juntar a outros espaços como bibliotecas, escolas e universidades, guetos fechados. Desse novo mundo, Serres traça um mapa-múndi complexo, e ao mesmo tempo extenso, atravessado por canais oriundos das tecnologias que, obtendo o poder das técnicas, marcam não apenas o momento histórico atual como ainda exercem influência universal sobre todos os que delas fazem uso. Nesse mapa-múndi os planos novos e antigos se entrecruzam num dado lugar.

No prolongamento da rua Richelieu, em Paris, podemos ver que o autor traça um plano de como três lugares se entrelaçam, a saber a biblioteca, o museu e a videoteca que não desenvolvem apenas a função de repositório “imóvel”, mas também de lugar de consulta, ou seja, movimento. Porém, com a informática, as tecnologias propiciaram múltiplas deslocções, culminando com as redes:

O que procuramos encontra-se mais facilmente do que através de fichas ordenadas, o livro lê-se melhor do que o pergaminho, o filme do que um conjunto de imagens, uma animação do que uma série de cartas meteorológicas, um guião do que uma série de experiências... ligeiro e móvel, o *chip* leva melhor ao cartão de crédito, este leva melhor ao cheque, estes às notas que circulam mais depressa do que o lingote de ouro (...) (Serres, *op. cit.*, p.141).

Assim, o autor nos mostra que as tecnologias tanto informáticas quanto de comunicação não somente ordenam como também dirigem as conexões desses papéis, como acontece com os livros, o dinheiro, as palavras, a informação e, podemos acrescentar também, com os museus “físicos” (tradicionais/clássicos). Essas funções e conexões se deveram não apenas à capacidade das memórias dos computadores, de se estabelecerem num banco de dados, como também às redes das comunicações vinculadas às redes de redes, que conectam conteúdos e excelentes desempenhos de acumulações de antes. Nessa concepção, se por um lado não basta apenas uma rua extensa, mas sim um lugar singular, pontual e repleto de “utensílios universais” (os livros, os quadros/pinturas, filmes, cartas/mapas físicos variados), como no exemplo da rua de Richelieu, em Paris, por outro lado

esse ponto, inflado, torna-se equipotente ao planeta, ou à rede de todas as redes [na qual] se acumulam, se concentram, se conservam e pela qual circulam, se consultam e se trocam todos os valores e todos os dados, num único e mesmo movimento, pontual e propagado (Serres, *op. cit.*, p.142).

Podemos entender assim que as redes, e suas conexões por todos os lados, passaram a exercer duplamente a função de armazenamento/suporte e transporte, tanto no plano quanto na animação. Na mesma ação é possível não só transmitirmos a informação como também acessá-la em qualquer lugar, independentemente de sua localização e do volume que ela acumula. Se as antigas concentrações (bibliotecas, livrarias, museus) convergiam apenas para um ponto, como no exemplo da rua de Richelieu, em Paris, agora este ponto “diverge imediatamente para o universo, como se a atração para o global, em todo lado, igualasse a atração para o local, aqui. Este equilíbrio exato, este fora daí, este fora de nós reconhecido, ainda há pouco, caracteriza o nosso tempo” (Serres, *op. cit.*, p.142-143).

Como é de se notar, essa rede pode ser adjetivada como única, múltipla, versátil e estável, presente e ausente, real e virtual, que substituiria os antigos espaços econômicos, do conhecimento, do saber e da cultura (bibliotecas, museus, videotecas, agências, mercados, bancos, seguros e bolsas, *campus* e universidades). Esses espaços são dispersos geograficamente, porém *entre* eles Hermes não só comunica como também interfere, traduz, passa e distribui. Ao trabalho deste, juntam-se também os Anjos que não apenas sustentam, mas também transportam informações, surgindo aqui e desaparecendo ali. Desse modo, a ubiquidade se estabelece entre o local e o global. A rede, nessa perspectiva, suplanta as distâncias, desencadeia acumulações de signos e informações, possibilitando variados arranjos e combinações, além de ligações. As noções de lugares (centros e concentrações) evaporam,

uma vez que, ao serem conectados, os lugares são diluídos pelas redes e, ao mesmo tempo, coexistem, enquanto os espaços, como a cineteca, são virtualizados (Serres, *op. cit.*).

É assim que as tecnologias da informação e comunicação, compostas por “utensílios universais”, localizáveis, fazem acontecer a experiência humana, na articulação entre o local e o global, nos e mediante os espaços virtuais totalmente novos, mas ainda tão antigos quanto a nossa experiência. Ao mesmo tempo, esses “utensílios universais”, da mesma forma como o conjunto de objetos técnicos, mostram-se capazes de se ocupar de todas as coisas, numa abrangência global. As tecnologias da informação e comunicação nos fazem omnipresentes (ubiquidade) entre o local e global (Serres, *op. cit.*).

De acordo com o autor, no que ele tece como “maquetas homotéticas”, no plano de sua cartografia, o progresso se encontra não apenas na expansão homotética da pequena até a grande biblioteca, nem na expansão do museu ou criação de um grande Louvre, mas na junção “pontual” total da rua de Richelieu num só lugar, onde também se conjugam as “antigas acumulações” e a dupla função de suportes e de transportes. Esses “lugares únicos”, são propagados por todos os lados enquanto elementos minúsculos e, ao mesmo tempo, são reunidos pelas redes. É assim que o local se articula ao global, num ponto, local, em que o modo do “ser aí” jaz, porém, sua “conexão universal” o dilui pelo universo. Isso significa que qualquer lugar é um elemento integrante da totalidade da rede. Onde então se encontra o universo?

No traçado de um “mapa-mundi dos arquitetos”, podemos ver que o universo se encontra na conexão das redes dos *chips*, em que os “arquitetos de universos” não só tecem ou cosem, mas também esculpem e constroem o cosmos pelo microscópio. A arte de construir parte do aí ao desenho de um minúsculo mapa-múndi, com inúmeras dobras em que as redes possibilitam novos espaços, indo da transmissão para o virtual, a qual passamos a habitar (Serres, *op. cit.*).

De novo, retornamos ao aí, pois, os lugares de armazenamento, assim como as redes que os interconectam, podem se propagar assim como as informações transmitidas. Ao passo que é possível que um banco de dados miniaturizado possa manter um “elemento singular”, que pode ser desde um livro, palavra até um indivíduo eu, tu, um parente ou o rei (César ou Alexandre) e o miserável (Diógenes). Através das redes as singularidades se propagam, uma vez que elas interligam os indivíduos diferentes ou prontos. É assim que, para o autor, “a filosofia da substância isolada” se articula com a da “relação, o universal conta com o indivíduo” (Serres, *op. cit.*, p.148-149). Para o autor, quem pensa é a conexão universal, e a singularidade pensa mais uma vez ainda e, por fim, quem pensa é a mônada solitária conectada ao universal.

Para Ladino (2017), quando Serres afirma que o pensamento é a “conexão universal”, ele se refere ao layout da arquitetura virtual estabelecido de modo exitoso entre focos difundidos que moldaram a ciência da computação e a engenharia a fim de que os indivíduos possam pensar *entre e com* os dispositivos sem fio<sup>61</sup>.

É na era das redes da informação e comunicação que Serres reitera o desenvolvimento científico e cultural e a formação a distância, mediada pelas tecnologias, tanto das pessoas quanto dos grupos, enquanto solução para os problemas como desemprego, fome, violência, doenças, crises econômicas, explosão demográfica etc., nos países ricos e pobres, pois ambos vivem nessa era.

Na sua visão, as distâncias diversas (geográfica, social, financeira, cultural, linguística etc.), que afastam as pessoas do acesso ao saber e que remetem para os problemas tanto do novo atlas (Onde ser/estar? Quais as distâncias que nos separam para onde queremos ir?), que busca soluções na teoria, quanto da pedagogia, podem ser suprimidas, de fato, por essas tecnologias.

O autor nos leva a ver que a palavra pedagogia é terminada pelo verbo viajar, em que um guia é o condutor de uma criança, no sentido de dirigir a aventura. Mas essa viagem dependerá do destino e da forma como se poderá nele chegar. Somente um atlas poderá responder à questão sobre onde podemos habitar e como podemos nos deslocar. Nessa perspectiva, os professores utilizam todas as tecnologias disponíveis na era da informação e comunicação, superando com isso as distâncias geográficas e os obstáculos. Com as redes de comunicação que incluem tecnologias como telefone, *modem*, redes digitais, as mídias audiovisuais e, entre outras, os *softwares*, o saber tornou-se assim mais ubíquo.

Na filosofia da diferença, entendemos que no tripé *formar, instruir e educar* encontram-se elementos para a construção tanto da igualdade entre as pessoas e os grupos quanto do laço social, não apenas como forma de libertação, mas também de redução da violência para tornar o mundo mais pacífico. Daí a necessidade da partilha de saberes e de informação. O modo para isso seria mediante o *apprendre* que, na língua francesa, significa ensinar e aprender, em trocas simétricas em que o professor aprende com o estudante e vice-versa. Os saberes também se equivalem, pois nenhum saber se encontra acima dos outros. Não há formação sem partilha, uma vez que, se assim for, o saber dá continuidade ao poder e a ciência à violência, ampliando a escala da hierarquia. Portanto, na partilha, saber e informação pertencem a todos enquanto patrimônio comum da humanidade (Serres, *op. cit.*).

---

<sup>61</sup> Na tradução livre do Espanhol para o Português.



De acordo com o autor, atrás tanto dos muros e cursos quanto dos tetos das escolas, assim como também do *campus*, há uma “universidade virtual”, em que o termo universidade é pensado em seu sentido original, advindo do latim, isto é, como conjunto universal de toda formação e saber. Para ele, não há nada pior nem melhor que o presencial e o virtual.

Na era da informação e comunicação, o autor nos adverte que as técnicas só podem se expandir se vinculadas às aptidões humanas ou culturas. Sustenta que os espaços virtuais, estabelecidos pelas técnicas da distância e do tempo, são visitados por todas as disciplinas, de diferentes saberes, e das culturas. Nessa perspectiva, tanto os historiadores e professores quanto as noções matemáticas, os conceitos filosóficos e as obras musicais os habitam. O espaço virtual é assim definido pelo filósofo:

Projetado pelos nossos usos, adaptado aos nossos modos de viver, construído e suscitado entre nós; flutuante, global e igualmente local; ausente, é verdade, mas presente; técnico, porque ligado a construções, funcionamentos e conexões de artefatos e, no entanto, humano, pois os nossos grupos, antigos, aí se encontram, enquanto se formam novos (Serres, *op. cit.*, p.183).

Esse espaço virtual, afirma ele, é submetido ao simultâneo e ao inevitável e, uma das suas implicações é a dessincronização da emissão e da recepção, pois podemos ver ou ouvir hoje à noite ou amanhã uma mensagem ou imagem emitida antes. Tanto o tempo como o espaço são matéria-prima do ensino, assim como também do trabalho. Assim, um dos princípios do espaço virtual é o da simultaneidade, pois podemos nos reunir num dado lugar virtual e ao mesmo tempo, aqui e lá, agora, pois não somos mais limitados pelo fluxo do tempo, como antigamente.

Seja por fio ou sem fio, por cabo ou satélite, o autor reitera que sempre dialogamos com diferentes parceiros distribuídos pelo espaço-tempo do planeta e, com isso, falamos aqui e ouvimos ao longe, ou ambos os lugares simultaneamente, ou seja, *fora e aqui*<sup>62</sup>, entre nós, ao contrário do princípio do terceiro excluído. Nessa perspectiva, examinamos aí, através de outros meios, os *habitats* virtuais, oriundos da tecnologia da escrita e traçados aí em “mapas paradoxais” que acabam prolongando nossas ações, indo do local ao universo.

Nesse sentido, o autor nos faz compreender que aparelhamos o exterior, o “*hors là*”<sup>63</sup>, na medida em que o instrumento prolonga o órgão. A partir daí não só sentimos, por exemplo, o cabo do martelo ou da bola que passa, como, através do telefone, projetamos ao longe nossas palavras e outrem exterioriza-se aqui, ou seja, evadimos a nós mesmos para o exterior. Nessa perspectiva, não apenas estamos aí como também não somos ao menos seres, quando saímos

---

<sup>62</sup> Conforme a tradução do Atlas, “Hors et là”, em Francês.

<sup>63</sup> “Lá fora”, na tradução livre do Francês para o Português.

de nós próprios: “*eu penso, eu ajo, eu trabalho, eu falo, logo eu existo fora de mim e fora daí*” (Serres, *op. cit.*, p.181, grifo do autor). Sendo assim, o corpo exterioriza, para fora de si, suas funções próprias e, com isso, objetifica-se, culminando com o surgimento das técnicas.

Essa saída de si, de que trata o autor, se dá tanto pelas técnicas quanto pelas tecnologias<sup>64</sup>, uma vez que estas prolongam nossos órgãos: “estamos, no fim de contas, na ponta da bengala, nos para-choques do caminhão, no ecrã ou na página, nas extremidades das linhas teleféricas” (Serres, *op. cit.*, p.185). Na compreensão do autor, incluem-se também os dispositivos eletrônicos que, não somente prolongam a nós mesmos, mas também, através deles podemos calcular e projetar de modo célere, potencializando nossas capacidades cognitivas, não apenas de perceber, mas também de conhecer (Ladino, 2017).

Desde os anos noventa do século XX, assistimos não apenas à conservação do conhecimento e da cultura, como no caso dos museus virtuais, incluindo aí o Museu da República, potencializada pelas tecnologias de comunicação, mas é acrescentada ainda a democratização do acesso à informação, entre outras possibilidades concretizadas (Ladino, 2017).

De acordo com Serres, com as técnicas e as tecnologias não apenas suprimos as distâncias, como também superamos os seus obstáculos. Além disso, lembra-nos que não somos enraizados como árvores nem nos satisfazemos com lugares nem caminhos fixos, diferentemente da fauna, e, com isso, não somos animais nem seres aí. Pois o *Homo sapiens* é errante pela Terra, desde que partiu da África, e habita na sua cabeça, portanto, somos assim uns *hors là*.

É fora de mim, de ti, de todos nós e fora daí que nós podemos não apenas explorar os espaços virtuais, que se abrem com a anulação relativa das distâncias, decorrentes das técnicas e da flexibilidade do tempo, favorecida pelas tecnologias, como também habitá-los de modo mais eficaz. Nesses espaços, podemos também aprender e trabalhar, prolongando a apropriação das fronteiras do mundo. É nesse sentido que Serres afirma que os espaços virtuais se constituem “no melhor lugar de formação ou a mais flexível das escolas” (*op. cit.*, p.184).

Alerta-nos o autor, com as técnicas e as tecnologias, contudo, assistimos a um apagamento duplo e contemporâneo do “ser aí”, cuja emergência se delineou por volta do

---

<sup>64</sup> Segundo Serres, no mesmo trabalho (1994), significava, em língua francesa, o “estudo racional dos instrumentos e das máquinas, num trabalho discursivo sobre as artes e os ofícios”, mas, com a influência da língua inglesa e da publicidade, tornou-se mais usado no lugar de *técnica*, com o mesmo sentido. De acordo com o autor, *tecnologia* exprime não apenas “as técnicas do discurso como o discurso sobre as técnicas”. Se o martelo, pedra de isqueiro, barragem acionam forças à escala entrópica, compondo o grupo das técnicas, a escrita, a imprensa, a máquina de texto acionam forças à escala informacional, compondo o grupo das tecnologias (p.185).

Neolítico, em razão dos costumes agrícolas, vinculado a técnicas específicas: de um lado, o da agricultura, enquanto técnica prevalente entre outras culturas; por outro lado, o do “ser aí” enquanto intervalo antropológico. Mas em contrapartida, ligamo-nos ao *hors là* dos nossos pais ancestrais.

A saída de si, conforme o filósofo, é sucedida pela capacidade de se reunir em outros lugares indefinidos e cartografáveis, pois mudam não apenas as formas de se ensinar, como também todas as instituições. Se antes as instituições religiosas, produtivas, escolares, financeiras, jurídicas e científicas tinham lugar num prédio físico, produzido em conformidade com um plano arquitetônico, onde os grupos se reuniam e se divertiam, na atualidade, com as tecnologias da informação e comunicação, há novos modos de se reunir. Com isso cada grupo se projeta no espaço virtual e o habita, com mais frequência e qualidade do que na sua própria casa, e ainda à distância e virtualmente. É assim que os grupos se projetam fora daí: reunindo e habitando os espaços virtuais.

Do mesmo modo, as escolas, tribunais, empresas, bolsas de valores e de trabalho etc., outrora “visíveis e construíveis em sólido”, a partir dos planos do arquiteto, não apenas apagam as distâncias do espaço físico como também juntam os grupos virtuais, pois tais espaços sociais escorregam para o virtual (Serres, *op. cit.*).

Dentre os mapas traçados pelo filósofo sobre esse processo, destacamos o mapa-múndi do ensino virtual. Para ele se, por um lado, uma “classe clássica” continua, de certo modo estável, por juntar uma quantidade de pessoas num dado lugar, por outro lado, estabelecida em sólido, assim como a escola, constitui-se numa instituição, mas virtualmente há flutuações tanto do seu desenho espacial quanto do quantitativo de pessoas que ela agrega. Esse mapa, salienta o autor, pode ser retratado por um recorte da rede. Trata-se assim, conforme a cartografia, do perfil móvel ou volátil do mapa-múndi das comunicações e que se aplica a todas as instituições virtuais (escola, empresa, banco, bolsa etc.) como “recorte variável da rede geral ou combinação de qualquer parte dos seus elementos”, ou seja, o mapa-múndi do ensino virtual acompanha o “mapa-múndi virtual universal, como conjunto das partes da rede” (Serres, *op. cit.*, p.192).

#### **2.4 Cartografias de prolongamentos: lugares de partidas e chegadas possíveis Por onde passar para ir aonde?**

Como se interrogou Willoughby (2012), quanto aos arquitetos, com base no pensamento de Serres, buscaremos refletir, quanto ao nosso trabalho docente, onde devemos nos orientar e se inspirar, se no global ou no local, ou em ambos, em se tratando do trabalho pedagógico sobre espaço e tempo a partir da nossa habitação no Museu da República. Qual deverá ser a medida?

Se devermos medir entre ambos, então como mediremos *entre*? Mais do que individualmente, como assegura Willoughby (2012), devemos considerar sua coexistência: o que acontece nos interstícios entre existências? Que conhecimentos são propagados em nosso território de habitação e partida, o Museu da República? Quais as relações, encarnadas pela preposição *entre*, que configuram nós e fluxos no Museu da República? Quais as suas dobras? Em que lugares possíveis poderemos chegar com os professores em formação inicial no Curso de Pedagogia?

### CAPÍTULO 3

#### UM ATLAS DO MUSEU DA REPÚBLICA: HABITANDO AS SUAS DOBRAS

No Catete, o coupé e uma vitória cruzaram-se e pararam a um tempo. Um homem saltou da vitória e caminhou para o coupé. Era o marido de Natividade (...)

Ao passar pelo Palácio Nova Friburgo, levantou os olhos para ele com o desejo do costume, uma cobiça de possuí-lo, sem prever os altos destinos que o palácio viria a ter na República; mas quem então previa nada? Quem prevê coisa nenhuma? Para Santos a questão era só possuí-lo (...) Santos não tinha a imaginação da posteridade. Via o presente e suas maravilhas.

Machado de Assis (1998)

A epígrafe é um trecho do Capítulo IX – Vista de Palácio, da obra “Esaú e Jacó”<sup>65</sup>, de Machado de Assis. Trata-se de uma das passagens do personagem Santos pelo Palácio Nova Friburgo, que se tornou posteriormente Palácio do Catete e, atualmente, Museu da República, onde podemos traçar uma cartografia do seu olhar: o seu desejo de possuí-lo, com o seu olhar fixado no espaço físico, nos aspectos sólidos/aparentes da arquitetura e da decoração do prédio, e nos objetos. Em seu olhar, podemos notar também que o prédio podia ser visto e contemplado por uma travessia linear por outros sujeitos, a partir de um único ângulo do Palácio, seja pelas costas seja ainda pelo lado do jardim e dos lagos. Assim,

Já lhe não bastava o que era. A casa de Botafogo, posto que bela, não era um palácio, e depois, não estava tão exposta como aqui no Catete, passagem obrigada de toda a gente, que olharia para as grandes janelas, as grandes portas, as grandes águias no alto, de asas abertas. Quem viesse pelo lado do mar, veria as costas do palácio, os jardins e os lagos... Oh! gozo infinito! Santos imaginava os bronzes, mármore, luzes, flores, danças, carruagens, músicas, ceias... (Assis, 1998, p.48-49).

No ponto de vista de Santos, podemos perceber que o Palácio Nova Friburgo tem o sentido do habitar num espaço físico que, conforme Michel Serres (1994) e Pierre Lévy (1998a),

---

<sup>65</sup> Penúltimo romance escrito por Machado de Assis em 1904, ambientado, juntamente com o seu último romance “Memorial de Aires” (1908), num período histórico do Brasil que foi marcado pela emancipação dos escravos e a transição do Império para a República. Com o título “Esaú e Jacó” extraído da história bíblica do Gênesis (que trata de Jacó, filho privilegiado de Rebeca, que se torna inimigo do seu irmão Esaú), Machado de Assis retrata, neste romance, entre o universo da realidade e da representação, uma alegoria tendo como enredo a história dos irmãos gêmeos Pedro e Paulo, também inimigos irreconciliáveis tanto na vida pessoal quanto em termos ideológicos e na vida política, ambos representando também um Brasil dividido, enquanto Pedro (monarquista e conservador) era defensor do Império, Paulo (liberal) defendia a República. Porém, Machado de Assis não construiu tal obra como representação óbvia desse momento histórico, mas tece sua ficção reconstruindo o mundo que o cerca, produzindo uma nova realidade que é, simultaneamente, independente da realidade da qual é constituinte, mas com a qual se vincula intrinsecamente, o que resulta, portanto, em uma “nova versão do mundo objetivo, que não pode ser confundida com a realidade concreta” (Teles, 2009, p.72).

remontam aos primórdios da humanidade, nos tempos da casa enquanto primeira habitação (física). Mas o que o personagem Santos e os outros sujeitos do romance machadiano não viram sobre o Palácio Nova Friburgo? O que há entre as janelas, as portas e as águias do Palácio? Quais as outras entradas do Palácio?

A passagem de Santos pelo Palácio Nova Friburgo evidencia não apenas um olhar fixo no espaço físico, mas também a imaginação no momento presente. Mas o que podemos olhar entre o presente e a posterioridade, que este personagem não viu nem poderia prever? Entre quais margens se encontra o Palácio? Que espaços e tempos Santos não pôde ver nem prever nessa habitação, entre o Império e a República, entre a monarquia e o presidencialismo? Como podemos “possuir” ou nos apropriar deste território? Como habitar as suas pregas? Por onde entrar? Por onde ir? Onde chegar?

O principal objetivo deste Capítulo 3 é mapear o Museu da República, inventariando o seu acervo de objetos, conhecimentos e ações museológicas. Pretendemos traçar um *Atlas* do espaço virtual do Museu da República, esboçando sua planta, um mapa-múndi, para contribuir, junto aos professores em formação inicial no Curso de Pedagogia, com o processo de invenção e criação das experimentações didáticas voltadas à construção do conhecimento sobre o espaço-tempo no território das Mediações Didáticas. Para tanto, nos guiaremos pelos caminhos do *Atlas*, para cartografar os prolongamentos e as declinações do lugar, no Palácio do Catete e seu jardim.

### **3.1 De casa a Palácio e de Palácio a Museu: o território “Museu da República”, de museu-casa a museu virtual**

Na abordagem da cartografia de Michel Serres, para se desembaraçar as linhas e os nós, bem como desenvolver os traçados de uma planta e de um mapa, compondo um *Atlas*, faz-se necessário habitarmos um território. O território dessa pesquisa-intervenção, é o Museu da República. Antes de sua virtualização, a localização do Palácio do Catete correspondia a um território físico, no Brasil, na região Sudeste, no estado do Rio de Janeiro e capital carioca, com um endereço postal à Rua e Bairro do Catete. Pela lógica do espaço euclidiano, como diria Serres (2017), as instalações físicas do Museu da República foram estabelecidas no Palácio Nova Friburgo, atual Palácio do Catete (FIGURA 1), no endereço antigo desse espaço métrico: Rua do Catete, n.153, bairro do Catete, Rio de Janeiro, a distância em linha reta de 2.857, 57 Km em relação à Manaus. Neste Palácio, moravam seus antigos proprietários: Antônio Clemente Pinto e Laura Clementina da Silva Pinto, o Barão e a Baronesa de Nova Friburgo, e seus filhos.

**Figura 1:** Palácio do Catete

Fonte: Museu da República – Ibram/MinC (s.d.).

Contudo, no momento atual, do “reino da informação”, observamos que, de habitação num endereço fixo, referido por distâncias no espaço métrico/euclidiano, o Museu da República se desterritorializou, passando a ter um novo endereço nas *pagus* no *ciberespaço*, como diria Pierre Lévy (1998c), passando a integrar o imenso hiperdocumento mundial da *Web*. Nesse sentido, o Museu da República não se constitui mais numa habitação física, fixada numa dada porção do território físico/geográfico, que foi habitada pelos seus primeiros moradores e, como veremos mais adiante, pelos Presidentes da República e suas famílias, pois ao ter sido virtualizado passou a ser uma *habitação no ciberespaço*, morada de todos.

Com base no *Atlas* de Michel Serres (1994), entendemos que o Museu da República passou do sólido ao volátil, tal como das transformações dos sistemas sólidos e estáveis promovidas por Hércules ou Atlas às mudanças desencadeadas tanto pelo fogo de Prometeu quanto pela complexidade e volatilidade do “universo informacional” com a velocidade do pensamento de Hermes. Nesse universo, diferentes mensageiros, isto é, multidões de anjos constituíram-se em animadores da “inteligência coletiva” (Lévy, 2015a), dos Arlequins e das Arlequinas, os sujeitos mestiços (Serres, 1993) e nômades, em formação inicial no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

O Palácio Nova Friburgo foi construído numa grande área de mato denso e alagadiços na região do Catete, que surgiu no século XIX, quando a cidade do Rio de Janeiro expandia seus núcleos de ocupação para o lado sul. Foi no “caminho do Catete” que, depois, ficou conhecido como Estrada do Catete e, atualmente, Rua do Catete, que Antônio Clemente Pinto<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> Era português e de origem humilde, nascido em Ovelha de Matão, Santa Maria de Aboadela, em 6 de janeiro de 1795 e chegou ao Rio de Janeiro nos idos de 1807, vindo a tornar-se um dos fazendeiros mais ricos do Império e onde constituiu família, casando-se em 8 de novembro de 1829 com sua prima Laura Clementina da Silva, com

adquiriu e mandou demolir, em 1858, a casa de n.º 159, além de um terreno aos fundos, na extensão da Rua do Príncipe (atual Silveira Martins) até a Praia do Flamengo 18-A<sup>67</sup>, para a construção da residência mais luxuosa do Rio de Janeiro, naquela época: o Palácio Nova Friburgo. Nessa obra, Antônio Clemente Pinto envolveu operários e artesãos brasileiros e portugueses, além de escravos-de-ganho ou de aluguel, em sua maioria (Almeida, 1994; Rodrigues, 2017; Mendes, 2017, 2018).

Quando se constituiu na primeira habitação, com endereço e localização no território físico/geográfico, o Palácio Nova Friburgo (atual Museu da República) foi habitado por Antônio Clemente Pinto e Laura Clementina da Silva Pinto, respectivamente, Barão e Baronesa de Nova Friburgo. De casa, esse Palácio foi *des-re-territorializado* e se transformou em sede da Presidência da República do Brasil entre 1897 e 1960, passando a ser habitada também pelos presidentes e suas famílias.

A partir de 1960, com a transferência da capital federal do Rio de Janeiro para Brasília, esse Palácio se *des-re-territorializou* novamente, pois se transformou em Museu da República (Almeida, 1994; Rodrigues, 2017; Mendes, 2017, 2018), mas buscando-se manter um museu-casa e constituindo-se num território plural do saber, do conhecimento, da cultura e da cidadania. Mais recentemente tornou-se também um novo território, mas com localização na *Web*, quando passou a ter a sua página, o seu “campo”, como diria Pierre Lévy (1998c), conforme o endereço eletrônico <https://museudarepublica.museus.gov.br/>, com registro no Ibram - Instituto Brasileiro de Museus.

Analisando as *ilustrações* de Serres (1994), com os personagens mitológicos, é importante refletirmos as seguintes questões: como o Museu da República se bifurca, a partir das transformações do prédio desencadeadas por Atlas (sustentáculo do céu) ao remar junto

---

quem teve quatro filhos, dos dois faleceram ainda crianças (Almeida, 1994). Rodrigues (2017), citando Folly (2010) e Alegrio (2015), evidencia que Antônio Clemente Pinto exerceu inicialmente a função de auxiliar de escritório e no comércio, exercendo depois vários negócios tais como: traficante de escravos, tendo trazido mais de 3000 deles para o Brasil, fornecendo-os também para lavouras de café entre 1811 e 1830; expandiu atividades comerciais para Magé e Porto de Caixas, e sertões de Macacu, impulsionado pelas descobertas de ouro nessa região, explorando esse minério em Santa Rita do Rio Negro; era proprietário da firma Friburgo & Filhos onde não apenas classificava, ensacava, vendia e exportava café, mas também emprestava dinheiro para outros fazendeiros. Construiu parte da ferrovia de Cantagalo, que, segundo Almeida (1994), interligava suas fazendas de café, vindo a receber do Imperador Dom Pedro II o título de barão em 28 de março de 1854 e o de barão com honras de grandeza em 28 de abril de 1860, cujo título remonta às relações do barão com a vila de Nova Friburgo, fundada em 1818 por imigrantes vindos de Cantão de Fribourg, Suíça, reconhecida oficialmente por D. João VI através de alvará de 3 de janeiro de 1820, em razão do grande número de suíços que ali habitavam.

<sup>67</sup> De acordo com Almeida (1994), com base em escritura lavrada de 14 de maio de 1858, a casa, assim como o terreno pertenciam a Violante Ribeiro da Fonseca, herdada de seu filho Manuel Pinto da Fonseca, ambos adquiridos por Antônio Clemente Pinto pela quantia de 120 contos de réis. Ainda segundo o autor, o Barão veio a adquirir ainda em 1860 as casas 161 e 163 na Rua do Catete que a ele foram hipotecadas por Ana de Jesus Maria de Lacerda como forma de garantia de empréstimo no valor de 26 contos de réis, cujo compromisso de venda das casas foi assinado entre as partes em 24 de dezembro de 1864.



com Hércules (deus do trabalho) ao transformar e laborar as vagas do Museu juntamente com Télamon, bem como as transmissões das boas novas junto com os Anjos, no “mar de informações” que é a internet? Quais as granulações e camadas históricas, culturais, políticas, artísticas, mitológicas e arquitetônicas são implicadas no Museu da República, desde a sua construção à sua habitação e ocupação como sede da Presidência da República do Brasil?

O Palácio do Catete foi construído no século XIX, entre 1858 e 1867, pelo Barão de Nova Friburgo, famoso comerciante e fazendeiro de café, quando o Rio de Janeiro era a então Capital Imperial, constituindo-se num importante símbolo econômico da elite escravocrata e cafeeira daquela época. Sua arquitetura neoclássica e eclética foi concebida pelo arquiteto Gustav Waehnel<sup>68</sup> e os pintores Emil Bauch<sup>69</sup>, Gastão Tassini e Mario Bragaldi (Almeida, 1994; Rodrigues, 2017; Mendes, 2017, 2018; Brasil, 2019)<sup>70</sup>.

Esse Palácio seria construído de frente para o Largo do Valderato, no qual existia uma fonte de água pública. O projeto do jardim teria sido feito por Auguste Marie Françoise Glaziou (1833-1906)<sup>71</sup>, cujas obras ocorreram entre 1858 e 1868. O jardim do Palácio foi construído no terreno adquirido entre a Rua do Catete, n.º 159 e a Praia do Flamengo, 18-A, na extensão da Rua Silveira Martins (Figura). Originalmente, nesse terreno havia um pomar que foi substituído pelo jardim. Como Antônio Clemente Pinto havia adquirido os terrenos das casas 161 e 163 na

---

<sup>68</sup> Arquiteto prussiano, depois naturalizado alemão. Nasceu em 30 de agosto de 1830, na cidade de Fürstenthal, em Brandemburgo, esteve no Rio de Janeiro entre 1852 e 1870, tendo trazido um neoclassicismo que se destacava pela policromia, influenciando, em sua formação, pelo neoclassicismo europeu que se transformou com as descobertas arqueológicas em Pompéia, em especial quanto ao uso da cor nas edificações clássicas. O Projeto do Palácio Nova Friburgo, de sua autoria, foi apresentado e premiado com medalha de prata na Exposição Geral da Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro, em 1862 (Almeida, 1994). Além desse, desenvolveu outros projetos para Antônio Clemente Pinto, a saber: Chalet do Parque São Clemente e Palácio do Gavião, em Cantagalo – Rio de Janeiro. No retrato do Barão e da Baronesa de Nova Friburgo, de Emil Bauch essas obras de Waehnel<sup>68</sup> podem ser visualizadas, além da maquete do Palácio Nova Friburgo: a vista do Solar do Gavião e o quadro expressando o Chalet. Informações disponíveis em: <http://www.acasasenhorial.org/acs/index.php/pt/artistas/258-gustav-waehnel-1830-1873> Acesso em: 20 abr. 2022.

<sup>69</sup> Pintor e gravador alemão, nascido em Hamburgo em 1823, se estabeleceu no Brasil em 1849, reconhecido pelos seus trabalhos no Rio de Janeiro. Em 1860, fora premiado na Exposição Geral de Belas Artes. Trabalhou no interior do Palácio Nova Friburgo por quatorze anos (Almeida, 1994).

<sup>70</sup> Essas informações também estão disponíveis no endereço eletrônico: <https://museudarepublica.museus.gov.br/> Acesso em: 10 jan. 2022

<sup>71</sup> Paisagista francês que viveu no Brasil entre 1858 e 1893, cujo fascínio pela Botânica se deu por influência de seu pai que era jardineiro, agricultor e horticultor, tendo desenvolvido, além do projeto do Jardim do Palácio do Catete, outros importantes trabalhos, podendo-se destacar: Jardim da Quinta da Boa Vista em 1876 e o do Campo de Santana, finalizado em 1880. *In*: <http://glaziou.cria.org.br/history> Acesso em 20 abr. 2022. Conforme Dile Robalinho (2016), Glaziou se especializou em Botânica e horticultura no Musée d’Histoire Naturelle, veio para o Brasil a convite do Imperador D. Pedro II, e desenvolveu trabalhos não só na capital carioca e em Nova Friburgo, como também em Petrópolis, Juiz de Fora e São Paulo, além de ter sido diretor de parques e jardins. Foi através dele que a Val d’Osne adentra o mercado brasileiro enquanto fabricante de peças de decoração e mobiliário, e forneceu esculturas, além das artes rústicas que, sob a direção de Paul Villon, decoram as pontes e a gruta do Jardim do Palácio. Além de outros trabalhos importantes, projetou para Antônio Clemente Pinto o jardim da Chácara do Chalet, em Nova Friburgo (Santos; Rodrigues; Oliveira, 2019).

Rua do Catete, o jardim foi ampliado ao lado do Palácio (Almeida, 1994; Rodrigues, 2017; Corrêa, 2019; Guia do museu, s/d; Santos; Rodrigues; Xavier, 2019; Chagas, 2019b)<sup>72</sup>.

Em seu estudo de História Comparada, a partir de Jürgen Kocka, do conceito de invenções das tradições, de Eric Hobsbawn (1984), e de processo civilizatório, de Norbert Elias (1994)<sup>73</sup>, Rodrigues (2017) analisa as imagens dos espaços domésticos dos Palácios romanos e brasileiros, em especial o Palácio do Catete, em comparação às imagens descobertas pelas pesquisas arqueológicas em Pompeia e Herculano. Constata que o Palácio dos Clemente Pinto foi construído em estilo neoclássico europeu e decorado com referências à Roma Antiga. Para o autor, o movimento artístico-cultural do Neoclassicismo, desenvolvido entre os séculos XVIII e XIX na Europa, buscava a releitura das tradições estéticas e culturais da Antiguidade Clássica (Grécia e Roma) e do Renascimento cultural. Esse movimento, conforme o autor, foi intensificado no Brasil entre 1808, com a chegada da Família Real Portuguesa, e o final do século XIX, num contexto de forte nacionalismo, pois se configurava como mais do que uma necessidade estética, na medida em que visava expressar o projeto civilizador da monarquia e a unidade nacional.

Assim, faz-nos ver que o Neoclassicismo se constituiu como estilo voltado ao ideal de nação civilizada seguindo os modelos europeus para criar e dar continuidade a uma tradição clássica nos trópicos. Nessa perspectiva do autor, a construção da nacionalidade nos trópicos se vinculou às tradições clássicas e ao processo civilizatório europeu que “escolheu modelos ideológicos, estéticos e arquitetônicos que pretendiam estabelecer uma continuidade entre a Antiguidade Clássica e o período do século XIX, bem como as necessidades de uma nobreza recrutada em se afirmar diante da Corte e da sociedade nesse período” (Rodrigues, 2017, p.27).

Em seu estudo de História Comparada, notamos que esse movimento artístico-cultural se expandiu pelo Rio de Janeiro e outras capitais de províncias, configurando-se simbolicamente no pensamento da classe média como construção moderna, que se alinhava aos ideais da nova nação brasileira. Quanto aos elementos desse estilo, que predominaram no Rio de Janeiro, chama a atenção para três, das cinco ordens, que predominaram como toscana, jônica e coríntia, de tal modo que “portas e janelas foram instaladas em ritmo binário em 80%

---

<sup>72</sup> Acesso à exposição na Plataforma *Google Arts and Culture*. Acesso em: 14 jan. 2022

<sup>73</sup> Conforme Rodrigues (2017), citando Hobsbawn (1984), a invenção das tradições é constituída pelo conjunto das práticas - rituais ou simbólicas - regidas por normas tácitas ou aceitas, estabelecidas para dar continuidade ao passado mediante valores e normas de comportamento. Quanto ao processo civilizatório, o autor põe em relevo, a fusão de duas ideias no conceito de civilização de Norbert Elias (1994): 1) como contraconceito geral ao estágio social da barbárie; 2) o processo de tornar os bárbaros e as classes baixas, das nações já civilizadas, como civilizados, ainda desejado pelas classes altas e médias que visa disseminar e ampliar a civilização nos moldes propostos.

das construções. Frontões triangulares obedecem à fórmula de *Beaux-Arts*<sup>74</sup>. Os prédios não religiosos seguiram três possibilidades de composição<sup>75</sup>, entre as quais, o “corpo único” como o Palácio do Catete (Rodrigues, 2017, p.48). A planta do Palácio do Catete, conforme o autor, segue os mesmos padrões presentes nas *domus* romanas, tanto em razão das influências dos tratados de Vitrúvio<sup>76</sup> na arquitetura renascentista e neoclássica quanto o luxo dessas residências como modo de afirmação social da elite, incluindo as salas de refeições e os modos de se fazer banquetes, como veremos no “Salão dos Banquetes”.

A planta do Palácio do Catete segue assim os mesmos padrões das *domus* romanas, concebidas segundo a “arquitetura privada”, engenhosamente desenhada por Vitrúvio que propunha a construção e organização de lugares privados e comuns, da seguinte forma: os lugares privados eram os compartimentos, como cubículos, triclinios e banhos, destinados apenas aos proprietários, de acordo com regras de edificações privadas; os lugares comuns eram voltados aos estranhos, que podiam ser adentrados por qualquer pessoa, como os vestíbulos, átrios, peristilos, entre outros (Rodrigues, 2017).

O Palácio do Catete apresenta, de acordo com a pesquisa do LAURD/UFRJ, simetria e influência da Antiguidade e Renascimento florentino e veneziano<sup>77</sup> (FIGURA 2), com influência dos Palácios de Florença/Itália do século XV (com o Palazzo Strozzi) e Veneza (com o Palazzo Corner). O estilo das fachadas extrapola o purismo do Renascimento – que permanece no Neoclássico, apresentando simetrias compositivas, além de igualdade de elementos

---

<sup>74</sup> Ou “Belas Artes”, na tradução do Francês para o Português, foi um estilo ensinado na Escola de Belas Artes de Paris – a École des Beaux-arts, entre 1830 e o final do século XIX. Esse estilo surgiu a partir do Neoclassicismo francês, porém englobou também elementos do gótico e do renascimento, tendo influenciado fortemente não apenas a arquitetura na França, mas também nos Estados Unidos e no Brasil. Informações disponíveis em: < <https://www.estilosarquiteticos.com.br/beaux-arts/>> Acesso: 02 abr. 2023.

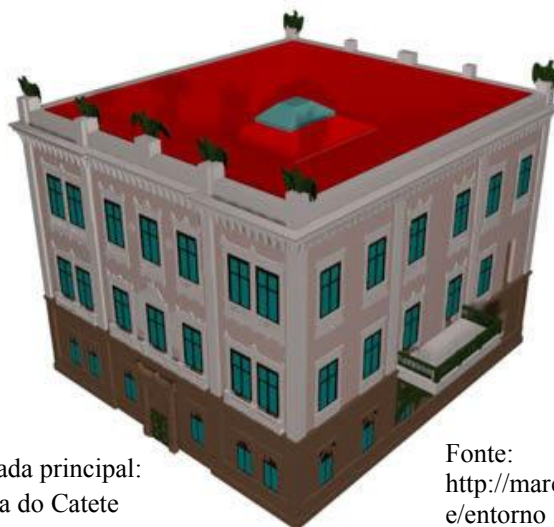
<sup>75</sup> As outras duas possibilidades foram, conforme o autor: “corpo central, destacado das alas laterais”; “corpo central”, para grandes edifícios, “ressaltado e unido por alas alongadas a outros corpos salientes nos extremos” (p.48).

<sup>76</sup> Marcus Vitruvius Pollio, foi um arquiteto nascido em Latium, entre 90 a. C a 20 a. C, na Roma Antiga, autor de *De Architectura Libri Decem*, conhecido como os *Dez Livros da Arquitetura*, que dedicou ao Imperador Otávio Augusto, por volta de 27 a.C, trabalho que foi uma referência para o Renascimento Italiano e ainda hoje para os arquitetos (Borges Filho, 2005).

<sup>77</sup> Movimento artístico, cultural, filosófico e científico que se originou na Itália entre os séculos XIV e XVI, que se desenvolveu em Florença (seu berço e núcleo) e Veneza, irradiando-se para outras cidades italianas (Roma, Milão, Urbino e Ferrara) e europeias, como reflexo do desenvolvimento cultural e comercial das cidades-repúblicas, no intercâmbio entre italianos e bizantinos. O movimento buscou refletir sobre a humanidade em sua totalidade e expressar uma visão de mundo, tendo como base tanto o racionalismo, com a observação empírica e uso de conhecimentos (matemáticos) na produção artística e de conhecimento acerca do mundo, quanto o humanismo como novo horizonte sobre a Antiguidade Clássica, uma vez que estabeleceu o homem no centro e na medida de todas as coisas (antropocentrismo), contrapondo-se às perspectivas religiosas e filosóficas da Idade Média (Burke, 2010). É considerado “o momento de maior refluorescência empírica, científica e artística da história da humanidade, e que influenciou mudanças no pensamento sociocultural, econômico, político e religioso da época” (Acidini; Delpriori, 2013, p.9). Os principais artistas do Renascimento florentino foram: na pintura, destacando-se como polímata, Leonardo Da Vinci (1452-1519), Rafael Sanzio (1483-1520); na escultura e pintura, Michelangelo (1475-1564); na escultura, Donatello (1386-1466); Sandro Boticelli (1445-1510).

(LAURD/UFRJ<sup>78</sup>, 2012). De acordo com Almeida (1994), os trabalhos das esculturas e ornamentos das fachadas foram realizados pelo escultor português Quirino Antônio Vieira.

**Figura 2:** Características do Palácio do Catete



Fachada principal:  
Rua do Catete

Fonte:  
[http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/entorno\\_volumetria.php](http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/entorno_volumetria.php)

O prédio assimila e altera elementos estilísticos e arquitetônicos de tradição colonial e neoclássica de palácios como Paço Imperial e do Itamaraty, nos quais prevalecem a horizontalidade e simplicidade de elementos em suas fachadas (portas, janelas e elementos decorativos). Todas as fachadas do Palácio do Catete são distintas entre si, apresentando-se como manifestação das funções internas e relacionando-se com o contexto urbano. Essas transformações são baseadas na liberdade de composições oriunda do Historicismo (ou Ecletismo) na Europa, que incorpora e modifica aspectos estilísticos e de composição de vários

---

<sup>78</sup> Trata-se de um estudo sobre a significação do Palácio do Catete na cidade bem como sobre seus conteúdos simbólicos estéticos, desenvolvido e atualizado em 2012 pela equipe de professores Me. Arq. José Kos, Dr. Arq. Roberto Segre, Dr. Arq. Eduardo Vasconcellos e Dr.<sup>a</sup> Arq. Lilian Vaz, envolvendo uma equipe de estudantes, na Pesquisa, Programação Visual, Roteiro, Fotografias, Edição de Imagens e Textos, Modelagem 3D no âmbito do LAURD - Laboratório de Análise Urbana e Representação Digital e do PROURD - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAU – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/creditos.php> Acesso em: 15 abr. 2022.

momentos históricos. Foi influenciado pelas liberdades do Maneirismo<sup>79</sup> e do Barroco<sup>80</sup> (LAURD/UFRJ, 2012).

O Palácio do Catete foi construído em três pavimentos (FIGURA 3), cuja integração a todos os seus cômodos e andares se dá pelo espaço central (FIGURA 4). A estrutura básica foi construída em alvenaria (com pedra e tijolos), com uso de sistema construtivo tradicional voltado à solidez dos muros externos e dos módulos no sistema interno, cujos materiais (madeiras e pedras empregadas nas sapatas para o alicerce e estrutura do prédio) eram oriundos de trapiches do centro da cidade do Rio de Janeiro e das pedreiras da Candelária (Rua Bento Lisboa) e da Glória (Rua Pedro Américo), de onde também foi utilizado o granito carioca empregado na fachada, combinado com o mármore rosa. A pedra de cantaria lavrada veio de Portugal. Além disso, foram utilizados materiais e tecnologia moderna da época, como o ferro empregado na composição da escadaria principal do Palácio, instalada sob direção do arquiteto alemão Otto van Henkel, um dos exemplares pioneiros produzidos no Brasil. No mesmo material, foram fabricadas as seis colunas instaladas na fachada voltada para o jardim, como suporte à varanda, e a coluna da fachada da entrada do serviço (*pensilina*<sup>81</sup>, em italiano). A

---

<sup>79</sup> Surgiu na Itália entre 1520 e 1610, distanciando-se do modelo proposto da Antiguidade Clássica e se desenvolvendo com a decadência do Renascimento clássico, sendo considerado como estilo de valor próprio, apontando para a arte moderna. Na etimologia da palavra, maneirismo deriva de “maneira”, no italiano, que significa “maneira” ou “estilo de trabalhar” do artista, cujo refinamento intelectual, a originalidade, as interpretações pessoais, o tratamento das formas em seu movimento e abrangendo seus diversos elementos (Barnes, 2008), além da estilização acentuada e com detalhes bastante apurados, superando as linhas rígidas dos cânones clássicos, são apontadas como algumas de suas características. Uma de suas fontes de inspiração foi o espírito religioso, num momento marcado pela Reforma Protestante. No maneirismo, os artistas buscaram renovar e aprimorar as habilidades e técnicas das quais se apropriaram durante o Renascimento, porém propondo uma arte de espírito diferente em formas de labirintos, espirais e proporções fora do comum. Esse estilo se desenvolveu inicialmente na arquitetura, na pintura e na escultura, mas influenciou também outras manifestações artísticas como, por exemplo a literatura, o desenho e a gravura (Hauser, 1978, 1993; Imbrosi; Martins, 2023).

<sup>80</sup> Estilo artístico que também se desenvolveu na Itália, entre os séculos XVI e XVIII, com influências religiosas, em razão do contexto histórico da Reforma Protestante e da Contrarreforma, nos campos das artes e da arquitetura. Para Wolfflin em sua obra *Renascença e Barroco* de 1888, o Barroco romano “é a transformação mais completa e radical da Renascença (...) Quanto ao passado, o Barroco está limitado pela Renascença, quanto ao futuro, pelo Neoclassicismo, que começa a surgir depois de meados do séc. XVIII; ao todo o Barroco ocupa cerca de duzentos anos” (Wolfflin, 2010, p.25-26). De acordo com Silva (2010), posteriormente, em sua obra *Conceitos Fundamentais para a História da Arte* de 1915, Wolfflin aprimora o conceito de barroco para identificar uma obra como sendo barroca, propondo conceitos que o diferenciam do classicismo renascentista, que assim podem ser sintetizados com base na autora: 1. A leitura pictórica: ao passo que o clássico se configura como linear e plástico, o barroco é pictórico, com o conjunto de linhas livres, luzes e sombras, propiciando movimento e dissolução da figura; 2. A superposição dos planos: enquanto a arte clássica se expressa pela superfície, no barroco planos superpostos organizam a imagem e visão é em profundidade; 3 A forma aberta: ao passo que no clássico as leis rígidas são seguidas na construção, no barroco essa construção a forma é solta e flexível; 4. A unidade da composição: diferente do clássico, que se caracteriza pela multiplicidade, em que os elementos plurais, isolados e autônomos, originam o conjunto, o barroco configura-se pela unidade, em que se nota primeiro a visão globalizada, única; 5. O contraste luz e sombras: no clássico, a clareza é absoluta, porém no barroco torna-se relativa, pois as representações são criadas em vários planos de profundidade, que movimentam mediante o contraste entre a luz e a sombra (SILVA, 2010). Entre os principais nomes, destacam-se: Caravaggio (1571-1610); Bernini (1598-1680); Francesco Borromini (1599-1667); Andrea Pozzo (1642-1709).

<sup>81</sup> Abrigo, na tradução livre do Italiano para o Português.

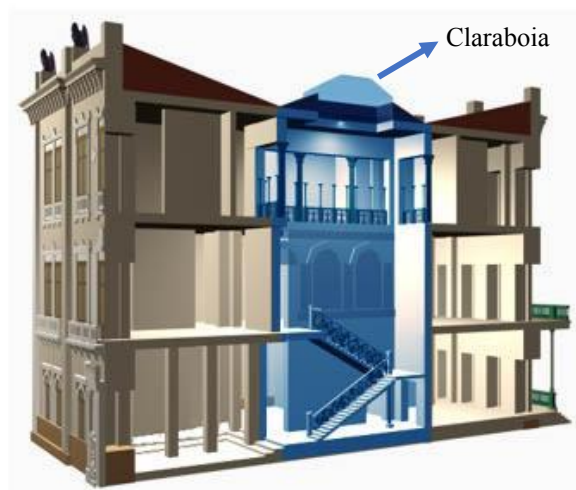
modernidade do edifício também se deu pela instalação dos vitrais sob a claraboia<sup>82</sup>, cujo vitral principal foi desenhado pelo arquiteto Gustav Waehneltdt, dispostos no espaço central do *cortile*<sup>83</sup> (Almeida, 1994; LAURD/UFRJ, 2012). Esses vitrais encontram-se ornados por signos do zodíaco (Rodrigues, 2017; Mendes, 2018).

**Figura 3:** A construção do Palácio



Fonte:  
[http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/entorno\\_construcao.php](http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/entorno_construcao.php)

**Figura 4:** O espaço central (em azul) na integração vertical



Fonte:  
[http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/interior\\_central.php](http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/interior_central.php)

De acordo com a pesquisa do LAURD/UFRJ, a fachada principal do prédio (da Rua do Catete) (FIGURA 5) apresenta “máximo valor simbólico no prédio”, pois na sua decoração, a porta se configura como o principal elemento da composição, constituindo-se como eixo que se reafirma nos aspectos ornamentais da janela central (2º andar) e no “coroamento da cornija<sup>84</sup>”. Na divisão tripartida da fachada, observa-se que o maior vão é o central e os menores são os dois laterais, o que se relaciona à relevância do salão principal localizado no 2º andar. Os ritmos variados das janelas expressam a influência do maneirismo enquanto, no vão central, elas se distanciam entre si no mesmo ritmo dispondo-se sobre a extensão do vão; nas laterais, elas são menores e se aproximam, em razão do menor espaço. Já a fachada lateral da Rua Silveira Martins (FIGURA 6) é caracterizada na referida pesquisa como “fachada urbana” por

<sup>82</sup> Conforme definição do Dicionário Oxford Languages, trata-se de “abertura, ger. coberta por caixilho ou cúpula envidraçada, praticada no teto ou no alto de parede, para iluminar peça interior de uma edificação”. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/> Acesso em: 23 abr. 2022.

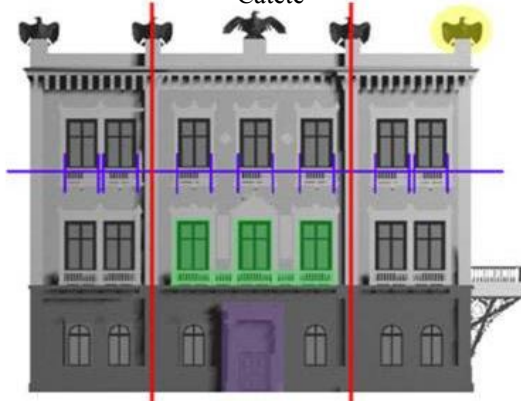
<sup>83</sup> Pátio, na tradução livre do Italiano – *Cortile* – para o Português. No Palácio do Catete, trata-se do espaço localizado entre a escadaria e as salas laterais.

<sup>84</sup> Conforme o dicionário *Oxford Languages*: “1. na arquitetura clássica, a parte superior do entablamento ('conjunto composto de arquitrave, friso e cornija'), que assenta sobre o friso. 2. moldura saliente que serve de arremate superior à fachada de um edifício, ocultando o telhado e impedindo que as águas escorram pela parede; cimalha, corônde”.



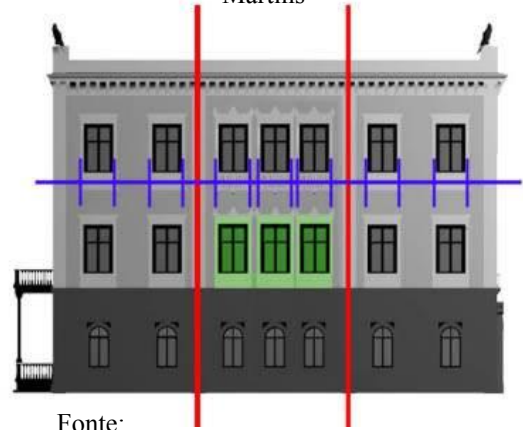
esta estabelecer conexão com a rua, mantendo o aspecto ornamental da fachada principal da rua do Catete, alterando-se o ritmo das janelas, em razão das mesmas proporções dos vãos. Pode-se observar na fachada lateral da Rua Silveira Martins que o destaque para o vão central não reitera a composição axial, ou seja, não há porta principal, sendo que as três janelas se encontram juntas nos três andares. Nichos com esculturas, substituindo laterais da janela central se apresentam como a diferença entre o vão central e os laterais. Embora sejam preservadas as características estéticas e ornamentais da fachada, “os vãos demonstram a diferença das funções internas” (LAURD/UFRJ, 2012, s/p.).

**Figura 5:** Fachada principal: Rua do Catete



Fonte:  
[http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/entorno\\_fprincipal.php](http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/entorno_fprincipal.php)

**Figura 6:** Fachada lateral: Rua Silveira Martins

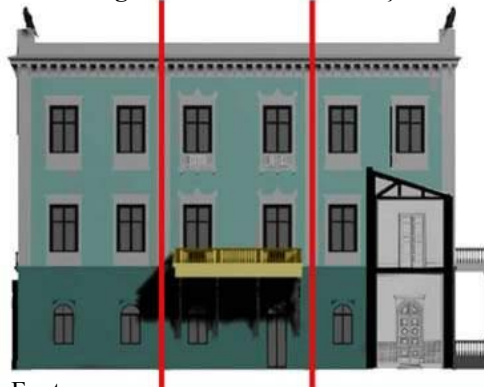


Fonte:  
[http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/entorno\\_flateral.php](http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/entorno_flateral.php)

Os aspectos simbólicos mais importantes do prédio no contexto da cidade são as águias e as esculturas assentadas em distintos períodos sobre a cornija do Palácio. Além disso, é característico do Barroco estabelecer a figuração ou decoração no lugar do valor arquitetônico na percepção do prédio, evidenciando o perfil das edificações da rua. Na fachada do jardim (FIGURA 7), os elementos decorativos e a “estrutura tripartida da composição” foram suprimidos. Priorizou-se, nessa fachada, a relação com a área verde do jardim, “única perspectiva ‘naturalista’ ou ‘paisagista’ dos vãos”, o aspecto mais relevante, cujas portas e janelas possibilitam a percepção da natureza a partir do interior do prédio. Já a fachada de serviço (FIGURA 8) é a que apresenta maior funcionalidade (LAURD/UFRJ, 2012).

**Figura 7:** Fachada do jardim

Fonte:  
[http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/cate/entorno\\_fjardim.php](http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/cate/entorno_fjardim.php)

**Figura 8:** Fachada de serviço

Fonte:  
[http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/entorno\\_fservico.php](http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/entorno_fservico.php)

A partir da rua do Catete, observa-se todo o volume do Palácio. Nessa fachada, a tripartição dos vãos é preservada, da mesma forma que a da rua Silveira Martins, e os cômodos apresentam função secundária, expressa tanto no isolamento das janelas quanto na diminuição da decoração das molduras das janelas. Além disso, prioriza-se o pano de fundo em pedra, enquanto nas outras fachadas prevalece a transparência das janelas. Uma singularidade dessa fachada é a ruptura de simetria da fachada principal mediante a porta de serviço, reiterada pela varanda de ferro, marcada por aspectos decorativos, apontando sua existência a partir da perspectiva lateral (LAURD/UFRJ, 2012).

Segundo Almeida (1994), a mobília original foi adquirida pelo Barão, em suas viagens à França em 1863, quando buscava peças para compor a decoração de seu Palácio. A princípio, conforme o autor, o mobiliário de cada salão foi pensado de acordo com a decoração predominante:

No Salão Mourisco, apresentava incrustações de marfim na forma de arabescos; no Salão Veneziano, mais tarde chamado de Salão Amarelo, imitava móveis renascentistas italianos; no Salão Francês, ou Sala de Música, depois Salão Azul, estavam móveis estilo Luís XVI; e no Salão de Banquetes, trazia entalhes na forma de peixes, frutas e animais de caça (Almeida, 1994, p.18).

De acordo com Isabel Portella (2014),

para cada cômodo teria sido planejada uma decoração que harmonizasse com sua finalidade e fosse coerente com o restante da casa. O mobiliário desses ambientes também seguiria o mesmo propósito e cada centímetro de parede, chão e teto foi estudado e elaborado em minúcias decorativas (p.472).

O edifício foi concluído em 1868, dois anos antes dos falecimentos do Barão e da Baronesa. Como não era muito utilizado pelo herdeiro, o filho mais velho do casal, Antônio Clemente Pinto, conde de São Clemente, vendeu o prédio para a Companhia do Grande Hotel



Internacional e, anos depois, foi vendido ao conselheiro Francisco Mayrink, que tinha como objetivo transformá-lo em hotel de luxo, mas não logrou êxito. Para quitar uma hipoteca, o Conselheiro vendeu o Palácio à União, tornando-se propriedade do Governo Federal em 18 de abril de 1896, por intermédio de Manuel Vitorino (presidente em exercício), na gestão do então presidente Prudente de Moraes. Assim, o Palácio Nova Friburgo veio a tornar-se sede da Presidência da República, outrora estabelecida no Palácio do Itamaraty<sup>85</sup> (Almeida, 1994; Rodrigues, 2017; Mendes, 2017; 2018; Santos; Rodrigues; Xavier, 2019).

Para ser a nova sede da Presidência da República, o Palácio Nova Friburgo passou por várias reformas entre 1896 e 1897. Nessa reforma, concebida pelo engenheiro e arquiteto Aarão Reis (1853 – 1936)<sup>86</sup>, auxiliado pelos arquitetos José Carlos de Almeida e Araripe de Macedo, o interior do prédio foi adequado, com vistas a atender às funções presidenciais, com a instalação de energia elétrica e a ornamentação das paredes e tetos com o brasão de armas da República. O jardim também passou por reformas, dirigidas pelo francês Paul Villon<sup>87</sup>, paisagista que havia sido discípulo de Glaziou, com a instalação da gruta, lagos artificiais, pontes de cimento (inspiradas em troncos de árvores) e esculturas ornamentais de ferro fundido. O prédio foi sede presidencial por quatro regimes republicanos (1891, 1934, 1937 e 1946) (Almeida, 1994; Rodrigues, 2017; Guia do museu, s/d; Santos; Rodrigues; Xavier, 2019)<sup>88</sup>.

Na reforma do jardim, ao centro da fileira de palmeiras, existentes desde os tempos do Barão, foi instalado o chafariz oriundo do Largo do Valderato, que se localizava defronte o

---

<sup>85</sup> Algumas dessas informações podem ser consultadas no *site* do Museu da República no endereço <https://museudarepublica.museus.gov.br/> Acesso em: 10 jan. 2022

<sup>86</sup> Conforme a Academia Nacional de Engenharia, foi um urbanista, engenheiro civil e bacharel em ciências físicas e matemáticas, nascido em Belém-PA, que além das obras do Palácio do Catete, participou também de outros importantes projetos de engenharia e da vida política no Brasil: levantamento para construção da nova capital de Minas Gerais, Belo Horizonte; planejamento da cidade de Soure, na Ilha de Marajó-PA; além de ter sido dirigente do Banco do Brasil e do Lloyd Brasileiro, foi deputado federal (1911-1927). Também foi representante do pensamento positivista, vindo, mais tarde, a influenciar a política econômica de Getúlio Vargas. Autor da obra “Economia política, finanças e contabilidades” (1918), defendendo o intervencionismo estatal na economia. Fonte: <http://anebrasil.org.br/membros/aarao-leal-de-carvalho-reis/> e <http://ressurreicaoacionalista.blogspot.com/2011/04/economista-aarao-reis-teorico-do.html> Acesso em 20 abr. 2022.

<sup>87</sup> Um dos principais jardineiros e *rocailleurs* francês (trabalhador que aplica a técnica artesanal de construção de rochedo/grutas/columnas de rochedo utilizando pedras, cimento armado e cerâmicas, em obras imitando rochas, cavernas e colunas, muito utilizada em jardins e parques urbanos no Brasil no século XIX e XX) que atuou na instalação de Meunier e Rocher Frères, em Grenoble, e chegou ao Brasil aos 24 anos onde desenvolveu destacados trabalhos entre 1870 e 1905. Trabalhou ao lado de Auguste Glaziou nas reformas de vários jardins e parques do Rio de Janeiro, trabalhos que o tornaram um paisagista reconhecido e renomado (Magalhães, 2017). Foi discípulo do grande paisagista francês A. Alphand, e autor do projeto do Parque Municipal de Belo Horizonte – MG (LAURD/UFRJ, 2012). Disponível em: [http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/entorno\\_jardins.php](http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/entorno_jardins.php) Acesso em: 23 abr. 2022. Era especialista em horticultura e arboricultura, estando ligado primeiramente a Glaziou e depois a Aarão Reis, pois “sua ligação com Aarão Reis, sob um projeto em Belo Horizonte, deve ter sido o elo para que este viesse trabalhar nos jardins do Palácio do Catete” (Dile Robalinho, 2016, p.50).

<sup>88</sup> Algumas dessas informações também constam no *site* do Museu da República e na Plataforma Google Arts & Culture. Acesso em: 14 jan. 2022.

Palácio, além de uma estátua representando o nascimento de Vênus, produzida pela Fundação Val d'Osne (França). Essa reforma sucedeu-se ainda com a transformação do banheiro num coreto. No período dessas obras, havia nos fundos do jardim um portão que conduzia à praia do Flamengo e, na esquina com a Rua Silveira Martins, havia o pavilhão que era usado para banhos de mar (onde atualmente se localiza o Parque Infantil) (Santos; Rodrigues; Xavier, 2019).

Foram construídas ainda casas para mordomos e criados da presidência, que depois se tornaram residências, para os funcionários e suas famílias; cocheira, para 21 cavalos, e aquartelamento, para *piquete da cavalaria*. Além dessas obras, nas adaptações do Palácio, foram implantadas instalações elétricas, sob direção do engenheiro Adolfo Aschoff, somadas à construção de oficina elétrica, abrigada numa edificação de três compartimentos, que depois se tornou garagem presidencial, onde atualmente funciona o Museu de Folclore Edison Carneiro, enquanto a usina elétrica foi instalada em outro prédio. O embarcadouro, que havia sido construído pelo conselheiro Francisco de Paula Mayrink, de frente para a praia do Flamengo, onde atracava seu iate, passou a ser utilizado somente pela Presidência da República, quando o Palácio tornou-se sede do poder executivo. Porém, na década de 1960, o que ainda existia do embarcadouro foi demolido, com a construção do Aterro do Flamengo. E onde antes existia um chafariz de três bacias d'água, atualmente, se encontra o Chafariz dos Leões, em mármore de Carrara (Santos; Rodrigues; Xavier, 2019). A modificação do desenho original do jardim se deu com a alteração de sua simplicidade, tendo sido influenciada também por Glaziou. No desenho original (FIGURAS 9-10), valorizava-se o eixo que estabelecia ligação do Palácio com a beira mar, delineado pela fila de árvores (Almeida, 1994; LAURD/UFRJ, 2012). Além disso, conforme pesquisa do LAURD/UFRJ, “as ondulações do terreno eram acompanhadas pelas curvas dos caminhos entre os *parterres*”<sup>89</sup>. Já no novo desenho (FIGURAS 11-12), preserva-se o eixo anterior.

---

<sup>89</sup> Canteiro de flores, na tradução livre do Francês para o Português.

**Figuras 9-12:** Desenho original e novo do Jardim do Palácio do Catete



Fonte: Disponível em: [http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/entorno\\_jardins.php](http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/entorno_jardins.php)  
Org.: Waldemir Costa Júnior (2022)

Como podemos observar, o eixo anterior passou a ser atravessado por caminhos para possibilitar a circulação por dentro do jardim, valorizando-se assim o passeio de pedestre em meio à natureza, criada em padrão inglês com irregularidade “artificial” e criações “humanas”, com pedras, *rocailles*<sup>90</sup>, cascatas e fontes. Nessa circulação, a ideia era permitir as descobertas da paisagem (LAURD/UFRJ, 2012).

O Palácio do Catete ficou conhecido ainda como Palácio das Águias<sup>91</sup>, em razão das setes águias instaladas em seu topo, de autoria de Rodolfo Bernadelli, e foi assim se tornando, ao longo dos anos, um importante monumento do ponto de vista arquitetônico, histórico e político, atravessando e sendo atravessado por acontecimentos políticos e culturais significativos. Tornou-se o centro do poder político republicano do país por mais de seis décadas. Nesse Palácio, ocorreram importantes momentos políticos, a saber, as declarações de guerra à Alemanha, em 1917, e ao Eixo, em 1942. Nesse mesmo ano, o Palácio foi palco da instituição do Cruzeiro como moeda nacional. No Palácio das Águias foram recebidos os Reis da Bélgica (1920) e hospedados o Cardeal Pacelli (Papa Pio XII), em 1934, além do sarau

<sup>90</sup> Jardins de pedras, na tradução livre do Francês para o Português.

<sup>91</sup> Conforme informações disponíveis no *site* do Museu da República, foram inicialmente estabelecidas ao topo do Palácio por terem sido escolhidas pelo Barão de Nova Friburgo como símbolo de seu baronato. Águias, menos que as atuais, eram a representação do poder, “símbolo de Roma, atributo de Júpiter”. O conselheiro Francisco de Paula Mayrink, ao comprar o Palácio, após a morte do Barão, decidiu removê-las do prédio, talvez devido à sua superstição ou por más condições referidas pelos periódicos da época. Ao comprar o Palácio em 1896, para instalar a presidência da República, o governo federal executou obras de adaptações no prédio, como veremos a frente, e, para ocupar o espaço vago deixado pela remoção das águias, assentou sete estátuas romanas, representativas da República. Como as águias da época do Barão haviam ficado no imaginário popular carioca, em 1907 Afonso Pena decide reinstalar as águias ao topo do prédio, como noticiado por jornais da época. Informação disponível em: <https://museudarepublica.museus.gov.br/as-agueias-do-palacio-do-catete/> Acesso em: 29 mar. 2022.

realizado em 1914 por Nair de Teffé<sup>92</sup>, esposa do presidente Hermes da Fonseca, que apresentou o “Corta-Jaca”<sup>93</sup> da compositora e maestrina carioca Chiquinha Gonzaga<sup>94</sup> e Machado Careca. O Palácio foi palco ainda de momentos memoráveis da história nacional, como o velório do presidente Afonso Pena, em 1909, e o suicídio do presidente Getúlio Vargas, em 1954, desdobramento da crise político-militar instalada no Brasil republicano.

Já no Estado Novo, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (atual IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) procedeu ao tombamento do Palácio e de seu jardim no ano de 1938<sup>95</sup>. O Palácio do Catete foi sede da Presidência da República por 63 anos, tendo sido ocupado por 16 presidentes do Brasil<sup>96</sup>. O Palácio deixou de ser sede presidencial, quando Juscelino Kubitschek transferiu a Capital Federal do Rio de Janeiro para Brasília, em 21 de abril de 1960.

Com o Decreto Presidencial n.º 47.883, de 08 de março de 1960<sup>97</sup>, Juscelino Kubitschek estabeleceu que as instalações do Palácio do Catete passariam a sediar o Museu da República, inaugurado em 15 de novembro de 1960<sup>98</sup>. Pelo artigo 1º desse Decreto, foram incluídos na Estrutura do Museu Histórico Nacional, do Ministério da Educação e Cultura, órgãos como: I - Divisão de História da República (DHR), com sua sede no Palácio do Catete, sendo constituída pelo (a) Museu da República, (b) Seção de Pesquisa (SP) e (c) Zeladoria; II – Divisão de História Artística e Literária (DHL), sendo composta por (a) Seção de História da Arte (SHA) e (b) Seção de História da Literatura (SHL) (Brasil, 1960).

---

<sup>92</sup> Conforme o artigo “Nair de Teffé – uma mulher entre a arte e a política”, de Mário Chagas (2016), o “Corta-Jaca” executado por Nair de Teffé ao violão, no recital brasileiro realizado por ela em 26 de outubro de 1914, na despedida do mandato presidencial de Hermes da Fonseca, causou escândalo político, tornando esse recital conhecido como a noite do “Corta-Jaca”, pois Ruy Barbosa, almejando atacar o seu inimigo político Hermes da Fonseca, que o derrotou nas eleições presidenciais de 1º março de 1910, referiu-se ao “Corta-Jaca” como “a mais baixa, a mais chula, a mais grosseira de todas as danças selvagens, a irmã gêmea do batuque, do cateretê e do samba” (Chagas, 2016, p.63). Assim, Nair de Teffé era, além de primeira caricaturista brasileira, “a primeira dama mais jovem, mais ousada, mais irreverente e mais polêmica da história do Brasil” tendo realizado “uma evolução de costumes, desafiando convenções, quebrando tabus, impondo nossos hábitos e ritmos”, o que trouxe impacto ao mundo político conservador e patriarcal da época como, por exemplo, a noite do “Corta-Jaca” (Chagas, 2016, p.61-62). Outras informações disponíveis em: <https://chiquinhagonzaga.com/wp/escandalo-politico-o-corta-jaca-no-catete/>. Acesso em: 23 abr. 2022.

<sup>93</sup> A melodia original encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CCJEoipuKco>. A música é de 1895, e foi interpretada por Lysia Condé, show disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4wfrA54BMZg>. Acesso em: 23 abr. 2022.

<sup>94</sup> Informações obtidas no Museu da República no endereço <https://museudarepublica.museus.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

<sup>95</sup> Informações obtidas no Museu da República no endereço <https://museudarepublica.museus.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

<sup>96</sup> São especificados mais adiante, quando da visita imersiva ao espaço virtual do Museu da República.

<sup>97</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-47883-8-marco-1960-379205-publicacaooriginal-1-pe.html>

<sup>98</sup> Informações obtidas no Museu da República no endereço <https://museudarepublica.museus.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Já no artigo 2º do referido dispositivo, foram instituídas como competências da Divisão de História da República:

- I - receber, classificar, colecionar, catalogar, expor e conservar os objetos adquiridos, doados ou transferidos, ligados, direta ou indiretamente, à História da República Brasileira;
- II - realizar pesquisas sobre assuntos de História da República, relacionados com a finalidade do Museu (Brasil, 1960).

No artigo 5º desse Decreto, o Ministério da Educação e Cultura ficou incumbido de tomar as providências necessárias tanto para a instalação quanto para o funcionamento do Museu da República no Palácio do Catete, a partir de 22 de abril de 1960 (Brasil, 1960).

O PMMR – Plano Museológico do Museu da República<sup>99</sup> (Brasil, 2010) caracteriza a Instituição como nacional (vinculada em 2004 ao DEMU – Departamento de Museus e Centros Culturais, hoje Instituto Brasileiro de Museus – Ibram<sup>100</sup>, autarquia do Ministério da Cultura) inscrita como Museu histórico, mas afina-se também com o tipo “museus-casa”<sup>101</sup>, cujo compromisso é “oferecer reflexões sobre a República Brasileira”. Conforme o novo Plano Museológico do Museu da República/ Museu Palácio Rio Negro – PMMR (2020-2024, versão

---

<sup>99</sup> Iniciado em 2007, envolvendo todos os funcionários do Museu, incluindo Mário Chagas, Rose Miranda e Márcio Rangel – Departamento de Museus e Centros Culturais (DEMU) do IPHAN/MinC, atual Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), e finalizado em 2010. O Plano organiza-se em duas fases: Fase 1 – diagnóstico geral do Museu, com elementos que subsidiam a Fase seguinte; Fase 2 – Programas de gestão da Instituição (Brasil, 2010).

<sup>100</sup> Vinculado ao então Ministério da Cultura - MinC, o Ibram sucedeu o DEMU através do Decreto n.º 6.845, de 07 de maio de 2009 (publicado no DOU de 06 de maio de 2009, considerando o disposto no art. 16 da Lei n.º 11.906, de 20/01/2009). E nesse sentido, o Museu da República/ Museu Palácio Rio Negro é vinculado ao Ibram (Brasil, 2019). Em sua tese de doutorado sobre o Museu da República, Vera Silva (2019) sustenta que a institucionalização do Ibram é oriunda dos avanços e conquistas do setor Museal, a saber: 2003 – Institucionalização da Política Nacional de Museus (2003) que “Estabelece as diretrizes teórico-conceitual do papel dos museus e da ‘vontade de patrimônio e de memória’ e os sete (7) eixos programáticos orientador da atuação dos gestores” (Silva, 2019, p.20) ; 2004 - Sistema Brasileiro de Museus e organização dos Sistemas Estaduais e Municipais de Museus, mediante o Decreto n.º 5.264, de 05 de novembro de 2004 (atualizado pelo Decreto 8.124/13); 2006 – Cadastro Nacional de Museus, que resultou no mapeamento de mais de 3.700 museus no país, resultando na publicação de obras como: *Museus em Números e Guia dos Museus Brasileiros*. Esse cadastro passou a utilizar em 2015 a plataforma *Museusbr*; 2007 – Programa *Ibermuseum*; 2009 – Estatuto dos Museus, estabelecido pela Lei n.º 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que se configura como marco regulatório e estabelece diretrizes como: 1) segurança, preservação, conservação e restauração de bens culturais; 2) dever do poder público na criação de mecanismos de fomento e estímulo ao setor; 3) criação, fusão e extinção de museus e a “caracterização de museus públicos”. Essa Lei engloba instituições e processos que têm como foco o trabalho com o patrimônio cultural e o território voltando ao desenvolvimento cultural e socioeconômico e a participação de comunidades; 2013 – Decreto 8.124, de 17 de outubro de 2013, que normatizou dispositivos da Lei n.º 11.904, de 14 de janeiro de 2009 (Estatuto de Museus) e da Lei n.º 11.906, de 20 de janeiro de 2009 (criação do Instituto Brasileiro de Museus – Ibram).

<sup>101</sup> Assenta-se no conceito de casa histórica, mas a extrapola. A “casa histórica” é uma edificação não aberta à visitação pública, possuindo características singulares, cujos interiores podem ou não serem preservados. Já o “museu casa” corresponde à casa musealizada, isto é, transformada em museu, “que necessita de um processo posterior ao da casa histórica para poder potencializar e visibilizar os valores do prédio, atuando como museu, ou seja, fazendo com que espaços criados para uso privado se tornem lugares públicos de exibição” (Cayer; Scheiner, 2021, p.1).

III)<sup>102</sup>, para além de museu-casa, é mantido “como instituição contemporânea, republicana e cidadã” (Brasil, 2019, p.11).

De acordo com o Plano, a concepção de “museu histórico”, presente no primeiro PMMR, de 2010, que acabamos de ver, dialoga com o entendimento de alguns técnicos da época da sua inauguração. A exposição que fora apresentada não se enquadrava “dentro da estrita cronologia, razão porque no mês de agosto a Chefe do Museu [Jenny Dreyfus] [...] deu início à reorganização das mostras dentro da cronologia histórica, trazendo benefício, sobretudo para as visitas escolares” (Brasil, 2019, p.7).

Superando essa concepção do Museu da República como “museu histórico”, o novo Plano Museológico estabelece uma nova concepção de que no “DNA” da instituição encontra-se o movimento constante de se (re) fazer, (re) pensar constantes e da (a) tensão com o contemporâneo, esse “devir museu”:

Por tudo isso, é possível imaginar que a tentativa de definir o MR apenas como um museu histórico corresponde a uma pulsão de asfíxia, ou, numa melhor hipótese, a um desejo de fixar âncoras em rasa zona de conforto. Essa tentativa, em última instância, implica abrir mão de sua complexidade e resvalar em direção à desistência de compreendê-lo como um museu republicano, contemporâneo, de caráter nacional e em diálogo com uma ecologia de saberes, com os temas da cidadania e dos direitos humanos, com práticas e experiências em plena ebulição. A tendência acima referida se renovou e se confirmou, em 2007, com a incorporação do Palácio Rio Negro ao MR transformando-o num complexo de altíssima potência e significância. O Museu passaria assim a assumir novos desafios, entre os quais se destacam a valorização da presença republicana na cidade de Petrópolis, o que possibilita a criação de narrativas singulares em relação ao discurso oficial, à tradição inventada, que apresenta Petrópolis como “cidade imperial” (Brasil, 2019, p.7-8).

Nessa perspectiva, o Museu da República incorporou, desde 2007, o Palácio Rio Negro, que foi residência de verão de presidentes da República, localizado na cidade de Petrópolis/RJ (Brasil, 2010). A nova gestão compreende o MR/ MPRN como museu *contemporâneo, nacional e republicano*, extrapolando a perspectiva de museu histórico, pois, conforme o disposto no PMMR/ MPRN (2020-2024), constitui-se em espaço complexo, de cultura e de construção de conhecimento, que se conecta com a ecologia e a pluralidade de saberes, com a cidadania e os direitos humanos. O atual Diretor do Museu da República, Mário Chagas, em entrevista que nos foi concedida em pesquisa de campo, em março de 2023, reitera essa nova concepção, salientando que o Museu não é apenas histórico, nem somente *contemporâneo e republicano*, pois a República ainda se encontra em curso.

No novo PMMR/ MPRN, o museu é entendido como “ancoragem”

---

<sup>102</sup> Foi elaborado partindo-se tanto do *Plano de Trabalho*, construído para atender às exigências do *Chamamento Público nº 3, de 28 de julho de 2017, para preenchimento do cargo de Diretor do Museu da República/Palácio Rio Negro*, quanto do Plano Museológico de 2010, reformulado em 2011/2012 (Brasil, 2019).



no público (que, a rigor, é o seu maior patrimônio); na comunidade que o habita; nos afetos que no tempo e no espaço é capaz de despertar; nas pesquisas que é capaz (de) apoiar e promover; nas exposições, programas e projetos que coloca em movimento; na rede de parcerias que aciona e alimenta; nas questões que é capaz de suscitar; na compreensão, ainda mais ousada, de que a potência museu coincide com a potência de afetos políticos e poéticos. Um museu que se denomina “da República” deve, no entendimento aqui sustentado, ter compromissos claros com os direitos humanos e com a cidadania. Guardar acervos tem ou deve ter correspondência com a ideia de servir à vida. O museu que não serve para a vida não serve para nada (Brasil, 2019, p.8).

Uma dessas potências do Museu da República, conforme o dispositivo, é a prática social da Seresta do Museu que é realizada há mais de 30 anos e, até hoje, faz parte do cotidiano da instituição, independentemente das gestões que se iniciam ou se encerram. Essa Seresta “está ali, exercendo o direito republicano de existir, viver, cantar, ir e vir”, essa prática é, conforme o documento: potência; momento; história; memória; dever; e, “ocupação republicana”, alargando sentidos e significados do Museu da República (Brasil, 2019, p.8).

Desse modo, no referido PMMR/ MPRN, o Museu da República, em sua moderna concepção, é refletido a partir de seu *dever*, em sua conexão com a vida, como “museu de afetos e experiências, sem medo de afetar e ser afetado”, como um *dever-museu* que visa à abrangência nacional, mediante “múltiplas irradiações e conexões”, porém, mantendo-se as “articulações” e “vínculos” com o Rio de Janeiro e Petrópolis (Brasil, 2019, p.9).

Conforme o dispositivo, o Museu da República/ Museu Palácio Rio Negro estrutura-se nas seguintes funções: “preservação, investigação, comunicação e função na sociedade<sup>103</sup> dos testemunhos materiais e imateriais” (Brasil, 2010, p.11; Brasil, 2019, p.11).

De acordo com o novo PMMR (Brasil, 2019), o MR/MPRN é um “complexo museal de caráter nacional” e “contemporâneo” que dialoga permanentemente com a filosofia, a arte, a cultura, a ciência e vida social. Esse complexo museal, conforme o dispositivo não se enquadra dentro de uma única categoria e seu interesse extrapola do campo das ciências sociais e humanas

---

<sup>103</sup> Quanto à função do museu na sociedade, o novo PMMR/ MPRN toma como referência a “Recomendação referente à Proteção e Promoção dos Museus e Coleções, sua Diversidade e seu Papel na Sociedade”, aprovada na 38ª sessão da Conferência Geral da UNESCO em 17 de novembro de 2015. Nesse documento, são definidas como funções do museu: 1. Preservação do patrimônio, através de atividades de aquisição e gestão de coleções, segurança, conservação preventiva e curativa, e restauração de objetos; 2. Pesquisa, cujo conhecimento produzido a partir do estudo das coleções é entendido como modo efetivo do potencial do museu; 3. Comunicação, através da divulgação de conhecimentos sobre coleções, monumentos e sítios, organizando exposições e utilizando diferentes meios de comunicação para exercer seu papel ativo e promover eventos públicos, atividades culturais e interações com o público, em meios físicos e digitais; cabe ainda ao museu favorecer, através de políticas de comunicação o acesso, a integração e a inclusão social; 4. Educação, com a atuação do museu na educação formal e informal e na aprendizagem por meio tanto do desenvolvimento quanto da socialização do conhecimento sobre coleções, monumentos e sítios, e de programas educacionais e pedagógicos na articulação com outras instituições, inclusive escolares. Disponível em: <http://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2017/05/RecomendacaoProtecaoMuseuseColecoes.pdf> Acesso em: 1 de maio 2023.

às ciências da vida e da saúde, englobando áreas como, por exemplo, história, museologia, sociologia, antropologia, ciência política, pedagogia.

A instituição busca democratizar o acesso aos bens culturais, contribuindo com novas produções e criações culturais, além de se constituir em espaço de cidadania, centro de referência, de pesquisa bibliográfica, arquivística e museológica da memória republicana, de documentação e democratização cultural. Em sua função social, vinculada à educação, tornou-se um espaço de pensamento crítico tanto sobre a história quanto sobre a cultura do Brasil e, por essa razão, são desenvolvidas visitas orientadas, dedicadas a professores e estudantes, além de apresentações de vídeos, música, cursos, palestras, discussões artísticas e outros eventos educativos (Brasil, 2010; 2019).

A partir da Política Nacional de Museus, do Estatuto de Museus (Lei n.º 11.904/2009) e da Lei n.º 11.906/2009 (que criou o Ibram), no novo PMR/MPRN a missão do complexo museal passou a ser:

Contribuir para o desenvolvimento sociocultural da sociedade brasileira por meio de ações de comunicação, educação, preservação e pesquisa do patrimônio cultural republicano (material e imaterial), com vistas à valorização da dignidade humana, promoção da cidadania, universalidade do acesso, ao respeito e valorização da diversidade cultural e estímulo ao intercâmbio institucional (Brasil, 2019, p. 20).

A partir da missão, no referido dispositivo foi estabelecido como objetivo geral do Museu da República:

Documentar, pesquisar, valorizar, preservar e comunicar, por diferentes meios, metodologias e tecnologias, o patrimônio cultural republicano (material e imaterial), com especial atenção para os complexos do Palácio do Catete e do Palácio Rio Negro, antigas sedes da Presidência da República (Brasil, 2019, p. 20).

Para atingir o objetivo geral, no novo PMMR/ MPRN foram reformulados e tecidos novos objetivos específicos, a saber:

Contribuir para a apresentação de múltiplas perspectivas sobre o processo histórico republicano, por meio da comunicação e da educação museal, bem como de programas, projetos e ações culturais. Contribuir para a implantação de uma Rede Brasileira de Museus- Casas e Memoriais de Presidentes da República. Promover a reflexão sobre a ideia de República e as práticas republicanas, com especial atenção para a publicação de livros, revistas, materiais didáticos e de divulgação nos mais variados meios. Trabalhar temas transversais inerentes aos direitos humanos e cidadania, tais como: gênero, etnia e acesso ao trabalho; políticas públicas de inserção social, econômica e educacional; respeito e valorização à diversidade religiosa; combate ao racismo e a todos os tipos de preconceito. Trabalhar em parceria com instituições federais, estaduais e municipais a favor da acessibilidade plena ao MR/MPRN, respeitando as normas técnicas da ABNT, do Iphan e do Corpo de Bombeiros. Implantar, desenvolver e manter uma ampla rede de parceria e intercâmbio com instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais, de caráter federal, estadual ou municipal. Construir e divulgar Regimento Interno, Plano de Gestão de Riscos e Política de Aquisição e Descarte com base em pesquisas, estudos e encontros científicos, culturais e educacionais sistemáticos. Contribuir com



a formação de professores, estudantes e guias de turismo, por meio de Oficinas de Educação Museal, para a potencialização do patrimônio cultural republicano e à inserção do MR/MPRN nos roteiros de lazer e turismo (Brasil, 2019, p.20-21).

Como se pode observar, o Museu da República apresenta uma concepção múltipla do processo histórico republicano, constituindo-se num espaço aberto ao diálogo com os temas transversais (direitos humanos e cidadania), a diversidade religiosa, assumindo o compromisso com o desenvolvimento social, cultural e educacional. Evidencia em seus objetivos, a função social e educacional do museu, organizando-se em rede, articulando-se com diferentes instituições educativas e de cultura. Nessa perspectiva, desenvolve trabalho sistemático de formação cultural, crítica e reflexiva, mediante diferentes formas de planejamento, mediações e ações culturais e da Educação Museal, contribuindo com o desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo, de atitudes e valores de respeito e valorização das diferenças, e de combate a toda forma de preconceito. Mira a formação do sujeito cidadão e de coletivos inteligentes de várias áreas do conhecimento. Constitui-se, portanto, em mais que um espaço de entretenimento e cultura, numa instituição educativa, preocupada com o processo de investigação, organização, mediação e comunicação sistemática do conhecimento. Com base nesses objetivos, o Museu da República tem como visão: “ser referência no campo da museologia social, na construção e gestão de políticas museais voltadas para o patrimônio cultural republicano, na comunicação, pesquisa, educação e preservação de acervos (materiais e imateriais) de caráter republicano” (Brasil, 2019, p.21).

No novo PMMR/ MPRN, utiliza-se assim, tanto nos objetivos quanto na visão da instituição, o conceito de patrimônio cultural republicano que, conforme esse dispositivo, engloba o conjunto de bens culturais materiais e imateriais como objetos, locais, rituais, saberes e fazeres produzidos por indivíduos, grupos sociais e comunidades, que possuem valores simbólicos. Nessa perspectiva, “este tipo de patrimônio cultural consiste no *conjunto de bens culturais materiais e imateriais relacionados, direta ou indiretamente, à história da República no Brasil e às identidades, ações e memórias dos diferentes grupos sociais que dela participaram*” (Brasil, 2019, p.25, grifos no original).

O acervo do Museu da República é assim estimado: mais de oito mil peças; noventa mil documentos; dezesseis mil títulos de livros e periódicos; coleções de DVDs e CD-ROMs. O seu acervo museológico, em especial, reúne itens relacionados à vida pública e privada de presidentes e outras personalidades da República brasileira, entre os quais: quadros e esculturas nacionais e internacionais, mobiliário francês e brasileiro (séc. XIX e XX); prataria, porcelanas e cristais quando o Palácio do Catete foi sede da Presidência da República; coleções de objetos

e presentes oficiais doados ao Museu tanto por ex-presidentes da República quanto por seus familiares (de Deodoro da Fonseca a Juscelino Kubitschek) (Brasil, 2010).

Já o acervo bibliográfico reúne mais de 90 mil documentos da história republicana brasileira, a saber: documentos textuais (manuscritos e impressos); fotografias; mapas; registros textuais e fotográficos da trajetória de Pereira Passos; arquivo Canudos etc. (Brasil, 2010). O acervo bibliográfico, por fim, reúne obras da História do Brasil republicano, entre eles: dezesseis mil livros e periódicos; DVDs e CD-ROM; coleções bibliográficas que foram de personalidades da República, inclusive presidentes; obras sobre a história da cidade do Rio de Janeiro; obras raras (Brasil, 2010).

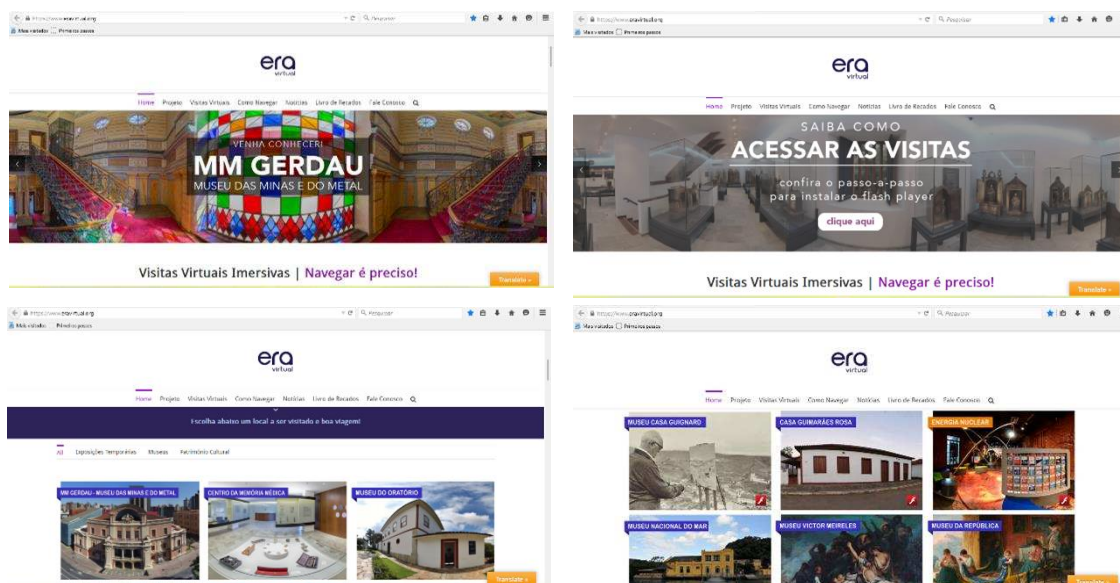
Atualmente, o Museu da República encontra-se organizado nos seguintes setores: museologia; arquivo institucional e histórico; setor educativo; laboratório de conservação e restauro; reserva técnica; pesquisa; comunicação; design; imprensa; cultura; biblioteca; exposição; arte contemporânea; administração; e, segurança (Frecheiras, 2015).

### **3.2 Olhar de cartógrafo na Plataforma Era Virtual: o Museu da República enquanto novo *habitat* na formação docente**

Através do computador, assim como também de uma ligação telefônica e da conexão à internet, tornou-se possível acessar a totalidade não apenas dos lugares, mas também dos saberes. Mais que isso: se antes, o homem dispersava-se e habitava num extenso território geográfico, depois habitava nos campos e nas cidades (Lévy, 1998b, 2000, 2015a) ou, como diria Serres (2013a), num “espaço métrico”, isto é euclidiano, configurado pelas distâncias físicas e por um endereço preciso, com a “era da informação”, passou a habitar num espaço topológico de aproximações.

Na era da revolução das informações e comunicações, o *homo sapiens* passou a se deslocar e a habitar novos territórios, estabelecidos, a partir das TDICs, num “espaço topológico de aproximações”, que se ancora no *ciberespaço*. E nesse espaço virtual, há novos territórios a ser cartografados: os museus virtuais. A Plataforma Era Virtual, de uma organização privada sem fins lucrativos, disponibiliza diversos museus virtuais *on-line* construídos e disponíveis através das Tecnologias de Realidade Aumentada (RA). O espaço virtual do Museu da República, território da nossa pesquisa, encontra-se abrigado nessa Plataforma (FIGURA 13) que pode ser acessada no website <https://www.eravirtual.org.br/>.

**Figura 13:** Página da Plataforma Era Virtual



**Fonte:** Museu da República/Ibram. Disponível em: <https://www.eravirtual.org/>

A Plataforma Era Virtual foi criada a partir do Projeto de mesmo nome, desenvolvida por Rodrigo Coelho, o idealizador e coordenador geral, Célia Corsino (museóloga) e Carla Sandim, coordenadora de produção. Esse Projeto surgiu em 2008 voltado à “ampla divulgação e promoção do patrimônio cultural brasileiro”, com as primeiras iniciativas de promover visitas virtuais aos museus brasileiros e seus respectivos acervos, com a perspectiva de que na era das tecnologias da informação deve-se “inovar, rever e reconstruir o modo de promover a cultura”. Em 2013, o Projeto passou a contemplar também os parques nacionais e as cidades com os sítios arqueológicos reconhecidos como Patrimônio da Humanidade pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura<sup>104</sup>.

A equipe do Projeto Era Virtual é ampla e multidisciplinar<sup>105</sup>, contando com mais de 90 profissionais distribuídos nas seguintes áreas/funções: Curadoria e Museologia; Design Gráfico; Animação Gráfica; Montagem e Virtualização; Produção; Produção – Curadoria; Comunicação; Arquitetura Museal; Fotografia; Roteiro e Editoração de Textos; Modelagem 3D; Desenvolvimento de Software; Edição e Tratamento de Imagens; Programação e Catalogação; Captação e Edição de Áudio e Trilha; *WebDesign*; Linguagem Brasileira de Sinais

<sup>104</sup> Informações obtidas no Museu da Plataforma Era Virtual no endereço <https://www.eravirtual.org/apresentacao/> Acesso em: 10 jan. 2022.

<sup>105</sup> Conforme informações disponíveis em “Projeto”, no endereço <https://www.eravirtual.org/equipe/> Acesso em: 10 jan. 2022.

– LIBRAS; Tradutores em três idiomas (Inglês, Espanhol e Francês); Assessoria de Imprensa, Jurídica, Administrativa, Financeira e de Elaboração de Projetos.

De acordo com Ignacio Gagliardi, em matéria<sup>106</sup> de divulgação sobre a Plataforma Era Virtual, disponível no Portal Ilumine o Projeto, toda a documentação fotográfica do Era Virtual ficou a cargo do Prof. Dr. Marcelo Feijó e Pedro Ladeira, e reúne mais de 8000 fotografias produzidas. Conforme Gagliardi, cada imagem 3D foi desenvolvida mediante processamento digital de mais de 40 fotografias, tendo sido tratadas uma a uma, cujos equipamentos utilizados para a documentação fotográfica foram:

*câmera fotográfica digital marca Nikon D200, c/ Lente 18-200 mm F/3.5-5.6, quatro câmeras objetivas Nikon (Olho de Peixe, 10 mm f/2.8, Grande Angular, 20mm, f/2.8, tele objetiva, 300 mm, f/3.5 e 60 mm, f/ 2.8, com macro), tripé para fotografia marca Manfroto, com coluna central e bolha de nível, conjunto de flashes eletrônicos da marca Mako, composto por três tochas de 400 watts, luz guia, cabos de sincronismo, refletores em sombrinha, tripés e case, fundo infinito branco e mesa de sustentação (Gagliardi, 2021, grifos na fonte)<sup>107</sup>.*

Já o ambiente para o Desenvolvimento do Processamento Digital de Imagens e de Desenvolvimento de Sistemas, segundo Gagliardi, ficou a cargo do *LabRedes - Laboratório de Engenharia de Redes de Comunicação da UNB* – Universidade de Brasília.

Para a implantação da Plataforma Era Virtual essa equipe de profissionais desenvolveu estudo aprofundado acerca das tecnologias mais avançadas que existem na atualidade para a virtualização de museus no Brasil. Para tanto, segundo Rodrigo Coelho, Coordenador do Projeto, em entrevista à TV Cultura<sup>108</sup>, no ano de inauguração do Projeto, a equipe estudou e se inspirou nos museus virtuais do Louvre – Paris/França e, entre outros, do Cairo – Egito. E assim buscaram, nas palavras de Coelho, “juntar tudo o que há de melhor”, em termos de tecnologias de virtualização, para criarem a Plataforma “muito mais real e acessível”. Na mesma entrevista, a Coordenadora de Produção do Era Virtual, Carla Sandim, ressaltou que, como os “museus ainda não são objetos de desejos”, a equipe buscou “tornar a visita atrativa ao museu, imersiva”, desenvolvendo a sensação de que:

*you are there, with Audio-Guide, with the possibility of (that) you arrived in the window and have a special super piece, an oratory, you can, as if you took it out of there, open the door, give the zoom and see the minimum detail, that is the strategy. Then use the internet to democratize access to knowledge and culture, for as long as, it is the best tool (Sandim, s/d)<sup>109</sup>.*

<sup>106</sup> “MUSEUS VIRTUAIS: Projeto “Era Virtual” integra Turismo e a Cultura do Brasil”, disponível em: <http://ilumineoprojeto.com/museus-virtuais-projeto-era-virtual-integra-turismo-e-a-cultura-do-brasil/> Acesso em: 10 fev. 2023.

<sup>107</sup> Endereço disponível na 106.

<sup>108</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=evTSIXOpiyI> Acesso em: 10 fev. 2023.

<sup>109</sup> Endereço disponível na nota 108.

Para virtualizar os museus, as cidades com seus sítios arqueológicos e os parques nacionais, o Projeto Era Virtual tem, entre outros financiadores, o apoio da Fundação Vale. A equipe de pesquisadores/desenvolvedores viaja pelo Brasil, sobrevoando matas, praças e ruas, e realizando registros das exposições e dos monumentos, com o objetivo de transpor museus, exposições e monumentos do patrimônio nacional através de imagens, sons e interações, promovendo assim a identidade brasileira. Esse Projeto tem se constituído em referência de material didático não formal, beneficiando inúmeras escolas pelo Brasil, cuja divulgação do patrimônio cultural tem se dado através de aplicativos para *smartphones* e *tablets*, além de materiais e guia virtual voltados à Educação Patrimonial<sup>110</sup>.

O *layout* da Plataforma Era Virtual se organiza em quatro seções: 1) Home – com abordagem geral sobre o *site* destacando as visitas virtuais e respectivos links para navegação; 2) Projeto – que trata da apresentação do Era Virtual quanto ao seu histórico, coordenadores, parcerias/financiadores; 3) Visitas Virtuais – onde se encontram disponíveis os museus que foram virtualizados; nesse link, o usuário tem acesso aos 25 museus convencionais, distribuídos pelo Brasil, que foram virtualizados e, entre eles, destaca-se o Palácio do Catete, abrigado no Museu da República; 4) Como navegar – onde são apresentadas orientações e recursos de como navegar pelos museus virtuais, quanto às salas e exposições e os modos como estas podem ser visitadas. Conta com Guia Virtual em quatro línguas: português, inglês, francês e espanhol (Lisboa, 2014; Dutra; Barbosa; Faria, 2020).

Os conteúdos são interativos e as visitas virtuais são imersivas no ângulo de 360°, o que potencializa diversas experiências e sensações de se estar de fato no museu convencional. Essas visitas virtuais imersivas se configuram pela exploração de diferentes recursos tais como: fotografias panorâmicas em 3D, mapas de localização, áudios-guias, setas e cursores, o que favorece ao sujeito não apenas uma visita, mas também a possibilidade de fazer experimentações (Dutra, 2018; Costa Júnior; Thomé; Brito, 2022)<sup>111</sup>.

Navegando e explorando a página da Plataforma Era Virtual no *hiperdocumento dinâmico* da *Web*, em especial no *hiperlink* “Visitas Virtuais”, traçamos múltiplas entradas e saídas, com percursos variados, ao território de nossa pesquisa, o Museu da República. Cabe frisar que, nessa Plataforma, a interface do espaço virtual do Museu é constituída por uma rede hipertextual rizomática, que reflete como era a expografia dessa instituição na década de sua

---

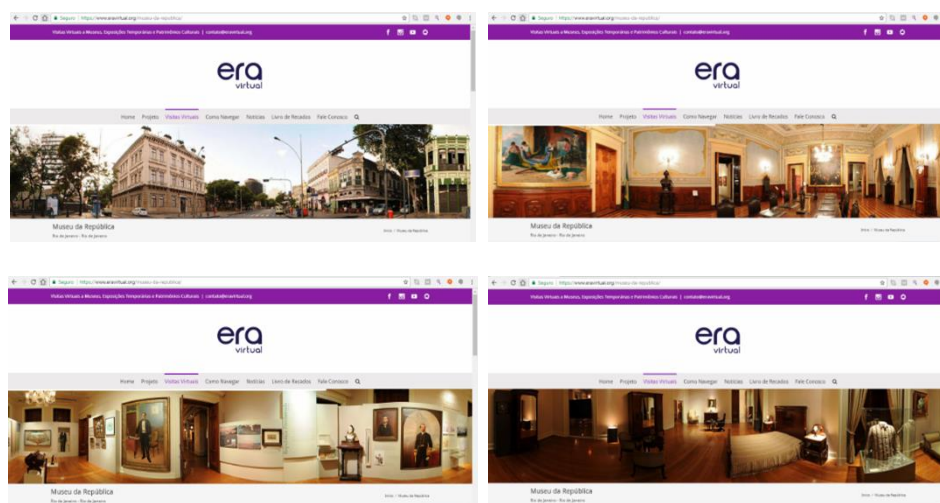
<sup>110</sup> Informações obtidas no Museu da Plataforma Era Virtual no endereço <https://www.eravirtual.org/apresentacao/> Acesso em: 10 jan. 2022.

<sup>111</sup> Informações obtidas no Museu da Plataforma Era Virtual no endereço <https://www.eravirtual.org/museu-da-republica/> Acesso em: 10 jan. 2022.

virtualização (2010), diferindo da expografia atual retratada em seu espaço físico, pois de 2010 ao ano de desenvolvimento da presente pesquisa (2023) as exposições de curta e longa duração foram transformadas ou substituídas, mantendo-se preservados os “salões temáticos”. Consideramos ainda as abordagens do design e computação gráfica, sobre a “experiência do usuário e usabilidade”, e dos estudos sobre a interface de museus virtuais.

Em nossas travessias pela interface do Museu da República através do link “museus” ou direto pelo endereço eletrônico <https://www.eravirtual.org/museu-da-republica/> na Plataforma Era Virtual, observamos que, no layout de sua página de acesso (FIGURAS 14-17), são oferecidas opções de navegação em quatro línguas como português, inglês, francês e espanhol. Além disso, são apresentadas opções de conexões com redes sociais tais como: Facebook; Instagram; Youtube; Picasa. Constatamos, na página inicial de navegação do espaço virtual do Museu, na referida Plataforma, a disponibilização da ferramenta “Fale conosco”. Assim como em outros museus virtuais, essa ferramenta funciona como “centro de referência de informações”, quanto ao processo de gestão da informação, como observou Carvalho (2005), citada por Dutra (2018, p.113), pelo qual há a possibilidade de trocas de mensagens diretas entre o cibernauta e a equipe responsável pela gestão do museu virtual que, internamente, disponibiliza informações sobre o acervo ou ainda pode remeter a solicitação para as instituições externas que tenham a informação.

**Figuras 14-17:** Página de apresentação do Museu da República.



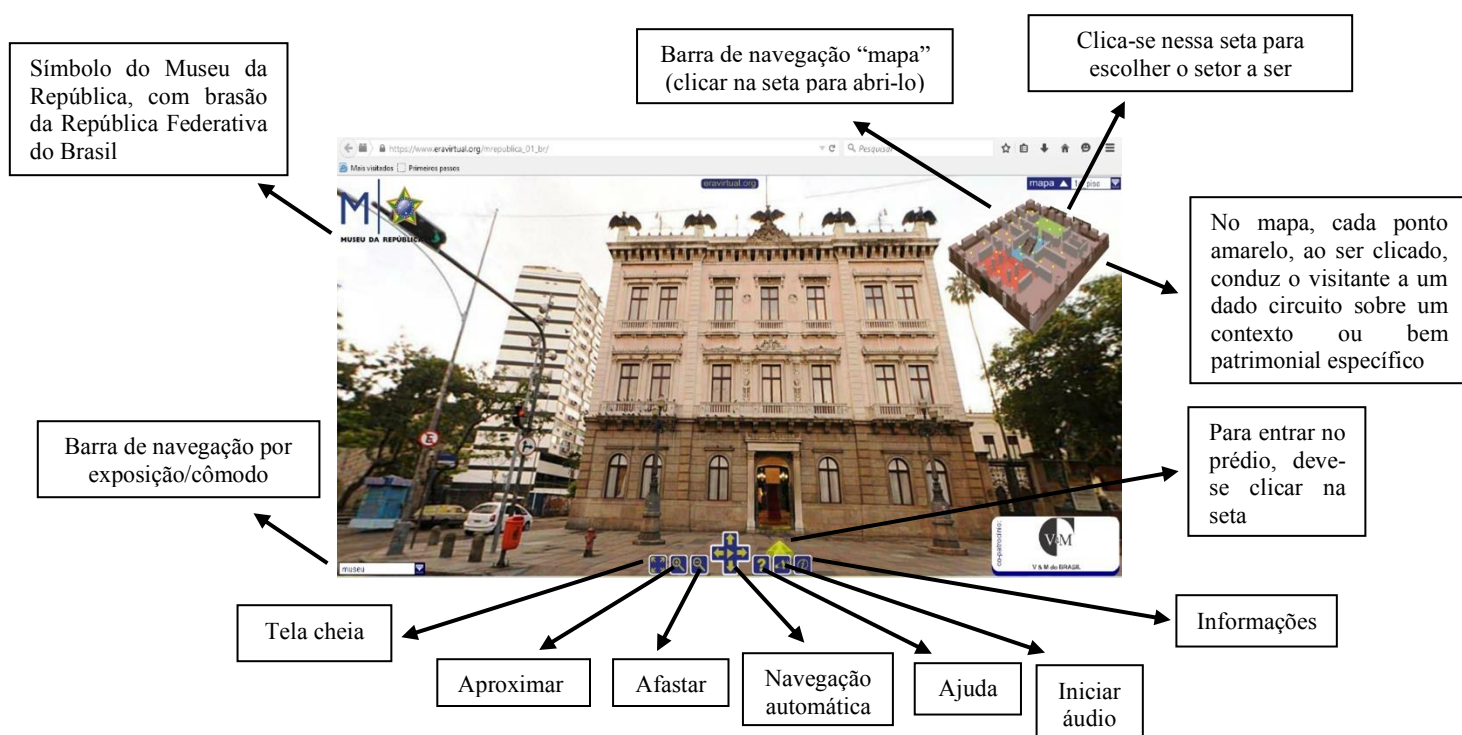
Fonte: Museu da República – Ibram. Disponível em: Plataforma Era Virtual (s.d.).

Nessa página, são apresentadas as três funções do Museu da República: “a preservação, a investigação e a comunicação dos testemunhos materiais e não-materiais vinculados à história da República no Brasil”.



Na visita virtual imersiva realizada inúmeras vezes, entre janeiro de 2022 e maio de 2023, às exposições que aconteciam no Museu da República na década de 2010, constatamos que a página inicial conta com ícones de navegação, dispostos na parte inferior da tela, botões como: “tela cheia”; “aproximar”; “afastar”; “Navegação automática” (composto de um botão de cinco setas para os quatro lados e uma ao centro); “ajuda”; “parar áudio”; e, “informações”. Toda a visita é conduzida pelo Guia Virtual e ícones como setas em verde que, dependendo do interesse e da curiosidade do usuário, possibilitam o acesso a todos os cômodos e andares do edifício (FIGURA 18).

**Figura 18:** Tela inicial do Museu da República na visita virtual imersiva 3D



Fonte: Museu da República – Ibram/MinC.

[https://www.eravirtual.org/mrepublica\\_01\\_br/](https://www.eravirtual.org/mrepublica_01_br/) Org. : Waldemir Costa Júnior (2022).

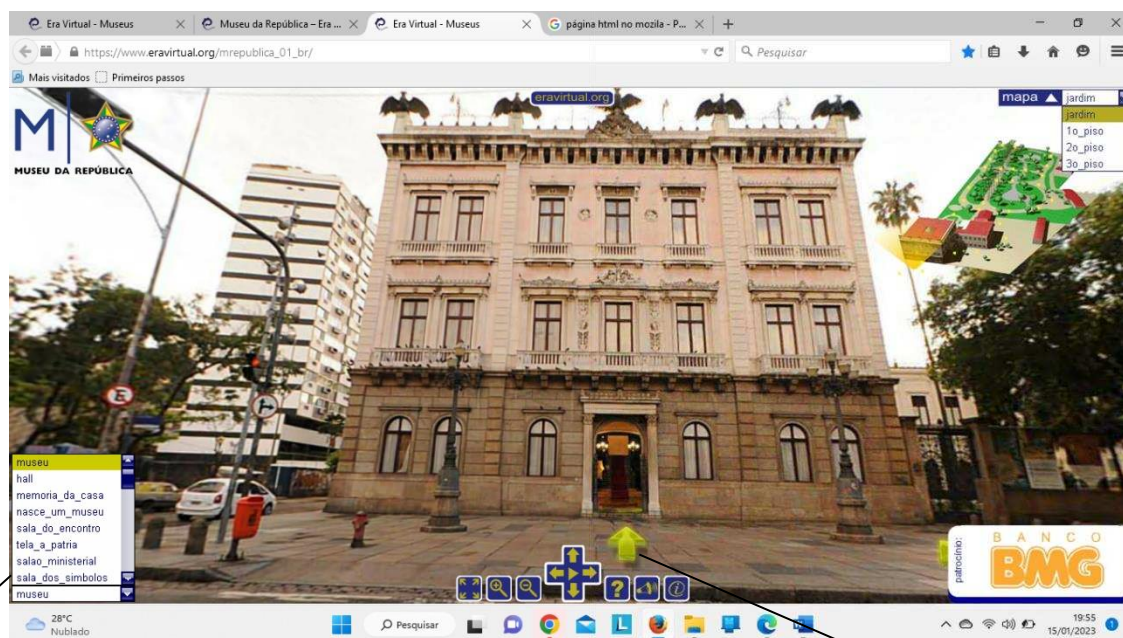
No canto inferior esquerdo da tela, o usuário pode navegar clicando em termos correspondentes aos diferentes cômodos, obras, exposições, memória e períodos históricos do Museu da República, dispostos em barra de rolagem, e que podem ser explorados pelo usuário, tais como: museu; hall; memória\_da\_casa; nasce\_um\_museu; sala\_do\_encontro; tela\_a\_patria; salao\_ministerial; salao\_dos\_simbolos; exp\_temporaria; galeria\_dos\_vitrais; capela; salao\_azul; salao\_nobre; salao\_pompeano; salao\_veneziano; salao\_mourisco; salao\_dos\_banquetes; quarto\_de\_getulio; museu\_dos\_fundos; jardim\_parquinho; jardim\_venus; jardim; museu\_noite. No canto superior direito da página, há o ícone “mapa”,

cuja seta voltada para cima, ao ser clicada, abre um mapa em 3D do Museu da República que pode ser acessado do 1º ao 3º andar. O usuário também pode navegar pelo Museu clicando em cada cômodo disposto no mapa, que deseja conhecer.

As visitas virtuais possibilitam ao usuário realizar uma imersão em ambientes virtuais 3D em 360º no Museu da República, tanto pelo interior do prédio quanto pelo seu entorno. Observamos que esses ambientes foram construídos a partir de fotos panorâmicas com o objetivo de estimular o usuário a se mover nos espaços e simular uma visita ao museu físico/real. Nessas interfaces, entre o Museu e a Web, a imersão é potencializada por várias aplicações em 360º, possibilitando ao usuário diversas experiências sensoriais em 3D. E são essas aplicações que cabem ser melhor descritas (Lisboa, 2014).

A representação tridimensional dos ambientes virtuais do Museu da República, da mesma forma como nos demais museus que compõem a Plataforma Era Virtual, contempla o uso de imagens de alta resolução, textos, sons e vídeos na apresentação das obras que integram o acervo do museu físico/real (FIGURA 19).

**Figura 19:** Recursos gráficos utilizados na visita ao Museu da República



Mapa e barra de rolagem

Menu *Pull-down*

**Fonte:** Museu da República/Ibram. Disponível em:  
<https://www.eravirtual.org/> Org.: Waldemir Costa Júnior (2023)

Setas

Como podemos ver na Figura 19, para que o usuário desenvolva o seu percurso pelas visitas virtuais no sentido de simular sua visita ao museu físico/real, são disponibilizados vários recursos gráficos e tecnológicos que medeiam a sua interação, manipulação e exploração das



imagens dos espaços físicos e objetos do museu real. O primeiro recurso que se apresenta é o Guia Virtual, cujas narrações são feitas por Carla Sandim, André Ângulo e Wagner Dias, fornecendo-se as trilhas da visita virtual e as informações tanto sobre o contexto histórico da origem do Museu quanto sobre os objetos de sua coleção. Conforme Carla Sandim, em entrevista à TV Cultura<sup>112</sup>

O Guia Virtual serve para ambientar. Você poderia entrar no museu, mas tem toda informação atrás daquela peça, por trás daquele projeto infográfico. Tem toda uma história e muito conhecimento ali que, às vezes, a pessoa não tem muita paciência de parar, de ler (...). Então a gente adota a seguinte estratégia: coloca um Guia Virtual, com um áudio (...) contando uma história para o internauta (Sandim, s/d).


Nesse caso, o usuário pode fazer a sua visita de forma livre, seguindo o percurso do Guia Virtual. Além disso, foram utilizados recursos de design e computação gráfica, como as setas. Nesse caso, as trilhas da visita virtual podem se dar a partir dos interesses e das escolhas do usuário sobre os setores e os acervos que sejam de sua curiosidade. Há as setas amarelas que conduzem o usuário tanto para o interior do prédio quanto para o entorno e os seus jardins históricos, fornecendo visão panorâmica dos seus arredores e da rua do Catete, onde fica localizado o Museu.

Outro recurso disponibilizado é o menu *pull-down*, disponível no canto inferior esquerdo da tela do computador. Através desse recurso, o usuário pode selecionar as salas, as galerias e as exposições que prefere visitar e explorar. Como é possível observar na Figura 19, o usuário também pode optar por desenvolver suas trilhas acessando a barra do mapa e, com isso, pode clicar nos pontos amarelos correspondentes às salas de exposições. Para escolher por onde navegar, ele pode acessar a barra de rolagem ao lado do mapa e selecionar aonde deseja ir, clicando na opção de um dos andares ou dos jardins do Museu da República. Podemos observar assim, na parte inferior da tela, outros recursos gráficos e tecnológicos que possibilitam ao usuário uma série de comandos, favorecendo a sua experiência e a usabilidade do sistema. Nessa perspectiva, ele pode não ser apenas comandado pelo Guia Virtual, mas pode guiar a si mesmo, como observou Azzi (2011) em outros museus virtuais.

O usuário pode desenvolver a navegação automática pelo botão específico, que oferece quatro opções de rotação, conduzindo a visualização dos ambientes em ângulo de até 360° e, ao centro desse botão, há a opção de congelar ou dar prosseguimento à visita automática. Também é possível que a visualização ocorra clicando-se no botão “tela cheia” ou clicando-se duas vezes com o botão esquerdo do mouse sobre as imagens. E para ampliá-las ou diminuí-

---

<sup>112</sup> Endereço disponível na nota 108.

las, basta o usuário clicar nos botões “aproximar” (símbolo “+”) ou “afastar” (símbolo “-”). Em caso de dúvidas na navegação, encontra-se disponível o botão “ajuda” (representado por uma interrogação “?”). Nesse botão há orientações quanto: a como navegar pelas setas; às formas de ampliação ou diminuição na visualização das peças do acervo e dos ambientes; informações detalhadas, clicando-se no botão “Info” (pelo símbolo ); à localização do museu com pontos amarelos, de acesso rápido, sendo disponibilizado ainda o e-mail da Plataforma Era Virtual (contato@eravirtual.org), para casos de dúvidas ou sugestões. Além desses, há, por fim, na barra de botões, o botão parar ou iniciar áudio (representado pelo ícone de um autofalante) e “Info” (informações). Desde o entorno ao interior do prédio, o usuário pode clicar com o botão direito do *mouse*, no *touchpad* ou no *touchscreen* e, sem soltar, rotacionar as imagens em todas as direções, obtendo-se uma visão panorâmica de todos os ambientes.

No *hall* de entrada do Palácio, no 1º andar, há o comando do Guia Virtual para três tipos de setas que, representadas em cores diferentes, oferecem ao usuário três direções diferentes para a sua visita, as quais são narradas: 1) as setas verdes possibilitam seguir à esquerda e visitar o circuito da exposição de longa duração; 2) as setas vermelhas, à direita, que conduzem às salas das exposições temporárias; 3) as setas amarelas que orientam a seguir pelas escadarias e visitar as exposições do Museu no 2º e 3º andar.

Ao seguir o caminho, clicando nas setas ou sendo guiado pelos comandos de voz do Guia Virtual, podemos notar as características dos ambientes virtuais do Museu da República. Observamos que, na configuração desses ambientes, foi utilizada pelos desenvolvedores do sistema a tecnologia de Realidade Aumentada (RA), pois, com base em Schneider (2011) e em Tori, Hounsell e Kirner (2018), podemos afirmar que, além de ser interativa e processada em tempo real, a interface do Museu da República é constituída por tecnologias de visualização tridimensional e reúne elementos virtuais que são combinados com os ambientes reais/físicos dessa instituição, favorecendo ao usuário experiências imersivas mais realistas, ou seja, mais próximas às visitas presenciais ao museu físico/real.

Nas travessias pelos ambientes virtuais do Museu, observamos que as imagens das telas das obras de artes e fotografias assim como também dos móveis, dos painéis das exposições e outros objetos se apresentam enquanto janelas-interface, como observou Dutra (2018), citando Rocha e Ecket (2000), no estudo de outros museus virtuais. Ao clicar nos ícones “Info”, correspondentes às imagens, percebemos que estas se desdobram em novas janelas, contendo imagens bidimensionais que podem ser ampliadas mediante barras de zoom horizontais. Essas janelas-interface possibilitam também ampliar a observação sobre as imagens, e explorá-las através de barras de rolagens verticais que proporcionam a leitura de legendas das obras

retratadas. Nessa perspectiva, ao manipular e explorar essas imagens, o usuário consegue decodificar e interpretar as informações referentes a cada peça do acervo das coleções. Além dos recursos da “INFO” e dos botões “aproximar” ou “afastar”, há ainda hiperlinks que permitem ao usuário ampliar as suas observações.

Salientamos que a interface do Museu da República pode propiciar conforto e vivências prazerosas aos usuários, pois os conteúdos foram tecidos de modo objetivo e claro, assim como também organizados com coerência, logicidade e de forma sistemática. Se por um lado oferece como opção ao usuário o desenvolvimento de visita de forma livre, seguindo os comandos do Guia Virtual, por outro lado, ao oferecer diversos botões e recursos gráficos, respeita a autonomia do visitante, uma vez que lhe oferece opções de escolhas dos trajetos a percorrer e de seleção das salas, exposições e as obras que deseja apreciar, mas também problematizar, refletir e, com isso, construir conhecimento.

Os textos das legendas das imagens, correspondentes às obras dos acervos das exposições, se apresentam de modo claro e coerente, fornecendo ao usuário não apenas informações sobre sua origem e autoria, mas também a que contextos do Palácio pertenceram. Algumas dessas legendas são constituídas, inclusive, por transcrições das legendas das peças das exposições físicas do museu físico/real. Do mesmo modo, alguns textos escritos que integram tanto as legendas de algumas das obras fotografadas quanto as narrações do Guia Virtual foram transcritos da obra “Conhecendo o Museu da República: Guia do Museu”. Mas a maioria dos textos que compõem o botão “INFO”, de informações, tanto das salas das exposições quanto dos que constituem as descrições das imagens das obras e as narrações do Guia Virtual foram construídos pelos profissionais de curadoria e museologia, e de roteiro e edição de textos, que compuseram a equipe do Projeto Era Virtual. A cada clique no botão “INFO”, correspondente a cada sala de exposições, uma nova janela-interface se abre contendo textos descritivos sobre essas salas.

### **3.3 Navegando no Museu da República**

Em nossas travessias pelo Museu da República, verificamos como esse espaço virtual se encontra estruturado. Logo no início da imersão, contextualiza-se o Museu da República como sendo “situado num bairro de forte tradição política, comercial e cultural, área de ligação entre a zona sul e o centro da cidade”<sup>113</sup>.

---

<sup>113</sup> Todos os dados e informações aqui descritos foram obtidos no Museu da República na Plataforma Era Virtual no endereço <https://www.eravirtual.org/museu-da-republica/>. Acesso entre 10 jan. 2022 e 11 mai. de 2023.

O Guia Virtual também apresenta o entorno do Museu da República, que narrando os textos escritos constantes no referido “Guia do Museu”, destaca que nos primeiros anos do século XIX, a expansão urbana da cidade do Rio de Janeiro se dava para o sul e entre os “caminhos de penetração” que se formavam, havia o “Caminho do Caateté” que significava “mato fechado”, cuja região era alagadiça e de “mato denso”, a qual passou por obras de aterramento e nivelamento. Esse “Caminho do Caateté” veio a ser conhecido, nas primeiras décadas do século XIX, como “Caminho do Catete”, por conseguinte “estrada do Catete” e, posteriormente, “Rua do Catete”, como é conhecido até hoje. Foi nessa localidade que Antônio Clemente (futuro Barão de Nova Friburgo) ergueu como sua residência o Palácio Nova Friburgo, futuro Palácio do Catete e, depois, Museu da República (Guia do museu, s.d., p. 6-9). Esses textos narrados pelo Guia Virtual, oriundos do “Guia do Museu”, também podem ser acessados pelo usuário através de texto escrito, na íntegra, através do “ícone de informação”, ao longo de toda a visita imersiva ao jardim e do 1º ao 3º andar do Museu da República.

A visita narrada pelo Guia Virtual conta com textos orais extraídos da obra “Conhecendo o Museu da República: Guia do Museu. Rio de Janeiro: 52 – Gráfica e Editora, 48p.”, primeiramente, apresentam o Museu da República, seu ano de fundação (1960) e a sua localização geográfica no Palácio do Catete que, no dizer do Guia Virtual, “durante 63 anos foi o coração do poder executivo no Brasil. Ao percorrer o Museu da República, você encontrará elementos arquitetônicos e decorativos de diferentes épocas e estilos. Entre as paredes deste Palácio objetos e obras de artistas brasileiros e estrangeiros são os testemunhos materiais do Império e da República no Brasil” (Guia do museu, s.d., p. 6-9).

A entrada lateral dá acesso ao jardim do Museu da República (FIGURAS 20-22), que desde a década de 1960, com a transferência da capital federal do Rio de Janeiro para Brasília, tornaram-se públicos. No gramado lateral, há escultura de Cristóvão Colombo. O Guia Virtual, e as setas também possibilitam ao usuário navegar pelo jardim, e nesta imersão são apresentadas informações sobre a intervenção ocorrida em fins dos anos 90, pela qual os muros do parque, ao longo da Rua Silveira Martins e Praia do Flamengo, foram substituídos por gradis parecidos com os que haviam anteriormente nas outras extremidades do Palácio (Santos; Rodrigues; Xavier, 2019).

**Figuras 20-22:** Jardim do Museu da República (MR)



Fonte: Museu da República – Ibram/MinC  
[https://www.eravirtual.org/mrepublica\\_01\\_br/](https://www.eravirtual.org/mrepublica_01_br/)  
 Org.: Waldemir Costa Júnior (2022)

O Guia Virtual também narra que, conforme alguns historiadores, “o jardim do palácio teria sido feito pelo paisagista francês Auguste Glaziou, outros se referem aos fundos do palácio, simplesmente, como ‘um grande pomar’”, o qual foi adequado aos serviços presidenciais, ganhando elementos como: canteiros altos, rio artificial, três pontes rústicas, gruta com cascata, bancos sobre rochedos e várias esculturas. Dentre essas, o usuário pode seguir o caminho das setas, ou clicar no ponto disposto no mapa/jardim, e se deparar com as seguintes esculturas e obter detalhes clicando no ícone de informações: “Chafariz dos Leões”; “O nascimento de Vênus”; “Oceania”; “Ninfa”.

No levantamento sobre o espaço virtual do Museu da República, constatamos que esse processo englobou os três pavimentos do prédio e o espaço central (FIGURA 23). No 1º pavimento, nem todas as salas foram virtualizadas em 2010. A visita imersiva pode ser feita por várias entradas, não apenas pelo *hall*, seguindo-se as setas verdes, pela Rua do Catete, mas também clicando-se em qualquer ponto amarelo disponível no mapa do Museu. Podemos constatar as outras salas das exposições do 1º pavimento, cuja virtualização reflete os mesmos modos como eram organizadas no espaço físico do Museu na década de 2010, além do *hall* de entrada: memória da casa; sala de exposição “nasce um museu”; escadaria com *hall* dos presidentes; sala das “exposições temporárias”; sala do encontro; “Sala das repúblicas não idealizadas ou não Concretizadas, ou com efêmera concretização”; Salão ministerial; Sala dos símbolos. Porém, em nossa pesquisa de campo no espaço físico do Museu, em março de 2023, constatamos que essas salas não mais se apresentam nessa configuração.

**Figura 23:** Estruturas internas do Museu da República



Fonte: <http://mare.nce.ufrij.br/laurd/trabalhos/catete/interior.php>

Também se encontra virtualizado o espaço central, da escadaria que conduz aos três pavimentos e cômodos do Palácio, cuja decoração e arquitetura, conforme o Guia Virtual, foram inspiradas na integração entre as várias artes. No 2º pavimento, encontram-se virtualizados: a galeria dos vitrais; os salões nobre, azul, pompeano, veneziano, mourisco e dos banquetes; ambiente de descanso e notícias, e capela. No 3º pavimento, foram virtualizados as exposições e o quarto do Presidente Getúlio Vargas.

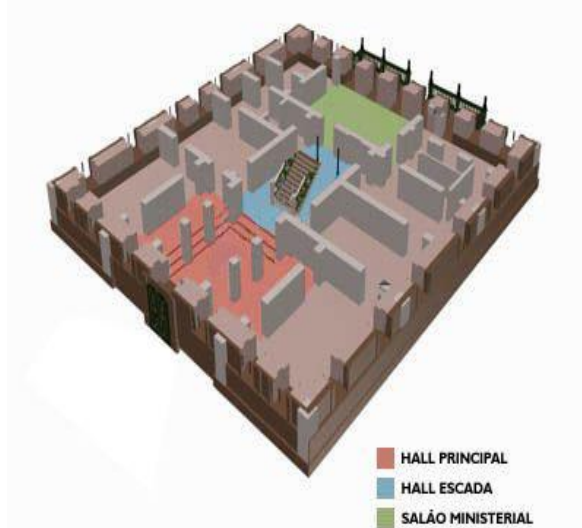
Seguindo o caminho das setas verdes e vermelhas, interagimos e exploramos os bens patrimoniais do Museu da República, do 1º ao 3º andar e do jardim histórico, que se encontram virtualizados pela Plataforma Era Virtual, apropriando-se do repertório de conhecimentos e significações culturais que o prédio possibilita. O 1º andar encontra-se virtualizado conforme Mapa das exposições, disponíveis no espaço físico do Museu da República, em 2010 (FIGURA 24). No espaço virtual do 1º andar (FIGURA 25), é narrado texto do “Guia” que caracteriza o “pórtico de entrada alemão, em ferro fundido” (p. 10-13).

**Figura 24:** Mapa físico das exposições no Museu da República (1º andar)



Fonte: Folder do Museu da República “Uma visita ao Palácio do Catete” (s/d).

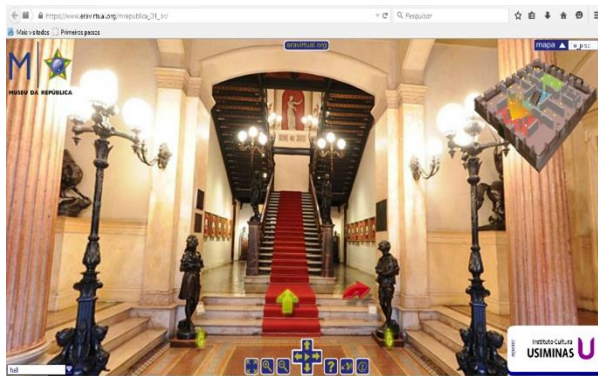
**Figura 25:** Mapa 3D do espaço virtual do 1º andar do Museu da República



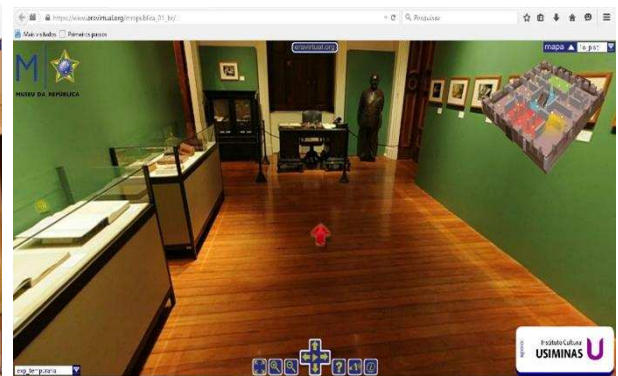
Fonte: [http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/interior\\_1pav.php](http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/interior_1pav.php)

No *hall* de entrada do Museu (FIGURA 26), ao som da ópera “O Guarani”, de Carlos Gomes, o Guia Virtual orienta o usuário com a opção de seguir à esquerda, acessando as setas verdes, para conhecer o circuito da exposição de longa duração e à direita, acessando as setas vermelhas, onde são encontradas as salas das “exposições temporárias” (FIGURA 27).



**Figura 26:** Hall de entrada

Fonte: Museu da República – Ibram/ MinC  
[https://www.eravirtual.org/mrepublica\\_01\\_br/](https://www.eravirtual.org/mrepublica_01_br/)

**Figura 27:** Sala das exposições temporárias

Fonte: Museu da República – Ibram/ MinC  
[https://www.eravirtual.org/mrepublica\\_01\\_br/](https://www.eravirtual.org/mrepublica_01_br/)

Seguindo as setas amarelas, na direção das escadarias, o usuário tem acesso ao 2º piso do prédio, cujas características originais foram preservadas desde os tempos do Barão de Nova Friburgo. É possível observar, respectivamente, à esquerda, à direita e à frente da escada que conduz ao 2º piso, a exposição das seguintes esculturas, cujas imagens e descrições podem ser acessadas clicando-se nos ícones de informação<sup>114</sup>: “Família de Selvagens Atacada por uma Serpente”, outrora chamada de “Ubirajara” (Rodrigues, 2017); “Perseu libertando Andrômeda”; “A Escrita”; “A Leitura”; “Caçada ao Jaguar”; “O Pudor”; “A Glória”. Conforme o Guia Virtual, essas esculturas de bronze do *hall* de entrada, além das luminárias e estuques no teto com as Armas da República, foram instaladas na reforma antes da chegada da Presidência, as quais podem ser observadas pelo usuário de modo tridimensional ao rotacionar o cursor com o *mouse* (Guia virtual, 2010e). Seguindo as setas à esquerda do *hall* de entrada do Museu, o Guia Virtual apresenta o circuito de longa duração com a “Memória da casa” (FIGURA 28).

**Figura 28:** Exposição “Memória da casa”

Fonte: Museu da República – Ibram/ MinC  
[https://www.eravirtual.org/mrepublica\\_01\\_br/](https://www.eravirtual.org/mrepublica_01_br/)

<sup>114</sup> Esses ícones constam de imagens que podem ser ampliadas pelo usuário através de barras de zoom e os textos explorados mediante barras de rolagem. Acesso em: 10 jan. 2022



Nessa sala, o Guia Virtual conta a história de Antônio Clemente Pinto que foi o primeiro Barão de Nova Friburgo: “era português e chegou ao Brasil por volta do ano de 1820, com 25 anos e com os bolsos vazios. Passou de moço de recados a barão! Enriqueceu por meio do comércio de escravos, chegou a ter dois mil deles, e adquiriu quinze fazendas produtoras de café em cidades situadas a cerca de 100 km do Rio de Janeiro”.

O Guia Virtual também apresenta o contexto histórico da época da construção do Palácio, destacando que o café era o produto mais importante da economia de exportação do Brasil. Por iniciativa de Antônio Clemente Pinto, foi construído o primeiro ramal da Ferrovia de Cantagalo (para conectar as suas fazendas e transportar café para o Rio de Janeiro). Por esses serviços, foi agraciado com o título de Barão<sup>115</sup> pelo Imperador Dom Pedro II, em 1854. Na narração, também é destacada a outra denominação pela qual o Palácio ficou conhecido: Palácio das Águias, em razão das sete águias que se encontram no alto do prédio.

Na sala “Memória da casa”, são expostos diversos documentos e objetos que pertenceram ao Barão e à Baronesa de Nova Friburgo, cujos detalhes podem ser acessados através do ícone de informação: “Comprovante de entrega e pagamento de materiais diversos para a construção do Palácio do Catete”; “Medalha oferecida a Gustav Waehneltd pelo projeto do Palácio do Catete”; “Recibo de pagamento ao pintor Emil Bauch pelos serviços prestados na decoração do Palácio do Catete”; “Recibo de pagamento aos trabalhadores na construção do prédio, relacionados por especialidades: pedreiros, carpinteiros e serventes”; um Cartaz, apresentando a história do Palácio, seus antigos donos e o herdeiro: Antônio Clemente Pinto, o conde de São Clemente; xícara com pires; prata; prato e xícara; Leque em baralho. O Guia Virtual também narra o quadro óleo sobre tela que tem como título “Barão e Baronesa de Nova Friburgo” (FIGURA 29), pintado por Emil Bauch em 1867.

---

<sup>115</sup> A dissertação de Oliveira (2012), faz uma análise quantitativa e uma classificação das razões variadas que justificavam a concessão de títulos de nobreza no Brasil, no Segundo Reinado (1840-1889). Os agraciados eram oriundos de seletos grupos sociais que incluíam políticos, fazendeiros, banqueiros, comerciantes e, entre outros, oficiais da marinha e do exército.

**Figura 29:** Retrato do barão e da baronesa de Nova Friburgo, óleo sobre tela, de *Emil Bauch*, 1867



Fonte: Museu da República/ Ibram.

Conforme o Guia Virtual, nessa obra “[...] sobre a mesa, podemos observar a maquete do Palácio Nova Friburgo. Ao fundo, através da janela, uma das fazendas de café do Barão: o Solar do Gavião<sup>116</sup>, em Cantagalo. Em sua mão, a planta da Estrada de ferro de Cantagalo”. Além do quadro do Barão e da Baronesa de Nova Friburgo, também se encontram expostos na exposição “memória da casa”, o quadro do conselheiro Francisco de Paula Mayrink<sup>117</sup> e do arquiteto Gustav Waehneltdt. Quanto à escadaria do Museu da República, segundo o Guia Virtual, a partir de Almeida (1994) e do Guia do Museu (s/d):

Essa é uma bela escadaria, não é mesmo? Junto dos vitrais, da claraboia (que você logo verá, ao subir a escada), das pinturas e esculturas, este edifício realmente ganha ares de um verdadeiro palácio! Com influências italianas, o arquiteto alemão Gustav Waehneltdt construiu um projeto inspirado, principalmente, nos primeiros palácios urbanos de Florença (do final do século XV) e nos palácios à beira do Grande Canal de Veneza. Fazendo da escadaria o eixo da construção, o arquiteto alemão fez como os renascentistas: destinou o térreo aos empregados da família e a um salão de banquetes voltados para o jardim; o segundo pavimento para receber convidados em grandes festas e recepções, além de abrigar uma capela para culto exclusivo da família e, por último, o terceiro pavimento, para os dormitórios e demais áreas reservadas<sup>118</sup>.

<sup>116</sup> Conforme Leila Alegrio (2011), também projetado por Gustav Waehneltdt por volta de 1858, foi construído em estilo neoclássico entre os cafezais em Cantagalo, interior do Rio de Janeiro. A fazenda do Gavião foi a 3ª maior produtora de café daquela época, ficando atrás apenas das fazendas de Santa Rita e Areias. Atualmente, o Palácio não se encontra aberto à visitação pública, pois é de propriedade privada.

<sup>117</sup> “Retrato óleo sobre tela, Pedro José de Pinto Peres, 1889, Brasil. O ‘Conselheiro Mayrink’ compra do filho do Barão de Nova Friburgo o Palácio do Catete que o mesmo recebeu como herança após a morte do Barão para transformar o Palácio em um Hotel de Luxo“, conforme o ícone de informação. Acesso em: 11 jan. 2022.

<sup>118</sup> Acessando o ícone de informação, esse texto narrado pelo Guia Virtual encontra-se na obra “Conhecendo o Museu da República: Guia do Museu. Rio de Janeiro: 52 – Gráfica e Editora, 48p.il, p. 10-12”. Acesso em: 11 jan. 2022.

No “*hall dos Presidentes*”, o Guia Virtual solicita ao usuário “Vamos lá! Identifique cada um deles pela inscrição no metal dourado que emoldura a imagem”. À esquerda da escadaria, encontra-se a exposição de quadros dos presidentes do Brasil entre 1889 e 1909 (FIGURA 30), a saber: Marechal Deodoro da Fonseca (1889-1891)<sup>119</sup>; Marechal Floriano Peixoto (1891-1894)<sup>120</sup>; Prudente de Moraes (1894-1898)<sup>121</sup>; Campos Sales (1896-1902)<sup>122</sup>; Rodrigues Alves (1902-1906)<sup>123</sup>; Afonso Pena (1906-1909)<sup>124</sup>. À esquerda encontra-se o busto de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951)<sup>125</sup>.

**Figura 30:** *Hall dos Presidentes* que governaram o Brasil entre 1889 e 1909



Fonte: Museu da República – Ibram/ MinC e [https://www.eravirtual.org/mrepublica\\_01\\_br/](https://www.eravirtual.org/mrepublica_01_br/)

Do outro lado da escadaria, à direita, o Guia Virtual apresenta quadros dos presidentes, produzidos em ágata, metal dourado e veludo, que dirigiram o Brasil entre 1910 e 1930 (FIGURA 31), a saber: Nilo Peçanha (1909-1910)<sup>126</sup>; Hermes da Fonseca (1910-1914)<sup>127</sup>; Venceslau Brás (1914-1918)<sup>128</sup>; Delfin Moreira (1918-1919)<sup>129</sup>; Epitácio Pessoa (1919-1922)<sup>130</sup>; Arthur Bernardes (1922-1926)<sup>131</sup>; Washington Luís (1926-1930)<sup>132</sup>. À direita da escadaria, encontra-se o busto de Getúlio Vargas. Atrás da escadaria encontra-se uma

<sup>119</sup> Primeiro Presidente da República.

<sup>120</sup> Segundo Presidente da República.

<sup>121</sup> Terceiro Presidente da República.

<sup>122</sup> Quarto Presidente da República.

<sup>123</sup> Quinto Presidente da República.

<sup>124</sup> Sexto Presidente da República.

<sup>125</sup> Décimo sexto Presidente do Brasil.

<sup>126</sup> Sétimo Presidente da República.

<sup>127</sup> Oitavo Presidente da República.

<sup>128</sup> Nono Presidente da República.

<sup>129</sup> Décimo Presidente da República.

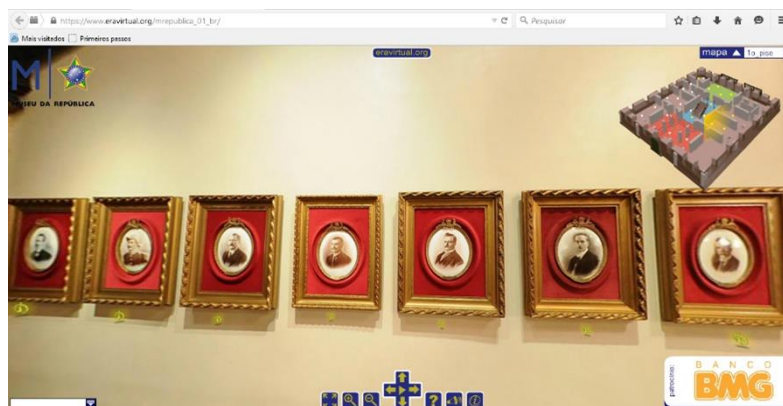
<sup>130</sup> Décimo primeiro Presidente da República.

<sup>131</sup> Décimo segundo Presidente da República.

<sup>132</sup> Décimo terceiro Presidente da República.

“Reprodução do Monumento à Frederico da Prússia”<sup>133</sup> e de frente para essa escultura, encontra-se a Placa em Homenagem ao Governo do Brasil<sup>134</sup>.

**Figura 31:** *Hall* dos Presidentes que governaram o Brasil entre 1909 e 1930



Fonte: Museu da República – Ibram/ MinC  
[https://www.eravirtual.org/mrepublica\\_01\\_br/](https://www.eravirtual.org/mrepublica_01_br/)

Na sala à esquerda da escadaria, tem-se acesso à exposição “Nasce um Museu” (FIGURA 32), o Guia Virtual narra as obras de adaptações realizadas no prédio<sup>135</sup>: a substituição das sete águias das fachadas por esculturas em bronze, simbolizando as quatro estações do ano, e a República, a Justiça e a Agricultura; no Governo de Afonso Pena “ao invés das esculturas ou as águias romanas de voo abatido ou asas abatidas, como no tempo do Barão, foram colocadas águias com asas estendidas”. No painel lateral, encontram-se as fotografias dos presidentes e acontecimentos políticos, encontros, cerimônias com personalidades do meio político e militar, festas, pactos políticos. Entre as obras expostas destacam-se: o busto do Presidente Juscelino Kubitschek; o Quadro “Baía de Guanabara”; o móvel “Marquesa do séc. XX”; Quadro de Prudente de Moraes; a Maquete do Palácio do Catete; Carta e Cartão de homenagem, registros das adaptações do “Palácio do Catete como sede da Presidência” (25 de fevereiro de 1897); Porta Cartões com armas da República, Convite e Menu de recepção.

<sup>133</sup> “Modelada por C.H. Rauch, Essen (R.F.A), Alemanha. Foi presenteada pelo industrial da siderurgia e dos armamentos bélicos alemães, Krupp von Bohlen und Halbach, ao Marechal Hermes da Fonseca, por ocasião de seu casamento com Nair de Teffé, em 1913. O Marechal, reorganizador do exército brasileiro em 1908, foi Presidente da República de 15/11/1910 a 15/11/1914”, conforme ícone de informação. Acesso em: 12 jan. 2022.

<sup>134</sup> “22 de Agosto de 1944. Foi presenteada por ocasião da entrada do Brasil na 2ª Guerra Mundial”, conforme ícone de informação. Acesso em: 12 jan. 2022.

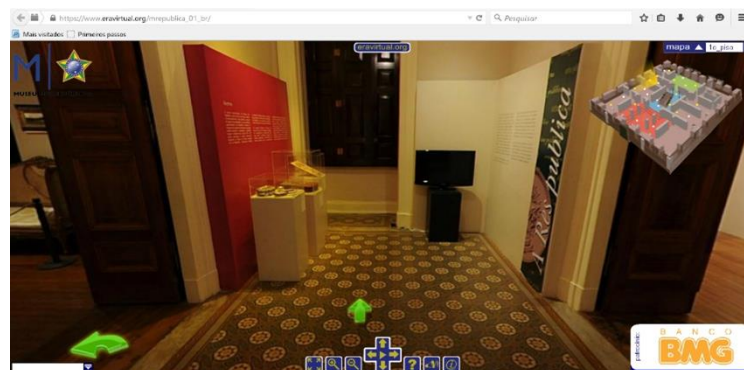
<sup>135</sup> Dirigidas pelo engenheiro Aarão Reis, com a participação de pintores como Araripe de Macedo, Antônio Parreiras e Décio Vilares. In: Áudio Guia do Museu da República. Rio de Janeiro: NeoCultura, 2010 e Conhecendo o Museu da República: Guia do Museu. Rio de Janeiro: 52 – Gráfica e Editora, 48p.il, pag. 20. Acesso em: 12 jan. 2022.

**Figura 32:** Exposição “Nasce um Museu”

Fonte: Museu da República – Ibram/ MinC.

Disponível em: [https://www.eravirtual.org/mrepublica\\_01\\_br/](https://www.eravirtual.org/mrepublica_01_br/)

Além da sala da exposição “Nasce um Museu”, encontra-se retratada a “Sala do encontro” (FIGURA 33), na mesma disposição em que se encontrava no Museu físico, em 2010, onde são fornecidas orientações aos visitantes, e é exposto um audiovisual que narra a trajetória do Barão e a origem do Palácio, desde a história de Antônio Clemente Pinto, de moço de recado a Barão de Nova Friburgo, à construção e história do Palácio, de casa à sede da Presidência da República e desta ao Museu da República; as características arquitetônicas do Palácio do Catete; o contexto histórico, político, cultural e econômico do Brasil e do Rio de Janeiro à época da construção do edifício.

**Figura 33:** “Sala do encontro”

Fonte: Museu da República – Ibram/ MinC.

Disponível em: [https://www.eravirtual.org/mrepublica\\_01\\_br/](https://www.eravirtual.org/mrepublica_01_br/)

Na mesma disposição como na década de 2010, no Museu físico, encontra-se a “Sala das repúblicas não idealizadas ou não concretizadas, ou com efêmera concretização”, na qual destaca-se a estátua de Tiradentes. O objetivo da “Sala das repúblicas não idealizadas (...)”

(...) é retratar os movimentos político-sociais de caráter republicano, anteriores ou posteriores à República que se concretizou em 1889. Movimentos como a



Inconfidência Mineira e a Confederação do Equador, entre outros, são aqui abordados. São movimentos em que a república aparece como ideia. Ou como realidade concreta. São movimentos que pertencem à chamada história dos vencidos. Ou são apenas dissidências na história dos vencedores<sup>136</sup>.

Nessa Sala, os painéis da exposição são narrados por várias vozes, cada uma expressando manifestos de líderes que dirigiram esses movimentos político-sociais de caráter republicano, ou depois da República, a saber: Abreu Vieira – Inconfidente Mineiro; Proclamação aos habitantes de Pernambuco – Revolução Pernambucana; Trecho do Manifesto da Confederação do Equador; Francisco Sabino Vieira – Sabinada; Manifesto dos Cabanos – Cabanagem; Manifesto dos Balaios – Balaiada; Manifesto da Guerra dos Farrapos – Revolução Farroupilha.

Seguindo a seta vermelha, atrás da escadaria, tem-se acesso ao “Salão ministerial” (FIGURA 34).

**Figura 34:** “Salão ministerial”



Fonte: Museu da República – Ibram/ MinC  
[https://www.eravirtual.org/mrepublica\\_01\\_br/](https://www.eravirtual.org/mrepublica_01_br/)

No “Salão Ministerial”, o Guia Virtual narra as seguintes obras: o busto chamado “A República”, inspirado na “Marianne”<sup>137</sup>, imagem alegórica de uma mulher que representa a República Francesa; Marianne, nome comum na França, representava tanto a mulher quanto a participação popular, principalmente a feminina, na Revolução Francesa; Representa valores da República e dos cidadãos franceses, tais como: *liberté, égalité, fraternité*<sup>138</sup>; nas palavras do Guia Virtual, “representação simbólica da mãe Pátria”, “simultaneamente, enérgica, guerreira,

<sup>136</sup> In: Guia Virtual e Guia do Museu da República. Rio de Janeiro: NeoCultura, 2010. Acesso em: 17 jan. 2022.

<sup>137</sup> “Bronze, Fundição da Casa da Moeda, Rio de Janeiro, Brasil. Representação da ‘Marianne’, nome que por ser comum na França, remetia à mulher do povo e representava a participação popular, especialmente a feminina na Revolução Francesa. Sobre sua cabeça, vemos um barrete frígio, espécie de touca utilizada pelos revolucionários durante a Revolução Francesa e que se tornou um dos símbolos republicanos. A personagem francesa é comumente vista nas notas e moedas nacionais”, conforme ícone de informação. Acesso em: 17 jan. 2022.

<sup>138</sup> Liberdade, igualdade e fraternidade, na tradução livre para o Português.

pacífica, protetora e maternal”; essa efígie em vários países é “a personificação do regime republicano e do próprio Estado onde este regime vigora”; “é também o símbolo da República Federativa do Brasil, presente em vários documentos e objetos”, sendo mais comum nas moedas antigas e na atual (o Real).

No “Salão ministerial” também se encontra exposto o quadro “Compromisso Constitucional” (1896), que foi encomendado a Francisco Aurélio de Figueiredo e Melo pelo Banco da República do Brasil para compor a decoração do Palácio. Essa obra representa a sessão solene de posse do presidente Deodoro da Fonseca, no instante em que jurava a Constituição, retratando-se o salão do Congresso no antigo Paço de São Cristóvão<sup>139</sup>, com Prudente de Moraes como Presidente da Assembleia Constituinte de 1891 (Chagas, 2018b).

Segundo o Guia Virtual, o “Salão ministerial” representa o “cenário do poder”, adaptado à maneira da Presidência da República. Esse salão era utilizado pelo Barão de Nova Friburgo para tratar de negócios. Com a instalação da Presidência da República, passou a ser chamado de “Salão de Despachos e Conferências” e, posteriormente, “Salão ministerial”, pois sua função passou a ser de reunião do Presidente com os seus ministros e para as posses dos Presidentes. Sobre a mesa encontram-se dispostos objetos<sup>140</sup>, além de móveis<sup>141</sup> e as pastas em couro que eram utilizadas para despacho pelo Presidente e pelos ministros<sup>142</sup>. No salão, também estão dispostos: a pintura no teto, de “Baco e Ariadne”<sup>143</sup> (Almeida, 1994; Rodrigues, 2017); os bustos dos dois primeiros presidentes: os Marechais Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto.

No “Salão ministerial” também se encontra a obra “A Pátria”, de Pedro Bruno, em que o Guia Virtual narra o seguinte trecho, extraído de um texto, escrito por Isabel Portella (2019):

A confecção da primeira Bandeira da República brasileira é uma alegoria ao nascimento do novo sistema de princípios positivistas no Brasil. A cena formada principalmente por mulheres nos remete à Marianne (símbolo da Revolução Francesa). Quase dissolvido nas sombras, o velho representa o passado. No quadro se destaca a luz intensa (a luz da República) contrastando com áreas de sombra. Ao fundo da tela: Tiradentes, Marechal Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant (Portella, 2019, p.10).

<sup>139</sup> O Guia Virtual também narra que o Brasil teve 7 Constituições: uma no Império; seis após a Proclamação da República, sendo a mais recente a de 1988. Acesso em: 17 jan. 2022.

<sup>140</sup> “Tinteiro, Prata e Cristal. Tinteiro pertencente ao Presidente Nilo Peçanha”; Esculturas “A Justiça”, em “bronze Schmidt Felling”, e “Justiça, escultura em bronze”; conforme ícone de informação. Acesso em: 17 jan. 2022.

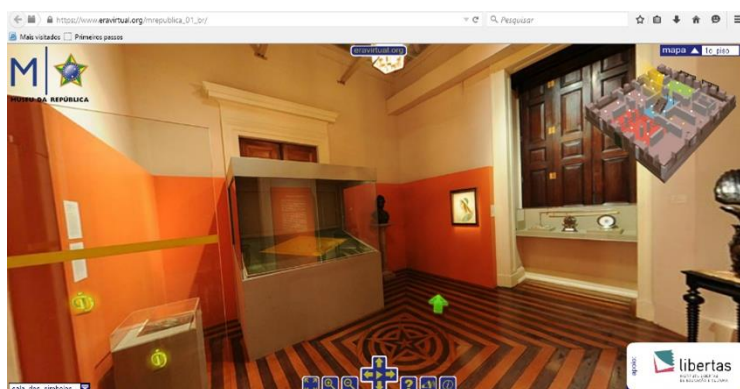
<sup>141</sup> Mesa de Jantar e a “Cadeira do Senado”, em “Madeira, Palhinha e Couro. Esta cadeira está representada no quadro ‘Compromisso Constitucional’”, conforme ícone de informação. Acesso em: 17 jan. 2022.

<sup>142</sup> Da Saúde; Aeronáutica; Trabalho, Indústria e Comércio; Estado Maior das Forças Armadas; Marinha; Fazenda; Justiça e Negócios Exteriores; Relações Exteriores; Guerra; Educação e Cultura; Viação e Obras Públicas. Acesso em: 17 jan. 2022.

<sup>143</sup> “Pintura representando Baco, o deus do vinho e da folia, junto de sua esposa, Ariadne. Apesar dos vários retoques, a pintura é mantida como a original”, conforme ícone de informação. Acesso em: 17 jan. 2022.

Ao lado do “Salão ministerial”, no espaço virtual, encontra-se a “Sala dos símbolos”, também retratada da mesma forma como era organizada no Museu físico na década de 2010 (FIGURA 35), em que o Guia Virtual narra, tendo como pano de fundo sonoro a melodia do Hino Nacional, conforme os textos dos “Painéis expositivos” que “os símbolos são parte da identidade dos Estados”, sendo estes: a bandeira positivista com adaptações ao Brasão do Império; Armas da República – com fusão de elementos militares das armas da República com as do Império; e, o Hino Nacional – com a manutenção da antiga melodia, somada às adequações da letra ao longo do tempo. Na “Sala dos símbolos” encontram-se expostos: o quadro “A República”, de Décio Villares; o busto “A República”; “Brasão da República encimada”<sup>144</sup>. Além dessa exposição, o Guia Virtual também narra a história da bandeira da república brasileira, instituída em 19 de novembro de 1889.

**Figura 35:** “Sala dos símbolos”



Fonte: Museu da República – Ibram/ MinC

Disponível em: [https://www.eravirtual.org/mrepublica\\_01\\_br/](https://www.eravirtual.org/mrepublica_01_br/)

Subindo a escadaria do prédio que conduz ao 2º andar, o Guia Virtual caracteriza o prédio construído com materiais e objetos (esculturas, lustres, ornamentos, pinturas, móveis, portões), em grande parte, importados, dos quais a escada em ferro fundido<sup>145</sup> é de origem alemã, assentada sob a direção do arquiteto Otto Henkel, em 1864. Em 1897, nas obras de adequação do prédio para ser sede da Presidência da República, foram instalados ao topo da escada candelabros em formato de figuras femininas, com utilização de luz elétrica (Almeida, 1994; Rodrigues, 2017; Guia do museu, s/d). Acima da escada, foi instalada a claraboia,

<sup>144</sup> “Bronze, L. Petrucci. Brasão de Armas da República encimada por uma águia que simboliza a força. A águia é um dos símbolos do liberalismo norte-americano. Liberalismo esse que teve forte influência na constituição da República Brasileira”, conf. Ícone de informação: Acesso em: 18 jan. 2022.

<sup>145</sup> Contém o símbolo “referência ao Brasil Império na época da transição”, conf. Ícone de informação. Acesso em: 18 jan. 2022.



também importada da Alemanha, com iluminação de 32 lâmpadas em cores diversas. A escadaria é acompanhada, no trajeto rumo ao 2º andar, tanto pela esquerda quanto pela direita, por diversos objetos, esculturas, e pinturas, estilos arquitetônicos e decoração inspiradas na integração entre as artes. Entre essas pinturas, destacam-se, no primeiro patamar da escada, as alegorias à Pintura, à direita, representada por uma figura feminina, portando uma paleta na mão esquerda e um pincel na mão direita, e à esquerda, o Desenho, representado por outra figura feminina, portando uma prancha de desenho. Destacam-se ainda outras duas alegorias, no patamar final da escada: a primeira retratando a Arquitetura, representada por uma figura feminina segurando uma planta de arquitetura e acompanhada de dois anjos, dos quais um deles sustentando o Parthenon, de Atenas, e o outro, segurando o Palácio Nova Friburgo, à época de sua construção; a segunda alegoria representa a Escultura (Almeida, 1994).

Já o 2º andar também foi virtualizado de acordo com o Mapa das exposições, disponíveis no espaço físico do Museu da República, em 2010 (FIGURA 36).

**Figura 36:** Mapa físico das exposições no Museu da República (2º andar)



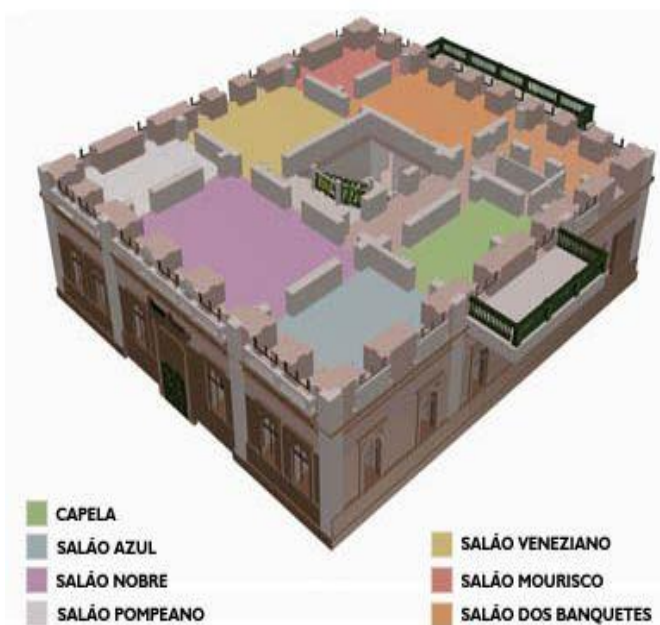
Fonte: Folder do Museu da República “Uma visita ao Palácio do Catete” (s/d).

No 2º piso (FIGURA 37), após subir a escada, o visitante é conduzido ao “Piso Nobre”, onde eram realizadas festas, recepções, cerimônias e posses, contendo escultura<sup>146</sup> e pinturas. No caso da escultura, trata-se da “Afrodite de Cápu”, enquanto as pinturas retratam as cenas mitológicas em painéis e arcos reproduzidas, a partir de afrescos pintados na Villa Farnesina, em Roma, pelo artista renascentista Rafael Sanzio. Acima da Afrodite, encontra-se exposta uma cópia do “Conselho dos Deuses do Olímpio” e, nos arcos, há representações de deuses e deusas

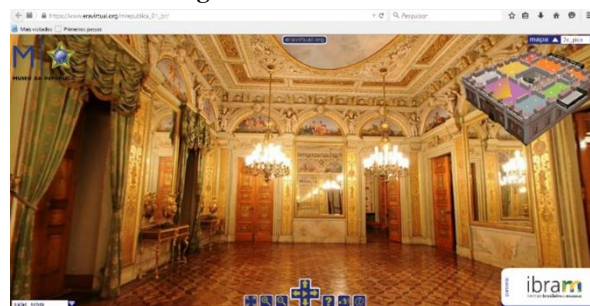
<sup>146</sup> Estátua em metal, uma cópia do exemplar original do Museu Antropológico Nacional de Nápoles, na Itália, conf. Ícone de informação. Acesso em: 18 jan. 2022. Acesso em: 18 jan. 2022.

da mitologia greco-romana<sup>147</sup>. Acima das alegorias, encontra-se o painel “Banquete no Olímpio”. Após o “Piso Nobre”, encontra-se o “Salão Nobre” (FIGURA 38), o maior em dimensões e o mais luxuoso do Palácio (Almeida, 1994; Rodrigues, 2017; Guia do museu, s/d).

**Figura 37:** Mapa 3D do espaço virtual do 2º andar do Museu da República



**Figura 38:** “Salão nobre”



Fonte: Museu da República – Ibram/ MinC

Disponível em:

[http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/interior\\_2pav.php](http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/interior_2pav.php)

O “Salão Nobre” foi palco das posses dos Presidentes, quando o Palácio foi sede do poder executivo, cuja ornamentação é composta por cenas mitológicas e estuques (com frutos tropicais na orla do painel central). Entre essas cenas mitológicas, destacam-se as da vida de Apolo, divindade da música e poesia. As imagens nos painéis dos frisos do Salão Nobre aludem ao uso deste espaço para recepções e bailes de gala, na época do Barão, retratando cenas da vida de Apolo (Almeida, 1994; Rodrigues, 2017; Guia do museu, s/d).

A pintura do teto representa os Deuses do Olimpo, pintura de Armando Vianna (1897 - 1992)<sup>148</sup>, feita em 1938, em substituição à pintura original de mesmo tema. Devido à instalação

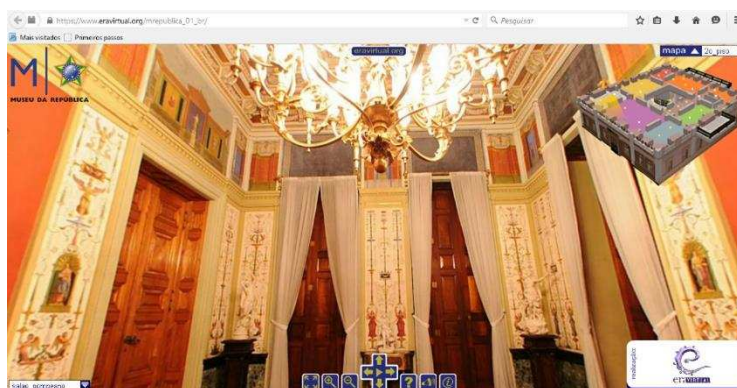
<sup>147</sup> Conforme Rodrigues (2017), essas divindades gregas (romanas) são as seguintes na representação do “Conselho dos Deuses do Olimpo”: Mercúrio (Hermes); Vulcano (Hefesto); Hércules (Hércules); Baco (Dioniso); Febo (Apolo); Marte (Ares); Vênus (Afrodite); Plutão (Hades); Netuno (Poseidon); Júpiter (Zeus); Juno (Hera); Diana (Ártemis); Minerva (Atena); também compõem a cena outros seres mitológicos como Psique, Erote, Esfinge, Centauro, Rio, Cérbero e os deuses Jano e Eros. Já os painéis dos arcos do *hall* da escadaria são compostos, segundo o autor, por divindades e seres mitológicos formando cenas, como: Vênus; Psique com a lâmpada; Júpiter; Juno e Vênus; Júpiter e Cupido; as Três Graças; Vênus e os Cupidos; Banquete nupcial de Psique e Cupido.

<sup>148</sup> Nasceu no Rio de Janeiro – RJ. Estudou no Liceu de Artes e Ofícios, e na Escola Nacional de Belas Artes. Além das pinturas do Palácio do Catete, foi escolhido para pintar o retrato oficial do Presidente Getúlio Vargas. Desenvolveu outros trabalhos no Palácio da Guerra, e nas igrejas de São Jorge e Nossa Senhora do Rosário, no Rio de Janeiro e, por mais de cinquenta anos, participou de várias exposições no Salão Nacional de Belas Artes,

da Presidência da República, passaram a compor o “Salão Nobre”, as Armas da República (em estuque) ao longo dos vãos das portas, preservando o restante da decoração, do piso em marchetaria e do mobiliário originais (Almeida, 1994; Rodrigues, 2017)<sup>149</sup>.

Do lado direito do “Salão nobre”, seguindo as setas e as narrativas do Guia Virtual, encontra-se o “Salão pompeano” (FIGURA 39), cujo nome se deu em razão de ter sua decoração inspirada nas pinturas das casas de Pompéia<sup>150</sup> (Rodrigues, 2017). Nos tempos do Barão, era voltado para as mulheres (França, 2008). Esse salão, segundo o Guia Virtual, sofreu reforma para uso do Presidente, com a manutenção da mobília original e a substituição dos motivos originais do teto por outros da República e por datas da História do Brasil.

**Figura 39: “Salão pompeano”**



Fonte: Museu da República – Ibram/ MinC  
[https://www.eravirtual.org/mrepublica\\_01\\_br/](https://www.eravirtual.org/mrepublica_01_br/)

As referidas datas são as seguintes: 07 de setembro 1822 – data da Proclamação da Independência do Brasil, por Dom Pedro I; 13 de maio de 1888 – Abolição da Escravatura, promulgada pela Princesa Isabel; 15 de novembro de 1889 – Proclamação da República, que teve participação de Marechal Deodoro da Fonseca; 21 de abril de 1500 – data do Descobrimento do Brasil, embora oficialmente seja reconhecida como 22 de abril de 1500. Compõe ainda a decoração desse salão, esculturas e espelhos.

Logo depois do “Salão Pompeano”, encontra-se o “Salão Veneziano” ou “Salão amarelo” (como era conhecido) (FIGURA 40), do lado direito, virando a escadaria e seguindo a seta, no qual, segundo Rodrigues (2017), como narrado pelo Guia Virtual, a ornamentação e mobiliário foram inspirados nos palácios da cidade de Veneza. Foi chamado de “Salão amarelo”

---

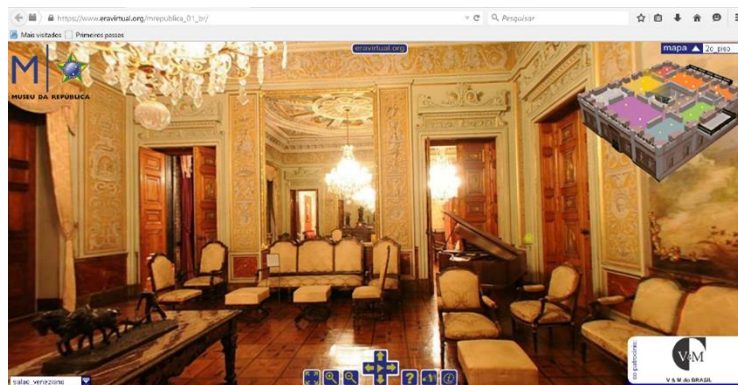
conquistando diversas medalhas. Fonte: <https://www.guiadasartes.com.br/armando-vianna/obras-e-biografia>  
 Acesso em: 18 jan. 2022.

<sup>149</sup> In: Áudio-Guia do Museu da República, e Guia do Museu (*Op. cit.*, p.35-36). Acesso em: 18 jan. 2022.

<sup>150</sup> Cidade italiana submersa após a erupção do Vulcão Vesúvio, em 79 d.C., conforme Guia Virtual. Acesso em: 18 jan. 2022.

depois da reforma das cortinas e mobiliário, na qual predominou a cor amarela. Antônio Parreiras<sup>151</sup> e Décio Villares<sup>152</sup>, artistas que dirigiram a reforma artística na adaptação do edifício, criaram a pintura mural onde havia um terceiro espelho, que se quebrou, antes do Palácio se tornar sede da Presidência da República<sup>153</sup>. No teto do Salão Veneziano, pinturas de cenas mitológicas representam as virtudes (Almeida, 1994; Chagas; Magalhães, 2017). Compõe a decoração desse salão: candelabros, escultura, piano, castiçal, relógio de mesa.

**Figura 40:** “Salão Amarelo” ou “Veneziano”



Fonte: Museu da República – Ibram/ MinC  
[https://www.eravirtual.org/mrepublica\\_01\\_br/](https://www.eravirtual.org/mrepublica_01_br/)

Logo depois do “Salão Veneziano”, seguindo a seta, encontra-se o “Salão Mourisco” (FIGURA 41), expressando, segundo o Guia Virtual, a arte islâmica, com a presença de arabesco, “unidade ornamental de seus princípios ornamentais”, tanto nas paredes como no teto, além de estuques, cujo mobiliário e decoração foram mantidos intactos durante a Presidência da República, sendo substituídas apenas as cortinas originais. Trata-se de um espaço que era voltado, nos tempos do Barão, ao fumo e aos jogos, pois fumar, na Regência e no Segundo

<sup>151</sup> Considerado um dos maiores pintores de paisagem da história do Brasil, tendo realizado importantes trabalhos entre o final do séc. XIX e as primeiras décadas do séc. XX. Foi professor da Escola Nacional de Belas Artes. Nos primeiros anos do século XX, a pintura histórica foi a característica de sua obra. Embora tenha demonstrado preocupação pela pintura animalista, com “obras plenas de uma emoção romântica”, o paisagismo sempre se fez presente em sua obra, tendo desenvolvido interesse pela paisagem brasileira. Informações disponíveis no texto de Carlos Roberto Levy, disponível no site <http://www.parreiras.org/ap-00000.asp> que apresenta a vida e obra de Parreiras, bem como o homenageia, buscando proteger a integridade “de seu legado cultural através do conhecimento especializado”. Acesso em: 24 abr. 2022.

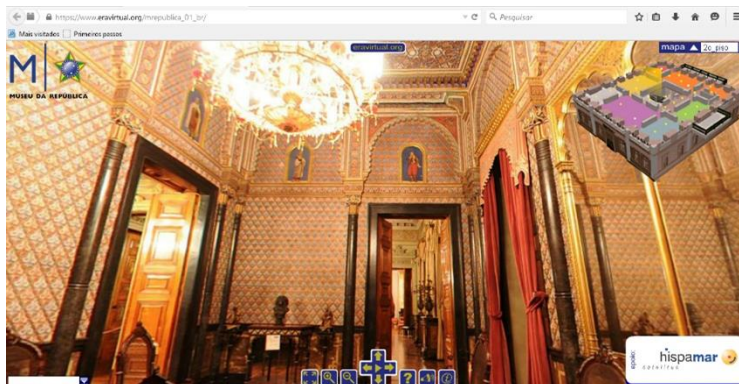
<sup>152</sup> Pintor, caricaturista, escultor e desenhista brasileiro, tendo executado também o “desenho do disco azul” da Bandeira do Brasil e elaborado trabalhos relacionados a temas bíblicos e à História Nacional. Foi dos defensores do Positivismo no Brasil. Entre suas obras, destacam-se o Busto do Marechal Deodoro da Fonseca e o óleo sobre tela retratando Tiradentes. Informações disponíveis em: [https://www.wikiwand.com/pt/D%C3%A9cio\\_Villares](https://www.wikiwand.com/pt/D%C3%A9cio_Villares) e <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21769/decio-villares> Acesso em: 24 abr. 2022.

<sup>153</sup> In: Áudio-Guia do Museu da República, e Guia do Museu (*op. cit.*, p.36), ícone de informação. Acesso em: 18 jan. 2022.



Reinado, representava um gesto público de sociabilidade<sup>154</sup>. A decoração desse salão é composta por: escultura<sup>155</sup>; busto<sup>156</sup>. O “Salão Mourisco”, nos tempos do Barão, era voltado para o uso masculino, destinado ao fumo (França, 2008).

**Figura 41:** “Salão mourisco”



Fonte: Museu da República – Ibram/ MinC  
[https://www.eravirtual.org/mrepublica\\_01\\_br/](https://www.eravirtual.org/mrepublica_01_br/)

À direita do “Salão Pompeano”, seguindo a seta, o Guia Virtual narra o “Salão dos Banquetes” (FIGURA 42) que era utilizado nos banquetes pelos proprietários do Palácio – Barão e Baronesa de Nova Friburgo, e pelos convidados e ocupantes quando o Palácio foi sede da Presidência da República. Sua decoração é relacionada ao tema alimentação: com pinturas de naturezas mortas, peixes, animais de caça, frutos, esculturas de gesso e entalhes do mobiliário com motivos de bebidas e alimentos. No teto há uma pintura retratando Diana, Deusa Romana da Caça (correspondente à Deusa grega Artemis), simbolizada como caçadora, rodeada de Ninfas (suas companheiras) e cão ou cervo, utilizando arco e aljava, estojo com flechas<sup>157</sup> (Almeida, 1994; Rodrigues, 2017). A decoração dessa sala é composta por: castiçais, quadro e relógio-armário. Nesse salão, foram oferecidos diversos banquetes e recepções e, a partir de 1951, passou a ser utilizado pelo Presidente Getúlio Vargas como salão de despachos e reuniões ministeriais<sup>158</sup>.

<sup>154</sup> In: Áudio-Guia do Museu da República (p.37), e Guia do Museu (*op. cit.*). Acesso em: 18 jan. 2022.

<sup>155</sup> Escultura em “bronze e madeira – “oferta da confederação dos abolicionistas ao Presidente Marechal Deodoro da Fonseca”, 2 Esculturas “em metal policromado”; Escultura em “madeira policromada, A. Maubach”, conforme ícone de informação. Acesso em: 18 jan. 2022.

<sup>156</sup> “Bronze, Pierro Colombo – Paris, França. Figura feminina com 3 pedras incrustadas em sua base”, conf. Ícone de informação. Acesso em: 18 jan. 2022.

<sup>157</sup> In: Áudio-Guia do Museu da República (p.37-38), e Guia do Museu (*op. cit.*). Acesso em: 18 jan. 2022.

<sup>158</sup> In: Áudio-Guia do Museu da República (p.37-38), e Guia do Museu (*op.cit.*). Acesso em: 18 jan. 2022.

**Figura 42:** “Salão dos Banquetes”



Fonte: Museu da República – Ibram/ MinC  
[https://www.eravirtual.org/mrepublica\\_01\\_br/](https://www.eravirtual.org/mrepublica_01_br/)

As pinturas do Salão de Banquetes, que retomam a tradição de naturezas-mortas, foram criadas seguindo o padrão artístico que reporta à Antiguidade Clássica, pois “a mescla de frutos tipicamente europeus com frutas nacionais revela um esforço em criar um padrão que une o clássico ao tropical. A elite do país inventava uma tradição que misturava caracteres nacionais com a cultura europeia” (Rodrigues, 2017, p.28). Segundo o autor, a decoração criada pelos Clemente Pinto no Palácio do Catete, assim como nas luxuosas *domus* romanas, tinha estreita relação com o processo de diferenciação social, mediante a adoção de modelos estéticos e civilizatórios (o resgate das tradições da Antiguidade Clássica e do Renascimento, com o Neoclassicismo). Desse modo, a elite buscava um modo de diferenciação social, respondendo ainda aos anseios dos soberanos e, por essa razão, conforme o autor, “as salas de refeições – *os triclina* – eram os locais onde o proprietário da casa mostrava sua riqueza. O próprio ato de oferecer um banquete era uma maneira de buscar a distinção social” (p.76).

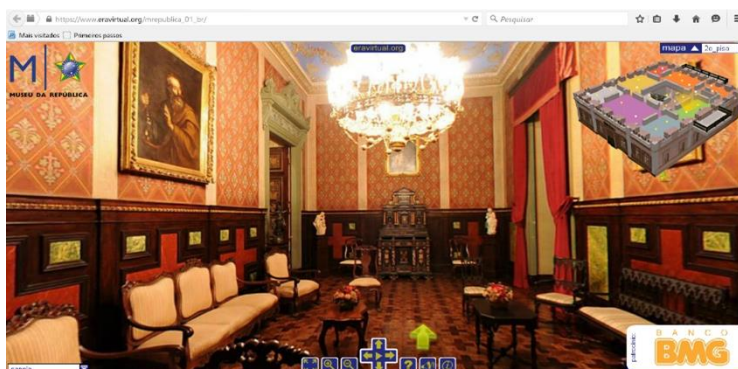
Ao lado do “Salão dos Banquetes”, seguindo a seta, o Guia Virtual apresenta um “Ambiente de descanso e contato sobre os fatos que acontecem na República”, inaugurado em 2007, e também retratado no espaço virtual do mesmo modo como se encontrava organizado no Museu da República na década de 2010. Porém, na atualidade, essa sala não existe mais, nesse formato, no espaço físico do Museu. A sala ao fundo dispõe de jornais, notícias de televisão e uso *on-line* do Centro de Referência da República, além de textos sobre a gestão de todos os Presidentes que governaram o Brasil<sup>159</sup>. Nesse ambiente, encontram-se expostas diversas esculturas<sup>160</sup>.

<sup>159</sup> In: Áudio-Guia do Museu da República (p.38), e Guia do Museu (*op. cit.*). Acesso em: 18 jan. 2022.

<sup>160</sup> Em bronze – A Barbedienne Fondeur, Paris; Em bronze, de Charles Henri Levasseur – “estátua representando a Justiça. Oferecida pelo Senado Federal do vice-presidente Dr. Francisco Álvaro Bueno de Paiva”; Z. Dezouot – “estátua representando a indústria e o comércio”; Em bronze, Camille Léfèvre. Couverset Founder. Paris, França – com a “Inscrição ‘Inteligência criadora’”, conf. Ícone de informação. Acesso em: 18 jan. 2022.

Seguindo as setas, à esquerda da escadaria, o Guia Virtual apresenta a Capela (FIGURA 43), com decoração relacionada a temas religiosos, a saber: a Transfiguração de Cristo, de Rafael, e da Imaculada Conceição, de Murillo (Almeida, 1994). Às paredes encontram-se fixadas rélicas de obras italianas<sup>161</sup>. A decoração da Capela também é composta por: Armário-cofre<sup>162</sup>; esculturas em mármore e bronze; quadro óleo sobre tela. A “Galeria dos vitrais” fica à esquerda da escada, e dá acesso à Capela. Esses vitrais foram importados da Alemanha, ao longo de 1863, e retratam musas e várias outras figuras mitológicas vinculadas com as ciências e as artes<sup>163</sup> (Almeida, 1994; Rodrigues, 2017). Compõe a decoração desta Galeria: candelabros<sup>164</sup> e porta-cartões do Presidente da República.

**Figura 43:** Capela



Fonte: Museu da República – Ibram/ MinC  
[https://www.eravirtual.org/mrepublica\\_01\\_br/](https://www.eravirtual.org/mrepublica_01_br/)

Seguindo a seta, tem-se acesso ao “Salão Azul” (FIGURA 44), também conhecido como “Salão Francês” (localizado entre a Capela e o “Salão Nobre”), uma vez que sua mobília teve como inspiração o estilo francês Luís XV e Luís XVI. Conforme o Guia Virtual, o mobiliário original do “Salão Azul” foi parcialmente preservado pela Presidência, ainda presente no Palácio nos dias atuais. Passou a ser chamado de “Sala da Liberdade” quando a Presidência foi instalada no edifício. Foi utilizado nas recepções pequenas. No “Salão Azul”, foi recebida pelo Presidente Washington Luís a visita do Imperador Hiroito, do Japão. A decoração desse Salão

<sup>161</sup> “Coração de Jesus”, de Décio Villares, com a legenda “Este quadro de Décio Villares, do Coração de Jesus, ornou a Capela preparada no Palácio do Catete para uso do Legado Pontifício Cardeal Eugenio Pacelli, quando hóspede do Governo nos dias 20-21/10/34”; Escultura “A Prece, A. Berna”, conf. Ícone de informação. Acesso em: 18 jan. 2022.

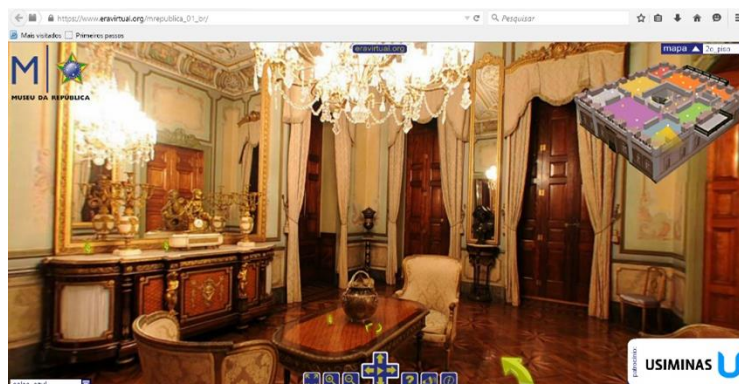
<sup>162</sup> Em “Ágata, ébano, mármore e bronze dourado. Em estilo renascentista, este móvel parecido com um oratório foi oferta de bancários ingleses à família do barão de Nova Friburgo, especialmente ao Eng. Teixeira Soares, 1890”, conf. Ícone de informação. Acesso em: 18 jan. 2022.

<sup>163</sup> In: Áudio-Guia do Museu da República (p.33), e Guia do Museu (*op. cit.*). Acesso em: 18 jan. 2022.

<sup>164</sup> Em bronze e metal dourado, adquiridos pelo Barão de Nova Friburgo, de acordo com as temáticas das salas, conf. Ícone de informação; Em Bronze, H. Gauguíé com Inscrição “Nil Virtuti Inivium”; Em Bronze, E. Laporte. Paris, França. Acesso em: 18 jan. 2022.

é composta por: Vaso com pedestal<sup>165</sup>, que pertenceu ao Imperador da França, Napoleão I<sup>166</sup>, escultura<sup>167</sup>, vaso em faiança<sup>168</sup>, relógio de mesa<sup>169</sup>, vaso em porcelana policromada<sup>170</sup>, candelabro e espelho (Almeida, 1994).

**Figura 44: “Salão Azul”**



Fonte: Museu da República – Ibram/ MinC

Disponível em: [https://www.eravirtual.org/mrepublica\\_01\\_br/](https://www.eravirtual.org/mrepublica_01_br/)

O 3º andar foi virtualizado dando-se continuidade à exposição de longa duração “*A República brasileira*” que, conforme o mapa (FIGURA 45), havia no Museu da República na década em que foi virtualizado (2010), mas que, na atualidade, inexistente em seu espaço físico.

<sup>165</sup> Em mármore, material dourado e porcelana policromada. Datado de 1812, foi “presentado a Hermes da Fonseca pelo Governo Oficial francês em visita do então presidente brasileiro no ano de 1910” a Paris, conf. Ícone de informação. “A porcelana azul é da Manufatura Imperial Sèvres, na França. Getúlio Vargas comprou o vaso da Presidência da República e o doou ao Museu Histórico Nacional. Apenas em 1983 o vaso de Napoleão voltou ao prédio do Museu da República” In: Revista do Professor: Museu da República. N.º 02. Rio de Janeiro, p.20; conf. Ícone de informação. Acesso em: 18 jan. 2022.

<sup>166</sup> In: Áudio-Guia do Museu da República (p.33-34), e Guia do Museu (*op. cit.*). Acesso em: 18 jan. 2022.

<sup>167</sup> Em Bronze, Fundação, A. Nelson, Paris, França, retrata os costumes nos tempos de Louis XV, conf. Ícone de informação. Acesso em: 18 jan. 2022.

<sup>168</sup> Em faiança, policromado, “Comprado por Getúlio Vargas para a decoração do Palácio como sua residência”, conf. Ícone de informação. Acesso em: 18 jan. 2022.

<sup>169</sup> Metal dourado e porcelana, obtido pelo Barão de Nova Friburgo para decorar o Palácio, conforme as temáticas do prédio, conf. Ícone de informação. Acesso em: 18 jan. 2022.

<sup>170</sup> Oferecido pelo Imperador Hiroito, do Japão, ao presidente Ernesto Geisel, na visita oficial ao Japão, em 1976. Conf. Ícone de Informação. Acesso em: 18 jan. 2022.



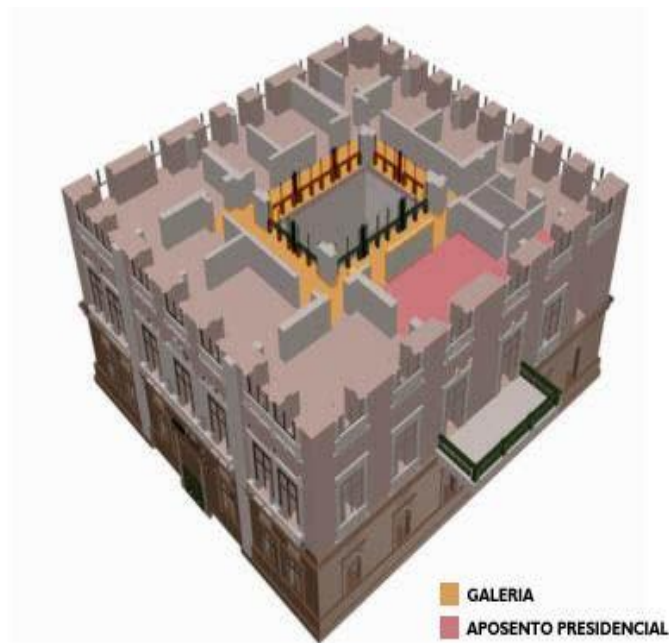
**Figura 45:** Mapa físico das exposições no Museu da República (3º andar)



Fonte: Folder do Museu da República “Uma visita ao Palácio do Catete” (s/d).

No 3º andar (FIGURA 46), constatamos a continuidade da exposição “*A Res Pública brasileira*”, na mesma forma como era apresentada no Museu físico na década de 2010.

**Figura 46:** Mapa 3D do espaço virtual do 3º andar do Museu da República



Fonte: Museu da República – Ibram/ MinC

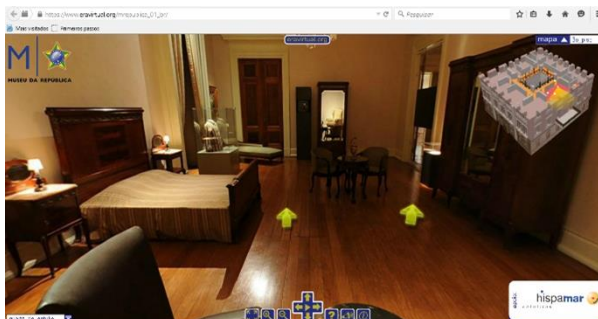
Disponível em:

[http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/interior\\_3pav.php](http://mare.nce.ufrj.br/laurd/trabalhos/catete/interior_3pav.php)

Seguindo as setas amarelas, à esquerda, tem-se acesso à reconstituição do Quarto do Presidente Getúlio Vargas (FIGURA 47), cuja organização retratada na virtualização na década de 2010 é a mesma em que se encontra atualmente no Museu físico, além de seu banheiro anexo.

Segundo o Guia Virtual, entre 1930 e 1945, o Palácio do Catete foi residência de sua família em curto tempo, uma vez que Vargas utilizava o Palácio Rio Negro, em Petrópolis, e o Palácio Guanabara<sup>171</sup>.

**Figura 47:** Quarto de Getúlio Vargas



Fonte: Museu da República – Ibram/ MinC

Disponível em:

[https://www.eravirtual.org/mrepublica\\_01\\_br/](https://www.eravirtual.org/mrepublica_01_br/)

O Palácio do Catete se tornou residência de Getúlio Vargas, quando ele decidiu aí se fixar, após voltar ao poder em 1951, tendo levado móveis de um quarto do Palácio Guanabara. O mobiliário foi preservado pelo Museu da República do mesmo modo que estava no dia em que Vargas se suicidou, em 24 de agosto de 1954. Compõem o referido Quarto: o pijama de Getúlio Vargas, com suas iniciais bordadas em estilo *art deco*<sup>172</sup>, usado por ele na noite de seu suicídio, além da arma e projétil que tirou sua vida, sua carta-testamento (na vitrine)<sup>173</sup>, quadro de Getúlio Vargas, vaso e uma anotação<sup>174</sup>.

Como uma parte da exposição “A *Res publica* brasileira” não se encontra disponível na visita virtual ao Museu da República, na Plataforma Era Virtual, levantamos essas informações tanto no *site* do Museu quanto na consulta ao Catálogo da exposição. Assim, conforme o *site*

<sup>171</sup> Atual sede do Governo do Estado do Rio de Janeiro – RJ.

<sup>172</sup> Estilo decorativo internacional na arquitetura, no design e artes visuais que se originou na França, no início do século XX, difundiu-se por toda Europa e pelos Estados Unidos. Teve seu auge entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial. Tal termo alude à *Exposition Internationale des Arts Décoratifs et Industriels Modernes* (Exposição de Artes Decorativas e Industriais Modernas), ocorrida em 1925 em Paris, ocasião em que esse estilo foi notado pela primeira vez em diversos projetos tais como moda, estampanaria, tapeçaria, decoração de interiores, cerâmica, vidro, joias, objetos de metal, esculturas e luminárias. Foi muito utilizado na arquitetura, nas artes gráficas, no design de produtos eletrônicos (fonógrafos e aparelhos de rádio), nas asas de aviões, proas de embarcações, motores de automóveis e olhos-de-boi de cabinas de transatlânticos, produtos de beleza/cosméticos e até no cinema. A priori, era denominado de “Style Moderne” ou “Paris 1925”, sendo chamado de Art Decó na metade da década de 1960. Um dos nomes destacados desse estilo foi René Lalique, um grande vidreiro, vitralista, joalheiro e ourives francês. Caracteriza-se por traços decorativos geométrizados (Dempsey, 2003; Lemme, 1997; Pissetti; Souza, 2011).

<sup>173</sup> In: Áudio-Guia do Museu da República (*op. cit.*), conforme ícone de Informação. Acesso em: 18 jan. 2022.

<sup>174</sup> Cópia de 23 de agosto de 1954, Rio de Janeiro, “feita por Alzira Vargas durante a última reunião ministerial, registrando a decisão de Getúlio Vargas de se licenciar da Presidência da República para pôr fim à crise política”, conf. Ícone de informação. Acesso em: 18 jan. 2022.

do Museu a exposição “A *Res publica* brasileira” pretende descortinar as várias paisagens republicanas do Brasil, desde a Proclamação à alvorada do século XXI”<sup>175</sup>.

Na pesquisa de campo, em visita física ao Museu da República, tivemos acesso ao “Catálogo da exposição ‘A *Res publica* brasileira’”, de longa duração, organizado por Maria Helena Versiani, pesquisadora do Museu da República/ Ibram. Conforme o Catálogo, trata-se da exposição de longa duração, inaugurada em 21 de abril de 2010, ano em que, na gestão da então Diretora Magaly Cabral, o Museu da República completava 50 anos de história. Para a gestora, no texto de apresentação desta exposição, o papel do Museu é “comunicar o patrimônio cultural republicano” (Santos, 2011, p.7). Nessa perspectiva, conforme informações do *site* da instituição, o Museu da República reiterou “o seu compromisso de acompanhar a trajetória da sociedade brasileira pela lente de sua experiência republicana”.<sup>176</sup>

Para as curadoras Maria Helena Versiani e Vera Mangas (2011), o compromisso dessa exposição<sup>177</sup> é apresentar a história republicana brasileira. Elas sustentam que a República, cujas origens remontam à *Res publica*, no latim, isto é, “coisa pública”, é compreendida enquanto “universalização dos direitos, espaço público como um domínio do povo, do interesse comum, definido pela participação de todos os cidadãos nas decisões políticas” (p.8). Nessa perspectiva, as curadoras reiteram que o Museu da República “procura descortinar as várias paisagens republicanas no Brasil”, desvendando “o quanto (...) o espaço público se afirmou de fato como um bem comum, um lugar de todos os brasileiros” (Versiani; Mangas, 2011, p.9).

De acordo com as curadoras, o circuito expositivo de “A *Res publica* brasileira” foi organizado contemplando, além de outros espaços<sup>178</sup>, as seguintes conjunturas históricas de nosso país, cujos textos de referência foram elaborados por historiadores especialistas no tema e publicados como capítulos no referido Catálogo:

- A República Proclamada (1889 – 1898)
- A República Oligárquica (1898 – 1930)
- República Nacional-Estatista (1930 – 1945)
- República Liberal-Democrata (1945-1964)
- República da Ditadura (1964-1985)

<sup>175</sup> Fonte: <https://museudarepublica.museus.gov.br/exposicao-a-res-publica-brasileira/> Acesso em: 18 jan. 2022.

<sup>176</sup> Fonte: <https://museudarepublica.museus.gov.br/exposicao-a-res-publica-brasileira/> Acesso em: 18 jan. 2022.

<sup>177</sup> Conforme as curadoras, essa exposição já havia sido idealizada nos anos 80 por uma equipe de pesquisadores coordenada por Maria Aparecida Rezende e José Luiz Werneck da Silva, sendo retomado pela equipe de pesquisadores do Museu da República, que dele retomou algumas orientações.

<sup>178</sup> Uma sala de símbolos; o *passadiço* – tratando de representações da identidade cultural brasileira; “sala das republicas idealizadas e não concretizadas” (Versiani; Mangas, 2011).

- República Cidadã (1985-...).

Dos trabalhos frios aos trabalhos quentes e viscosos, do sólido ao volátil, o Museu da República, portanto, foi constituindo assim suas redes de prolongamentos, propagando informações e difundindo saberes e conhecimentos, do local ao global. Que outros mapas possíveis do Museu da República podem ser traçados? Qual a cartografia que Hermes, o personagem mitológico/conceitual de Michel Serres (1994; 1996), habitante do “Conselho dos Deuses do Olimpo”, no Palácio do Catete, pode tecer a partir do espaço virtual desta instituição na Plataforma Era Virtual, encarnando e interseccionando conceitos de espaço e tempo? Que outros prolongamentos e propagações do Museu podemos criar, a partir desse mapa de Hermes, na formação dos professores no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia? São essas questões que iremos tratar no próximo capítulo desta tese.

## CAPÍTULO 4

### HERMES TRAÇA AS CONEXÕES DE ESPAÇO-TEMPO NO MUSEU DA REPÚBLICA: OS(AS) ARLEQUINS(NAS) SE (TRANS)FORMAM NAS EXPERIMENTAÇÕES

*Esse operador de aproximação, já o referiu muitas vezes, é Hermes. Há um primeiro hermetismo, no sentido positivo da palavra, que define a sua liberdade de manobra. Uma figura de mediador livre que se passeia nesse tempo dobrado e estabelece assim algumas conexões...*

Latour (1996)

*Eis realmente o método de Hermes: ele exporta e importa, portanto, atravessa; inventa e pode enganar-se, por causa da analogia; perigosa e mesmo, mais exatamente, interdita, mas não se conhece outra via de invenção.*

Serres (1996)

A epígrafe acima é um trecho do “Diálogo (...)”, obra em que Michel Serres (1996) interage com Bruno Latour, no qual ambos mostram que Hermes é o “operador das aproximações”: salta as distâncias e viaja entre tempos diferentes, estabelecendo a mediação. E o tempo distante, “amarfanhado”, como dizia Serres, é a condição para essas aproximações que Hermes faz. Ele voa no tempo dobrado, amarrotado, amassado. Porém, como reitera Latour, não se trata de “aproximações livres” nem “arbitrárias”, como pensam de modo equivocado muitos leitores acerca da obra de Serres.

Nos voos e deslocamentos de Hermes no tempo dobrado, ou mesmo dos Anjos, ele transporta não apenas as mensagens, confiadas a ele pelos deuses, mas nos leva a traçar os espaços de *interferência*, demonstrando a potência da preposição *entre* nas infinitas conexões entre a física de Lucrécio e a matemática de Arquimedes (Serres, 1996), mas também entre outras áreas do conhecimento, com deslocamentos e aproximações entre a História e a Geografia.

Logo, na obra “Diálogo (...)”, em sua conversa com Bruno Latour, Serres nos adverte: é necessário compreender ou imaginar como Hermes, o “operador das aproximações”, tece seus voos e se desloca veiculando as mensagens dos deuses, ou mesmo de que modo viajam os Anjos. Nessas passagens, Serres nos ensina, então, que precisamos descrever os espaços situados “entre coisas já balizadas”, ou seja, os “espaços de interferência”, pois o nosso personagem mitológico Hermes, assim como os anjos, transita no “tempo dobrado”, o que suscita inúmeras conexões.

É dessa forma que Hermes se faz mensageiro e carrega consigo a claridade de textos e signos herméticos, isto é, obscuros. “Uma mensagem passa lutando contra o ruído de fundo; também Hermes atravessa o ruído em direção ao sentido”, residindo aí o segundo hermetismo que resulta do “efeito vulgar do mensageiro, que chega de longe para relatar os acontecimentos”, trazendo assim estranhas notícias e a claridade, mas sobretudo a sua *velocidade* (Serres, 1996, p.94-95).

Qual então o método das passagens de Hermes, que o conduz aos fluxos, às relações, às dobras e bifurcações<sup>179</sup>, pelo qual poderemos também traçar as conexões de espaço-tempo no Museu da República? Seu método é matemático. Em suas deslocações, das dobras do tempo pelas quais efetua as operações, o problema que se coloca é a metáfora, como observou Latour, no mesmo “Diálogo”, e esta significa transporte, segundo Serres (1996). Logo,

Eis o método de Hermes: ele exporta e importa, portanto atravessa; inventa e pode enganar-se, por causa da analogia; perigosa e mesmo, mais exatamente, interdita, mas não se conhece outra via de invenção. O efeito de estranheza do mensageiro advém dessa contradição, que o transporte é a melhor e a pior das coisas, a mais clara e a mais negra, a mais louca e a mais certa (Serres, 1996, p.96).

Como observou Latour, nessa hermética, Serres (1996) extrai, então, uma “deslocação rápida”. É a razão para essa velocidade se encontra no seu programa de estudos, que requer atravessar por todo o lado, da matemática clássica à moderna, entre a física antiga e a moderna, pela biologia contemporânea e pelas ciências humanas, pelas línguas (o latim e o grego), pela história da filosofia, literatura e história das religiões, buscando falar de períodos essenciais dos Gregos, dos Latinos, do Renascimento, do século XVII e do XIX: “Portanto, passei por toda a parte e, para o fazer, foi preciso andar depressa” (Serres, 1996, p.97), buscando sempre uma solução original.

Como a vida se faz breve, o pensamento caminha depressa assim como a luz e, nessa perspectiva, ele utilizou essa metáfora para tratar não só da pureza e da clareza do pensamento, como fizeram os filósofos de antes, mas também para expressar a *velocidade*, inventando novas ideias. Esse pensamento, é ensinado pela matemática, que escreve em suas operações uma economia de pensamento e, com isso, Serres (1996) traz para a filosofia, como observou Latour, um raciocínio matemático.

Como podemos observar, e como já vimos no Capítulo 1 desta Tese, em seu pensamento, Serres, através das passagens de Hermes, não traça os caminhos de um tempo linear, mas do tempo dobrado, amassado. Uma evidência disso encontra-se nas reflexões que o

---

<sup>179</sup> São aqui compreendidas com base em Serres (1993), na sua obra *Filosofia Mestiça* ou *O Terceiro Instruído*: como caminhos transversais pelos quais decidimos ser conduzidos a lugares ignorados.

autor traça ao retomar a obra *De rerum natura* (Da natureza das coisas)<sup>180</sup>, do poeta e filósofo romano Lucrécio (94-50 a.C.) e, ao demonstrar a atualidade das descrições deste poema, o qual é convertido a Hermes, efetua bifurcações entre as Ciências Humanas e as Exatas. Dessa forma, Serres tece sua ontologia, no conceito de clinâmen, que se expressa na teoria atômica de Lucrécio, cujo desvio e a dissolução<sup>181</sup> são princípios de existência. Assim, seu modo de produção do conhecimento encontra-se na perspectiva do tempo caótico (Olea, 2014).

O clinâmen é, como observou Olea (2014), o vórtice que se constitui em consequência da “deriva do átomo”, ou seja, um movimento pequeno, cujo princípio de existência é local, porém que pode produzir turbulências, de existência global, sobre os quais Serres tece o seguinte pensamento:

As coisas e portanto a natureza são formadas, conjunção atômica, no e pelo referido turbilhão; mas ademais, elas existem e se mantêm nele e por ele; enfim, elas se destroem, se desfazem, como ele desaparece. O tempo é a flutuação das turbulências, estas fazem o tempo, retêm-no em suas implicações, iniciam-no e deixam-no enfim desaparecer. Nascer, existir, morrer são apenas variações desse *dinos* fundamental, figura de transformação, onde a dinâmica aparece, tímida, nos desvios continuados da estática, isto é da figura circular. Existência ou deslocamento do equilíbrio. Se esse desvio é nulo, não há nascimento. Se é mínimo, a voluta se inicia e o objeto se constrói. Então ela foge, foge para a frente, como o diz a palavra *diné*, desenvolve-se e desdobra-se. No extremo desdobramento, a disseminação. A existência, então, pode ser dita ou turbilhão ou tumulto. A turbulência é produtora e é destruidora, como o clinâmen é formador e declinante (Serres, 2003, p. 143-4).

Dessa forma, Serres não pensa o tempo como linearidade, enquanto tempo oriundo do passado, que alcança o presente e se prolonga rumo ao futuro. E nem o presente se constitui num conjunto de “agoras”, de linha constante e sucessiva, mas como fluxos caóticos, pelos quais passam e se aproximam os elementos, formas, culturas, etc. E nesse “tempo caótico”,

---

<sup>180</sup> De acordo com Olea (2014), Lucrécio explica a sua teoria atômica por meio de metáforas: do corpo como vaso, que porta a alma, um fluido sutil, mais do que a nevoa, a água e a fumaça, porém esse vaso é também poroso, constitui-se como espesso fluxo, conexo, nas palavras de Lucrécio, “modeliza ligações fluidas”. Assim, continente e conteúdo apresentam-se na mesma natureza, no poema de Lucrécio, porém o que varia são os modos de organização dos seus elementos, metáfora esta que nos conduz a refletir sobre as relações entre fluxos: o vaso e o fluido; o corpo e a alma. O rompimento dessa bacia (porosa), leva ao espalhamento, dissipação e dispersão do seu conteúdo, processo similar ao que pode acontecer com o corpo, cuja alma foge por suas fendas, mas regressa ao caos e se dilui, falece, e, como parafraseia a autora, indo do “aberto local para o aberto global” (p.42).

<sup>181</sup> Em seu poema, Lucrécia traça então a lei da dissolução, segundo a qual as coisas não só se gastam e se fundem, mas também se dissolvem e retornam à natureza particulada. Lei esta que, conforme Serres, é o segundo princípio da termodinâmica. Mais do que isso, esta lei aplica-se a sistemas abertos e, na visão do autor, pensar o copo como tais sistemas expressa a genialidade de Lucrécio, isto é, o corpo como lugar ou sede da partilha de fluxos. O modelo da física de Lucrécio é o de uma hidráulica que, pela mecânica dos escoamentos, inexistente regularidade na natureza, cuja vida não se faz na ordem, mas nos sistemas abertos (Olea, 2014).

Serres vincula pontos de contato ou elementos significativos da física moderna existentes nos textos de Lucrecio<sup>182</sup> (Calloni; Arrial, 2013).

#### **4.1 Dispositivos e agenciamentos nos prolongamentos do Museu da República: conexões de espaço-tempo na formação dos(as) Arlequins(as)**

##### 4.1.1 Tecendo a tapeçaria de saberes pela Imersão e Inventário: o Museu da República enquanto conector de patrimônio, espaço e tempo

A partir das reflexões de Serres sobre as dobras do tempo e a física de Lucrecio, com sua teoria termodinâmica, podemos então pensar o Museu da República como um sistema aberto. Como, então, nesse sistema aberto, podemos mapear os fluxos entre espaços e tempos do local ao global, cartografando as aproximações entre a História e a Geografia? Como, a partir desses fluxos e aproximações de Hermes no Museu podemos traçar as dobras do espaço-tempo e potencializar, através das experimentações didáticas, a (trans)formação dos Arlequins e das Arlequinas, os professores em formação inicial, tornando-os mestiços e promovendo uma educação hominescente?

No movimento duplo de Hermes no tempo dobrado, ele transporta as mensagens, mas também traça os espaços de *interferência*, estabelecendo conexões não só *entre* a física de Lucrecio e a matemática de Arquimedes, mas também demonstra a potência dessa preposição, em seus voos e deslocamentos pelo Museu da República, nas conexões entre a História e a Geografia, entre tempo e espaço, nas experimentações dos Arlequins e das Arlequinas, os futuros professores, nas mediações didáticas.

Serres (1996) nos leva a perceber que os fios a serem traçados são mais entrelaçados “vão ou levam mais longe, tanto no tempo quanto no espaço, e entre as disciplinas” (p.99). Para ele, os espaços das *interferências*, da preposição *entre*, com seu “volume interdisciplinar” ainda são pouco explorados, porém, “são mais complicados do que se pensa” (p.100). Mesmo entre as ciências exatas e as ciências humanas, conforme o autor, a passagem é similar à margem denteada, repleta de gelos e variável, mais fractal, cuja passagem assemelha-se ao voo da mosca.

Na imersão à filosofia de Serres, nosso olhar se volta então a preposição *entre* nas relações entre patrimônio, espaço e tempo no Museu da República. Essa preposição é de importância capital nos traçados da Cartografia e na Teoria das Multiplicidades. Nos voos de

---

<sup>182</sup> Ainda de acordo com Calloni e Arrial (2013), tratam-se qualidades ou simultaneidades que não se realizam no conceito de linear. É por essa razão que Serres recorre às obras de Lucrecio, pois elementos significativos de suas obras se sintonizam com a física moderna.



Hermes, dos Anjos ou ainda das moscas, Serres com seus personagens e suas metáforas nos conduz a cartografar os fluxos de espaços e tempos pelo Museu da República, seguindo ou inventariando as dobras e quebras dos itinerários, das passagens de Hermes e dos Arlequins, ou ainda as curvas desenhadas pelos voos da mosca.

Nessas travessias pelo espaço virtual do Museu da República, os nossos olhares constantemente se deslocam no conjunto dos elementos heterogêneos e das multiplicidades. Enfatizamos, entre as coisas ali balizadas, a força e a potência da preposição *entre*, o *meio* que se instaura entre o patrimônio, os espaços e os tempos. Como se dá a dobra e a bifurcação dos espaços e tempos? Tratam-se de fluxos espaço temporais que, no conjunto heterogêneo e múltiplo dos elementos, se dobram e se bifurcam. Os saberes sobre patrimônio, espaço e tempo escorrem com sua liquidez, diluem-se, dissipam-se e se propagam pelo Museu, revelando espaços historicizados e tempos espacializados.

Enquanto cartógrafos, guiados pela bússola do pensamento de Michel Serres, tecemos e refletimos as nossas experimentações para fora do museu sólido, mirando, como diria Olea (2014), aludindo a Serres (2003), “produzir saber compondo-o com fluidos e névoa” (p.12), enxergando os átomos de espaços e tempos, em suas dobras e bifurcações no espaço virtual do Museu. Seguindo os percursos da Cartografia de Serres, pela qual ele faz o inventário de saberes e conhecimentos, tecendo as conexões entre si, territorializamos-nos primeiramente na disciplina Mediações Didáticas<sup>183</sup>, e juntos com a professora responsável constituímos-nos como animadores da inteligência coletiva (Lévy, 2015) dos estudantes do 6º período do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Antes de habitarmos o território das Mediações Didáticas, foram tecidos diálogos com a professora responsável, meses antes, para situá-la e nos ambientarmos, com o objetivo de traçar os dispositivos e os agenciamentos da nossa Pesquisa-Intervenção. Para tanto, no dispositivo pedagógico da disciplina, o Plano de Ensino<sup>184</sup>, foram tecidas algumas linhas da pesquisa no cruzamento com os objetos de conhecimento da disciplina.

Considerando a sequência de desenvolvimento dos conteúdos programáticos da disciplina, as linhas da nossa Pesquisa Piloto foram traçadas na Unidade III, que trata dos processos de planejamento e exercícios metodológicos, porém focados nos espaços escolares e

---

<sup>183</sup> A ambiência em Mediações Didáticas ocorreu desde o início do semestre letivo 2021/02, ano civil 2022/02, no dia 30/05/2022 estendendo-se ao último dia de aula, 20/09/2022.

<sup>184</sup> Conforme a ementa: “conceitos e distinções: mediações didáticas, organização do processo ensino-aprendizagem, as tecnologias e as transposições didáticas. Linguagem, tecnologias e criação de mediadores: forma e conteúdo. As mediações didáticas e tecnológicas na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Operações de análise e elaboração de mediações didáticas e tecnológicas”.

não-escolares físicos e virtuais<sup>185</sup>, com recorte específico para os museus virtuais. Em nosso hermetismo nas Mediações Didáticas e pelo Museu da República, desenvolvemos na Pesquisa-Intervenção, juntamente com os estudantes e a professora da disciplina, as trilhas de conhecimento através dos Ateliês, a saber: 1) de apreciação e conhecimento do espaço virtual do referido Museu (CARTA 1), envolvendo noções de espaço e tempo, e as bases teórico-metodológicas do ensino-aprendizagem de História e Geografia; 2) de exercícios metodológicos de prática docente, a partir de uma Sequência Didática (CARTA 5), com vistas a trabalhar essas noções de espaço-tempo, mediante procedimentos metodológicos e didáticos de História e Geografia; 3) construção de Sequência Didática pelos estudantes para o desenvolvimento pedagógico de novas conexões de espaço-tempo, na formação da criança no 5º ano do Ensino Fundamental (CARTA 7), através da utilização do espaço virtual do Museu.

Dessa forma, nos percursos da Cartografia, ambientamo-nos no território das Mediações Didáticas, tanto na sala de aula quanto no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, ancorado na Plataforma “Graduacao@UFAM” do CEFORT, para conhecermos os sujeitos mestiços da pesquisa, em suas singularidades e multiplicidades, com suas curiosidades, inquietações, dúvidas, anseios e vontade de aprender. Dessa forma, mergulhamos no território, onde foi possível observar também os agenciamentos já tecidos entre os estudantes e a professora da disciplina.

Levando em consideração que, de acordo com os cartógrafos, o método da cartografia não se constitui *a priori* em método pronto e acabado, com regras e objetivos prontos, o nosso movimento foi acompanhar as práticas em andamento nas Mediações Didáticas, perscrutando pistas e, simultaneamente, tecendo as estratégias e os procedimentos que posteriormente poderiam ser adotados nas experimentações com os professores em formação inicial (Passos; Barros, 2015; Barros; Kastrup, 2015).

Em nosso olhar de cartógrafo, entendemos que as Mediações Didáticas são uma disciplina metodológica no Currículo do Curso de Pedagogia, com o objetivo de subsidiar, assim como as demais do eixo metodológico, as práticas pedagógicas dos futuros professores com as crianças da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo do acompanhamento e registro em caderno de campo das atividades teóricas e práticas na sala de aula, orientadas para a formação da criança de 4 a 10 anos, notamos que tanto o conhecer quanto o fazer pedagógico, assim como as atividades investigativas e as vivências didáticas, utilizando-

---

<sup>185</sup> Na escola: sala de aula, biblioteca, laboratório de informática. Fora da escola: os espaços da cidade – museus, museus virtuais, centros de cultura, teatros, espaços ambientais, conforme o Plano da disciplina.

se diferentes abordagens conceituais<sup>186</sup>, se imbricavam no processo pedagógico em andamento. Essa foi uma pista importante a ser considerada, por conseguinte, no desenvolvimento das experimentações didáticas com o Museu da República, pois, conforme Passos e Barros (2015), esta é uma das pistas essenciais da Cartografia: a inseparabilidade entre o conhecer e o fazer, o pesquisar e o intervir.

Partimos então desse contexto de ambiência na disciplina de Mediações Didáticas para o desenvolvimento da nossa Pesquisa-Intervenção. Mergulhamos na filosofia de Serres, que tece em sua teoria das multiplicidades, as bifurcações entre as áreas do saber pelas mediações de Hermes, o “operador das aproximações”, deus da mitologia grega, e Arlequim, o personagem da *commedia dell art*. Realizamos as passagens pelo espaço virtual do Museu da República, “expondo nossos corpos a todas as intempéries, para que neles se inscreva o conhecimento, a fim de que nos tornemos mestiços” (Olea, 2014, p.13). Esse conhecimento que inscrevemos em nossos corpos, entendidos como suportes da intuição, memória, saber e invenção (Serres, 1993), é engendrado nas dobras do espaço e tempo.

Paralelamente ao acompanhamento das atividades de Mediações didáticas, tanto na sala de aula quanto no AVA, foram sendo traçados, no diálogo com a professora e considerando as singularidades dos sujeitos da pesquisa, os dispositivos pedagógicos que subsidiariam, por conseguinte, os exercícios metodológicos utilizando o Museu da República. Para tanto, mapeamos as dobras e as conexões de espaço-tempo em nossas entradas e saídas por esse território, traçadas pelas nossas passagens no Museu, mas que também foram sendo consolidadas considerando-se o olhar dos estudantes e as suas travessias nesse espaço virtual.

Nesse sentido, no planejamento da CARTA 1, conforme as trilhas herméticas estabelecidas no Plano da disciplina, foram tecidos, como dispositivos, os percursos (CARTA 1) pelos quais orientamos os estudantes na apropriação das noções de museu, patrimônio, espaço e tempo, realizando-se as passagens pelos conhecimentos e saberes da Educação Histórica<sup>187</sup> e Geográfica<sup>188</sup>, sendo disponibilizados aos estudantes os materiais de leitura complementar sobre a Educação Patrimonial<sup>189</sup>, com conexões que se estendem à Educação museal. Nessas travessias, constatamos que poucos professores em formação conheciam os

---

<sup>186</sup> Com base nas exposições didáticas da professora da disciplina e os diálogos com os estudantes nas quatro turmas, desenvolvidos entre os dias 30/05/2022 a 02/08/2022, foram tratados conceitos como mediação, instrumento e tecnologia, além de didática, metodologia, técnica, recursos, materiais didáticos, transposição didática e objetos de conhecimento. Como exemplos de mediações didáticas foram abordados: Livro didático; vídeo; internet; globo terrestre; mapas; mídia impressa (jornais e revistas); entre outros.

<sup>187</sup> A concepção que aqui adotamos encontra-se descrita no MAPA 1 – Glossário Sistemático.

<sup>188</sup> Conforme concepção fundamentada no MAPA 1.

<sup>189</sup> Vide MAPA 1.

museus físicos de Manaus, muito menos ainda os museus virtuais *on-line*, o que se revelou, nas turmas de Mediações Didáticas, como uma novidade. Partindo desses conhecimentos prévios ou noções, traçamos então as abordagens dos conceitos de museus físicos, sua importância, funções e ações desenvolvidas no processo de preservação, investigação e comunicação dos bens patrimoniais como testemunhos da memória e da história. Esboçamos ainda com os estudantes as conexões entre os museus físicos e os conceitos de virtualização, interatividade, conectividade, colaboração e mediação, como referências configuradoras do conceito de museus virtuais *on-line*.

Nesse traçado, procedemos ao inventário dessas bases conceituais para posterior mapeamento patrimonial na imersão dos estudantes no Museu da República. Entre os conceitos dialogados, destacam-se aqueles referentes aos museus, patrimônio, espaço e tempo, vinculados à Educação Patrimonial, Histórica e Geográfica, mas, sobretudo, voltando-nos para as diferenças, como nos faz pensar a filosofia mestiça de Serres (1993), com enfoque para as singularidades dos conceitos e relações de espaço, tempo, território, redes, paisagem, lugar, local e global.

Na tecitura da CARTA 1 – Apreciação e conhecimento do museu virtual *on-line*<sup>190</sup>, foram trabalhados elementos conceituais, inclusive, no cruzamento com as orientações da BNCC, considerando-se como recorte, para as experiências de imersão e inventário no Museu da República, as temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades de História e Geografia orientados pela Base para a formação da criança no 5º ano do Ensino Fundamental. Com essas pistas e trilhas, os estudantes passaram a habitar o espaço virtual do Museu. Seguindo os percursos de Serres (1994), em seu *Atlas*, operamos as passagens, as rotas, os “caminhos caóticos”, os desenhos do trajeto do Museu, mas não por linha reta nem por curvas elaboradas por uma lei prévia. Focamos os embaraços e desembaraços dos novos complexos que são entrançados e, ao mesmo tempo, entrelaçados de nós e bifurcações, similares à tapeçaria ao avesso com “lugares singulares refinados”, mas também diferenciados e associados pelo trabalho global e, simultaneamente, local, conectado em sua extensão. Assim, conforme o autor, os lugares vizinhos são ligados e distribuídos pelo método ao longe. Nessa perspectiva,

O trajeto deste elemento de fluxo no rio, da mosca viva, de um acontecimento histórico, assemelha-se então ao de Hermes ou dos Anjos que passam. Estes últimos voam para espalhar por todo o lado a boa nova, local e incarnada, de amar o próximo, o vizinho, e, no entanto, atravessam todo o espaço à velocidade do pensamento (Serres, 1994, p.101).

---

<sup>190</sup> Realizado nas quatro turmas de Mediações Didáticas, nos turnos matutino e vespertino, entre os dias 08 e 23/08/2022.

Encarnamos Hermes e os Anjos, pois ao modo desses personagens singulares experimentamos, com nossas afetações, viver, habitar e pensar o Museu da República, como Serres (1994) nos conduz a velejar nesse triplo movimento de sua filosofia mestiça. Considerando os traçados do Atlas do Museu da República, quais foram então as mediações, isto é, os dispositivos e os agenciamentos tecidos para essa habitação? Como os estudantes ocuparam e fizeram suas deslocções pelo *site* do Museu? Em sua navegação, por onde passaram e o que viram? Quais as conexões traçaram? E aonde chegaram?

Reunidos no Laboratório de Ambientes Hipermídia de Aprendizagem do CEFORT, os estudantes das quatro turmas de Mediações Didáticas realizaram no Atelier 1 a imersão na Plataforma Era Virtual, no *site* <https://www.eravirtual.org/>, onde foram ambientados, no sentido de conhecer como a interface se encontra organizada, o projeto, como este surgiu e quem o coordena, quais museus virtuais são abrigados nessa página e, sobretudo, como se navega nesses espaços, considerando-se os dispositivos<sup>191</sup> que orientam esse processo. O acesso ao Museu da República se deu pelo caminho <https://www.eravirtual.org/museu-da-republica/>, disponível nas trilhas das “visitas virtuais”, o link disponível no início da página da referida Plataforma.

Em sua ambientação no território do Museu da República, os estudantes percorreram o *layout* da página inicial, pesquisando informações sobre o Museu, seu ano de fundação, função e localização do museu físico. Os sujeitos da pesquisa fizeram as suas deslocções rápidas, à maneira de Hermes (Serres, 1996), pelo espaço virtual através de diferentes trajetos: 1) seguindo o caminho das setas e da narração do Guia Virtual; 2) Através do mapa, nos pontos específicos de acesso aos jardins, às salas e às exposições do Museu, nos três andares do prédio; 3) Através da caixa seletora correspondente aos objetos e às fontes do acervo e das exposições do Museu. Circularam assim pelos conjuntos heterogêneos e das multiplicidades dos bens patrimoniais ali expostos. Através dos nossos encontros e agenciamentos, adentraram o “mapa” das multiplicidades, acessando as múltiplas entradas do rizoma (Deleuze; Guattari, 1995a). Esse movimento revelou o aspecto a-centrado de diferentes pontos que se interligam em várias direções e constituem a rede rizomática dos nós e ligações que configuram os conjuntos

---

<sup>191</sup> Referem-se aos recursos tecnológicos e gráficos disponíveis no link <https://www.eravirtual.org/como-navegar/> que orientam como o visitante poderá navegar no museu virtual selecionado. Entre esses recursos de navegação, destacam-se as setas, os botões de controle, o mapa interativo, a caixa seletora para seleção da exposição que se deseja acessar rapidamente e as ferramentas de zoom. É disponibilizado ainda um vídeo, na entrada da Plataforma Era Virtual, no mesmo link “como navegar”, com um tutorial sobre como instalar no computador o Mozilla Firefox versão e o Adobe Flash Player, cujos arquivos podem ser baixados no link <https://abre.ai/cNRi> Esses materiais também foram disponibilizados, através de um tutorial, no AVA de Mediações Didáticas no Laboratório de Ambiente Hipermídia de Aprendizagem na Plataforma “Graduacao@UFAM”, no *site* do CEFORT.

heterogêneos e múltiplos dos bens patrimoniais do Museu. Assim, foram mergulhando no Museu, com várias entradas e saídas por esse território, seja através das experiências imersivas, seja ainda através da apreciação e exploração das peças dos acervos e das exposições.

Para nortear a Pesquisa de Inventário Patrimonial dos estudantes nessa navegação pelo Museu da República, foi elaborado um Mapa a partir do seguinte inventário: 1) abordagens conceituais e metodológicas da Educação Patrimonial, Histórica e Geográfica; 2) a Filosofia, de Serres, em especial suas concepções sobre espaço, tempo, território, redes, paisagem, lugar, local e global, tratados anteriormente nas exposições didáticas dialogadas com os sujeitos da pesquisa. Esse Mapa constituiu o “Mapa-Glossário Sistemático dos Termos de Referência (...)” (MAPA 1) para subsidiar a aplicação do “Questionário da Pesquisa de Inventário Patrimonial (...)” (CARTA 4).

Ao habitarem as dobras de espaços e tempos do Museu da República, alguns estudantes observaram que, embora na sala das “Repúblicas não idealizadas” ecoem as vozes representando os discursos dos líderes de movimentos<sup>192</sup> que ocorreram no Norte e Nordeste ao Sul do Brasil, antes da instalação da República, estes foram excluídos, assim como os indígenas, da construção imaginária e coletiva do nacional brasileiro. Pois o ideal de nação que predomina, expresso a partir dos bens culturais expostos no Museu, é o das classes dominantes, incluindo os militares e as oligarquias, com as elites regionais.

Na habitação das dobras do Museu da República, os estudantes construíram um olhar cartográfico sobre os espaços e tempos que se entrelaçam e formam uma rede rizomática que se configura e extrapola este Museu. E na análise desse olhar cartográfico, constituído pelos dados e informações coletados na “Pesquisa de Inventário”, identificamos diversos hiatos que nos possibilitam, como nos faz pensar o *Atlas* de Serres (1994) acerca dos percursos, passar do lugar ao espaço.

Podemos ver nas plicas, nas conexões com o *Atlas*, várias implicações pelas quais o lugar é construído, porém a sua dobragem, como é possível perceber no Museu da República, se dá por meio da multiplicação ou multiplicidade, preenchendo assim o espaço. Nessa perspectiva, assim como a aurora boreal, como nos dizia Serres (1994), são inúmeras e amplas as pregas de espaço e tempo que, ao serem desdobradas no Museu, evidenciam a sua extensão quase infinita. Com isso, “em direção ao pequeno ou dentro do grande, a dobra permite passar do lugar ao espaço” (Serres, 1994, p.45).

---

<sup>192</sup> Inconfidência Mineira (1789-1792), Revolução Pernambucana (1817), Confederação do Equador (1824), Sabinada (1837-1838), Cabanagem (1835-1840) (movimento de grande participação popular), Balaiada (1838-1841) e Revolução Farroupilha (1835-1845).

Notamos no Museu da República, as dobras de espaço e tempo enquanto embriões ou átomos de forma que, segundo Michel Serres, nas conexos de seu pensamento com a filosofia de Deleuze e Guattari, é o seu *clinâmen*, ao passo que a forma, que é o “liso com dobras”, que se parece plano, unido ou regular, reúne variedades geométricas. Nesse sentido, no Museu, a topologia dos espaços e tempos se mostra lisa em sua forma, porém os elementos e átomos das dobras de espaços e tempos constituem o seu *clinâmen*.

Como podemos, então, descrever essas dobras de espaço e tempo? O Museu da República é um conector cultural de espaços e tempos, possibilitando, como diria Mário Chagas (2011), os elos entre culturas, tempos, espaços, pessoas e grupos. Em seus voos e *deslocações rápidas* pelos espaços de interferência, Hermes evidencia que do Museu-rizoma emana uma *cronopédia*, conceito formulado por Michel Serres (2005), em sua obra *O Incandescente*. Nessa obra, em crítica ao vocábulo enciclopédia, criado por François Rabelais (1494-1553)<sup>193</sup>, descrita pelos círculos fechados não só de saber, mas de formação e ensinamentos, ou ainda definida por Hegel, no alvorecer do século XIX, como “círculo de círculos”, o autor afirma que quer se trate da Terra, do Sol, do sujeito e do objeto, ou ainda do eu ou do não-eu, todas essas distinções, sucedidas com as revoluções, pressupõem um centro, atribuindo-lhe uma posição, nome ou movimento qualquer, conduzido por ele. Contudo,

Não vivemos nos mesmos espaços nem nos mesmos tempos. Nem o mundo, nem nós mesmos ou qualquer dos seres têm mais a mesma idade; de repente, despertamos fantasticamente velhos. Nenhum espaço reconhece mais seu centro, cada momento de origem ou de bifurcação coloca problemas terríveis. Do lado do saber, não existe mais uma enciclopédia, e sim uma Grande Narrativa (Serres, 2005, p.35).

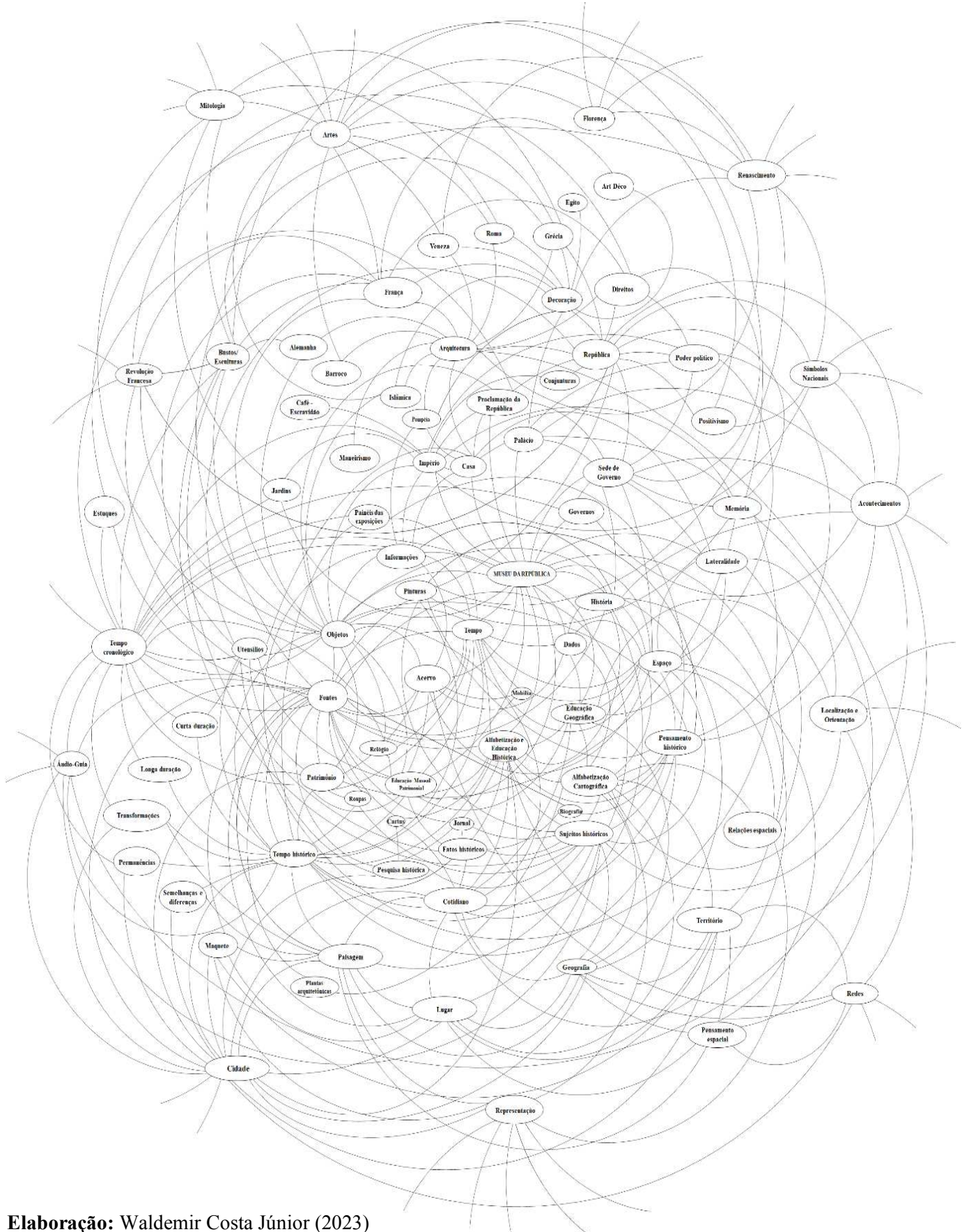
Nesse pensamento do autor, a extensão da Grande Narrativa se dá numa “paisagem” na qual a *cronopédia* pode ser decifrada e os tempos não se configuram por linearidade, em que o mundo, os animais e nós, humanos, datamos de idades diferentes. Já não habitamos mais os mesmos espaços nem os saberes se fecham em círculos, como ocorre na enciclopédia. Hermes nos faz ver nas dobras do Museu da República tempos diferentes, turbulentos, caóticos, que não seguem uma linha, e os espaços que não seguem uma ordem. Traçamos desse modo um Mapa (FIGURA 48) pelo qual podemos observar inúmeras e amplas pregas de espaços e tempos que vão se desdobrando no Museu.

---

<sup>193</sup> Nascido em Chinon – França, foi um escritor, padre e médico, um dos intelectuais do Renascimento. A sua obra é caracterizada como “uma das mais originais manifestações da crença do homem nas suas capacidades, simbolizadas pelo gigantismo das personagens”. Informações disponíveis em: <https://www.atelie.com.br/publicacoes/autor/francois-rabelais/> Acesso em: 8 mai. 2023



Figura 48: Mapa das conexões de espaço-tempo no Museu da República



Elaboração: Waldemir Costa Júnior (2023)



Entre Império e República, destacamos as conjunturas<sup>194</sup>, mas constamos também outras dimensões de tempo, que se entrecruzam com várias dimensões do espaço, que são imanentes. Em nosso recorte de análise, descreveremos algumas dessas conexões, especificando alguns fluxos e bifurcações de espaço e tempo.

Num olhar atento e minucioso, a uniformidade desses espaços e tempos cede lugar a inúmeras granulações e variações de elementos, e o liso se constitui por múltiplas pregas, de várias dimensões, são curvas, fractais, caóticas. A partir do *clinâmen*, podemos afirmar, seguindo o movimento da filosofia de Serres (1994), que os espaços e tempos se originam neste turbilhão e nestes se interligam, através de inúmeros outros átomos, tendo nele e através dele não só suas existências, mas também, permanecem e se esvaem quando ele também se finda.

No conjunto heterogêneo e múltiplo de peças e coleções do Museu da República, os fluxos de diferentes espaços e tempos percolam e se cruzam por toda parte, entre Império e República, rompendo os períodos dos séculos XIX e XX. Esses fluxos transitam entre a Antiguidade Clássica e o Neoclassicismo, entre a mitologia greco-romana, as culturas e as artes renascentistas e de outros países. Entre a Antiguidade (com a mitologia greco-romana e a cultura de Pompéia), a transição da Idade Média para a Idade Moderna (com as artes e a arquitetura renascentista e barroca) e a Idade Moderna (com as artes e a arquitetura barroca) e Contemporânea, há elementos relacionados aos acontecimentos políticos, econômicos e culturais que transpassam o nível local, nacional e mundial, e que se entrelaçam com a República em curso no Brasil. Hermes desenha uma rede conceitual rizomática, a partir dos acervos e das exposições do Museu, que envolve espaços, tempos e culturas locais e distantes, e se prolonga aos continentes, suplantando suas fronteiras.

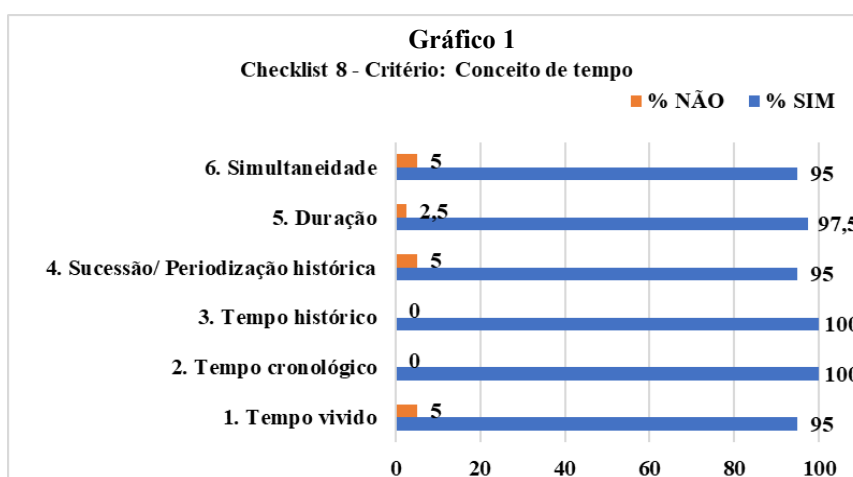
Nessas dobras, o nosso personagem mitológico faz arder simultaneamente à potência de várias preposições, cujos elos se estabelecem por toda parte e em várias direções, entrelaçando várias diferenças e configurando inúmeras bifurcações. Seleccionamos alguns recortes desse Mapa, para reflexão sobre alguns elos e conhecimentos de espaço e tempo. Nos fluxos entre o Brasil Imperial e Republicano, em que o Palácio do Catete se encontra no *meio*, Hermes evidencia várias dimensões e categorias de tempo, indo do tempo vivido ao histórico.

Nessa perspectiva, no Museu da República e nos jardins há segmentos arborescentes de espaços e tempos, mas que, ao mesmo tempo, se transformam em raízes, perpassando e sendo

---

<sup>194</sup> República Proclamada (1889 – 1898) (Penna, 2010); República Oligárquica (1898 – 1930) (Sá Pinto, 2010); República Nacional-Estatista (1930 – 1945) (M. Ferreira; Sarmiento, 2010); República Liberal-Democrata (1945-1964) (J. Ferreira, 2010); República da Ditadura (1964-1985) (Reis, 2010); República Cidadã (1985-...) (Freire, 2010).

perpassados por dimensões e categoriais espaciais e temporais de diferentes naturezas. Desde o percurso da visita virtual ao Palácio do Catete, do 1º ao 3º andar, e aos jardins ou em sentido inverso, através da leitura dos painéis e peças das exposições, e das narrações do Guia Virtual, percebemos que os acervos e as exposições retratam o mesmo espaço em três tempos (casa, sede da Presidência da República e Museu), com três histórias, de uma conjuntura (Império) a outra (República) no Brasil, e em outros países. Os dados coletados, a partir dos 40 questionários selecionados, apontam que, no olhar dos estudantes de Mediações Didáticas, o Museu reúne elementos que possibilitam trabalhar com a criança noções de tempo vivido, cronológico/linear e histórico, conforme o Gráfico 1.

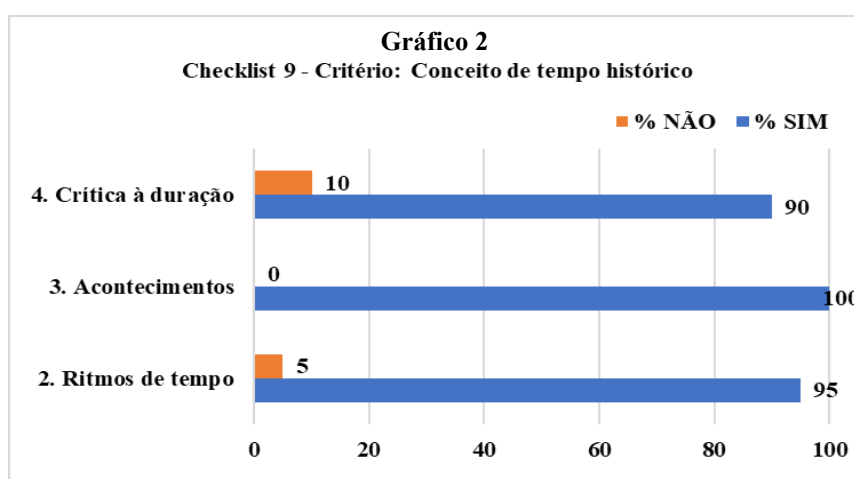


Fonte: Pesquisa de Campo (2022). Elaboração: Waldemir Costa Júnior (2023).

No início do percurso, identificamos a sequência de tempo linear/cronológico, que se inicia pela exposição “Memória da Casa”, retratando a trajetória histórica do prédio, dos tempos quando foi casa, do Barão ao Conselheiro Mayrink, depois passa à “Exposição Nasce um Museu”, quando se tornou sede da Presidência e, por fim, Museu. O percurso segue pelo *hall* da escadaria, com a galeria contendo os retratos dos Presidentes da República, organizada em sequência cronológica.

Conforme dados coletados junto aos estudantes, a partir da Pesquisa de Inventário, podemos afirmar que o tempo cronológico, hierárquico e linear, de segmentos arborescentes que se ramificam, entrecruza-se com o tempo histórico, com diferentes dimensões, acontecimentos, *ritmos e níveis de duração* longa (das estruturas sociais, políticas, econômicas etc.), média (da conjuntura, cíclica, entre as estruturas e os acontecimentos com flutuações econômicas, sociais, políticas e culturais) e curta (dos acontecimentos momentâneos,

rápidos)<sup>195</sup>. Na perspectiva dos estudantes de Mediações Didáticas, as exposições do Museu da República, assim como as informações do Guia Virtual, sinalizam fluxos de tempo histórico (GRÁFICO 2), quanto aos seus ritmos e níveis de duração, além de acontecimentos que se delinearão no Palácio do Catete, desencadeados pelo Barão e a elite cafeeicultora/escravocrata, assim como também pelos presidentes, militares e civis brasileiros, e outras autoridades que por ali passaram.



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2022). Elaboração: Waldemir Costa Júnior (2023).

Do *hall* do Palácio do Catete ao quarto de Getúlio Vargas, os três tempos e histórias do lugar, do tempo cronológico ao tempo histórico, conectam-se com períodos históricos e movimentos artísticos-culturais mais distantes da história da humanidade: a Antiguidade Clássica, que remonta aos tempos imemoriais dos mitos gregos e romanos, o Renascimento cultural e o Neoclassicismo, e estes atravessam o Império e a República no Brasil. Paralelamente, à sucessão de uma forma de governo (Monarquia) para outra (Presidencialismo), notamos nos acervos, nas exposições e nas narrações do Guia Virtual, fluxos que remetem às durações do prédio em seus três tempos (casa, sede da Presidência e Museu) e à quantidade de tempo em que os Presidentes governaram o Brasil, simultaneamente a vários acontecimentos que se desencadearam no Rio de Janeiro, no Brasil e no mundo, do local ao global. Um exemplo disso é a conclusão das obras do Palácio no mesmo ano (1867) em que Carlos Gomes ganhou o Diploma de Maestro, na Itália e finalizou a sua ópera “O Guarani”, acontecimentos paralelos que foram narrados pelo Guia Virtual na Sala do encontro. Além desses, são narrados outros eventos nas escalas local e global, desencadeados por diversos sujeitos históricos: a

<sup>195</sup> Com base em Braudel (1983), Bittencourt (2011) e Knauss (2019). Vide MAPA 1.

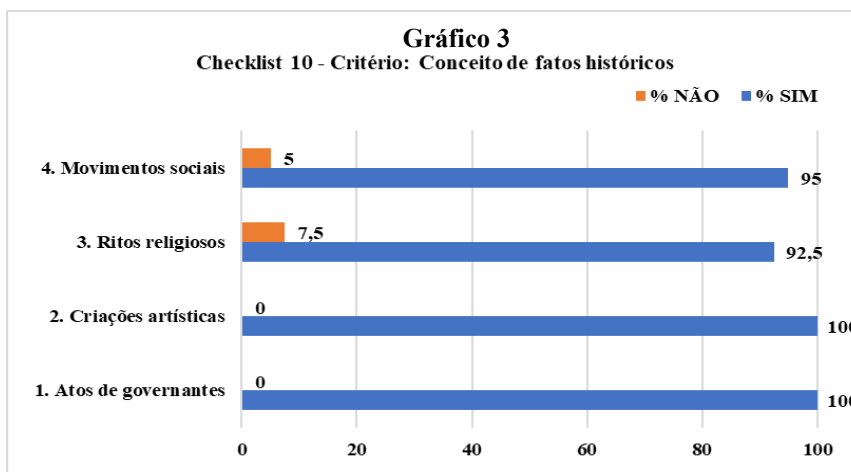
Proclamação da República no Brasil, pelo Marechal Deodoro da Fonseca; o Rio de Janeiro como uma das primeiras cidades a ter iluminação elétrica no Brasil; a reforma urbanística dessa cidade, implementada por Rodrigues Alves; a aprovação da lei obrigatória da vacina contra a varíola; o velório do Presidente Afonso Pena; o polêmico “Corta Jaca” de Chiquinha Gonzaga; a declaração de Guerra do Brasil à Alemanha, por Venceslau Brás, marcando a entrada do nosso país na 1ª Guerra Mundial, em 1917; o “banquete de gala” oferecido por Epitácio Pessoa aos reis da Bélgica, quando estiveram no Brasil entre 19 de setembro e 15 de outubro de 1920<sup>196</sup>; o suicídio de Getúlio Vargas; a construção da cidade de Brasília por Juscelino Kubitschek; e a transferência da sede da Presidência da República do Rio de Janeiro para Brasília.

Além do mais, nos fluxos desenhados em nosso hermetismo, verificamos o cruzamento entre as semelhanças e diferenças, e as transformações e permanências nos modos de vida e nos costumes que eram comuns a outras residências de luxo no Brasil, no contexto histórico vivido pelo Barão de Nova Friburgo e os Presidentes da República, que passaram pelo Palácio, como, por exemplo, o Salão Mourisco voltado ao hábito masculino de fumar e o Salão Pompeano destinado às mulheres. Outro exemplo é a capela integrada ao prédio, o que era comum a outras residências no Brasil no século XIX, não apenas como oratório, mas também foi palco de acontecimentos como casamentos, no Império. A capela foi transformada ainda em espaço para visitas e velório no período republicano. Tratam-se de acontecimentos de curta duração, assim como também as reuniões e os bailes, dos tempos do Barão aos dos Presidentes da República.

Na *cronopédia* traçada nesse hermetismo, incluem-se outras datas, fatos históricos e acontecimentos de curta, média e longa duração, que percolam entre os acervos e as exposições do Museu da República: o “descobrimento” do Brasil; a abolição da escravatura; os movimentos de caráter republicano; o fim do Império com a Proclamação da República; o suicídio de Getúlio Vargas; a entrada do Brasil na 2ª Guerra Mundial; e acontecimentos artísticos e culturais. No ponto de vista dos estudantes de Mediações Didáticas, os fatos históricos percolam pelas exposições e narrações do Guia Virtual, no Museu (GRÁFICO 3), entre o Império e a República, e se entrecruzam com o tempo histórico, e seus ritmos e durações.

---

<sup>196</sup> Rei Alberto I da Bélgica (1875 – 1934) e a rainha Elisabeth (1876 – 1965), e o filho do casal, o príncipe Leopoldo (1901 – 1983), futuro rei Leopoldo III, cuja vinda ao Brasil é descrita como a primeira visita feita por uma monarquia europeia a América do Sul. A fonte dessas informações e uma análise mais aprofundada desse acontecimento encontra-se disponível no texto “A viagem dos reis da Bélgica ao Brasil sob as lentes de Guilherme Santos”, publicado em 26 de setembro de 2016, no endereço: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=5950> Acesso em 06 mai. 2023.



Fonte: Pesquisa de Campo (2022). Elaboração: Waldemir Costa Júnior (2023).

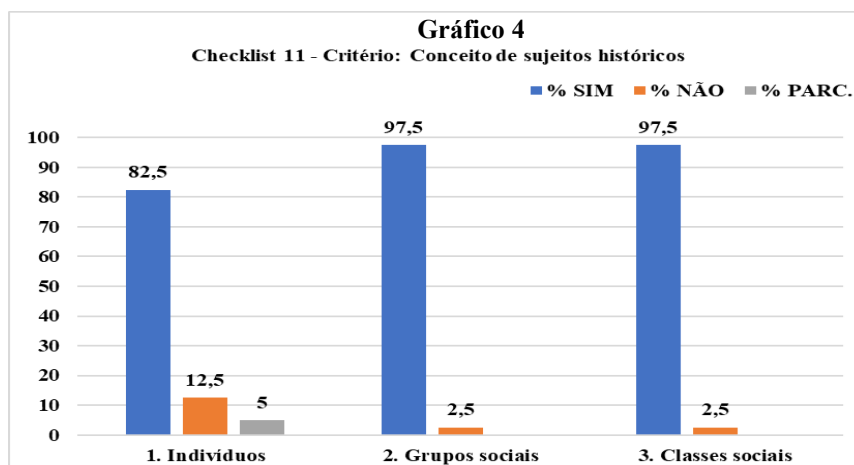
Há também rupturas entre um regime e outro, no mundo político, com referências às mudanças de formas de governo e nos dispositivos constitucionais que se arrastaram do final do século XIX às primeiras décadas do século XX. No curso da República, o Museu é testemunho das rupturas ou crises entre civis e militares, do Império à Proclamação da República, inclusive na Era Vargas, bem como também das continuidades do próprio regime ou governo republicano. Entre 1897 e 1960, quando o Palácio do Catete foi sede da Presidência da República, há hiatos de transformações e permanências físicas/arquitetônicas no próprio prédio e seus jardins, mas também nos modos de viver/morar/trabalhar já que o prédio, mais que local de moradia e de vida cotidiana, para os presidentes e seus familiares, tornou-se local de trabalho dos chefes do Executivo Federal e seus ministros, que buscaram se adequar ao prédio. O Museu reúne vestígios, reminiscências da conjuntura política e econômica do Império e da República, contendo dados/informações sobre o mundo do poder, da política e da economia do local ao global, tendo em vista que o Palácio não foi somente o palco de decisões políticas que mudaram os rumos da nação brasileira, mas de acordos políticos que marcaram a entrada do Brasil na 2ª Guerra Mundial. Há assim fluxos que se entrecruzam e se conectam entre o Império e a República.

No período republicano, Hermes também nos faz ver dobragens e bifurcações de espaços e tempos, que se sucederam e se interpenetram com as transformações e permanências no Brasil Republicano e no Palácio do Catete, nas suas funções e em alguns elementos de suas formas, já que passou a abrigar, após a Proclamação da República, a sede do Governo Federal, tendo sido palco de acontecimentos políticos e culturais locais (Rio de Janeiro) e nacionais, muito além de residência dos Presidentes e suas famílias.

Nas dobras do Museu da República identificamos inúmeros fluxos de espaços e tempos, bifurcações no cruzamento de diferentes saberes e culturas com a mitologia greco-romana, a arquitetura, as artes e a decoração, não só barroca e renascentista (surgidas na Itália, incluindo Veneza e Florença), com influências religiosas (catolicismo), mas também da cultura islâmica, que se misturam às influências da cultura alemã, francesa, romana e pompeiana tornando o Palácio do Catete um espaço plural e singular, como uma marchetaria de culturas, espaços e tempos.

Por outro lado, a mitologia greco-romana, assim como a arquitetura, as artes e as diversas culturas, incluindo elementos das manifestações culturais brasileiras, também se dobram no Museu da República, pois o acervo de bens patrimoniais é oriundo das e expressam as singularidades e misturas, expressões do saber e fazer humano. Os acervos englobam vestígios das multiplicidades de culturas, manifestações artísticas e arquitetônicas, reunindo elementos heterogêneos de espacialidades e temporalidades iminentes que se articulam entre o local e o global, entre o Império e a República, entre a Antiguidade, a Idade Moderna e a Contemporaneidade, com a República em devir.

Nessa rede conceitual de espaço e tempo, desenhada por Hermes, os sujeitos históricos se conectam com acontecimentos, fatos históricos e conjunturas. No olhar dos estudantes, a partir dos dados coletados através do Questionário (CARTA 4), os sujeitos históricos (GRÁFICO 4), retratados nas exposições e nas narrações do Guia Virtual na visita virtual ao Museu da República, foram desencadeadores de acontecimentos ou fatos históricos nas dobras entre o Império e a República no Brasil. Esses sujeitos históricos incluem desde indivíduos, como o Barão e a Baronesa de Nova Friburgo, os artistas e outros trabalhadores (inclusive de outras nacionalidades e negros escravizados) envolvidos nas obras de construção ou adequações do Palácio do Catete, aos civis e militares, aos presidentes da República, seus familiares, ministros, às classes ou grupos, como as elites econômicas e políticas, além das oligarquias mineiras e paulistas.

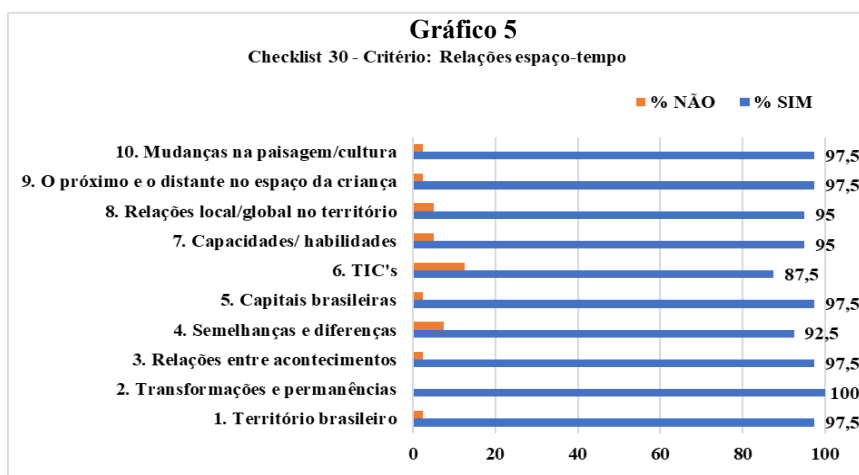


**Fonte:** Pesquisa de Campo (2022). Elaboração: Waldemir Costa Júnior (2023).

No olhar dos estudantes, o Palácio do Catete, desde sua construção como residência à sua transformação em sede da Presidência da República, retrata uma sociedade patriarcal no Império e na República, com pouca participação das mulheres na vida política, à exceção da participação de Nair de Tefé, em alguns acontecimentos culturais marcantes. Ao longo do percurso, pelos acervos e pelas exposições, na visita virtual imersiva ao Museu da República, percebemos tanto no Império quanto em boa parte da República o predomínio da participação dos homens na vida política e econômica, nos processos decisórios do poder executivo, quando o presidencialismo passou a ser a forma de governo, com a instalação do regime republicano.

Em nosso hermetismo pelo Museu da República, percebemos que, através dos acervos e das exposições, os conceitos de tempo e espaço se entrelaçam e se vinculam aos de patrimônio e memória. Em sua tese, na área de História Comparada, Rodrigues (2021), nas conexões com a teoria de Giulio Argan, Henri Lefebvre e Victor Melo, e na análise densa de fontes iconográficas, bibliográficas e literárias, de imprensa e periódicos, analisa as transformações e permanências no comércio, na cultura e no lazer, que se sucederam na paisagem do bairro do Catete e do Rio de Janeiro tanto com a instalação da Presidência da República quanto com a sua transferência para Brasília. Conforme o autor, quando a capital fluminense era a sede político-administrativa do Brasil, o bairro do Catete teve centralidade na República e na própria cidade do Rio de Janeiro com a chegada do Poder Executivo ao Palácio do Catete, que impactou a nível local o desenvolvimento do lazer e da infraestrutura de serviços e divertimento que incluía, além da Praia do Flamengo, parques, praças e museus, diversos hotéis, clubes e sociedades de dança/carnavalescas, restaurantes, bares, cafeterias e cinemas, que foram criados nessa época, modificando a infraestrutura urbana e tornando a vida comercial e cultural

efervescente no bairro do Catete e no Rio de Janeiro. Entretanto, com o encerramento das atividades presidenciais do Palácio, o autor evidencia o empobrecimento do Bairro no tocante às atividades de lazer e divertimento. Alguns dos elementos que retratam essa importância política, comercial e cultural do bairro do Catete, são retratados no espaço virtual do Museu da República, especialmente nos textos narrados pelo Guia Virtual. Na visão dos estudantes de Mediações Didáticas, esse espaço virtual é constituído por elementos que possibilitam desenvolver com as crianças as conexões de espaço e tempo (GRÁFICO 5).



Fonte: Pesquisa de Campo (2022). Elaboração: Waldemir Costa Júnior (2023).

Especialmente, o tempo histórico, com suas múltiplas dimensões, se aproxima e se cruza com os conceitos geográficos de espaço, paisagem, território e lugar, uma vez que, na dialética entre continuidades e discontinuidades (ou rupturas), o Palácio do Catete foi sendo refuncionalizado, enquanto centro do poder político-administrativo, do Império para a República e de uma conjuntura histórica para outra, influenciando a produção e a dinâmica das espacialidades. Os acontecimentos, em seus três níveis/ ritmos de duração, que emanaram a nível local (do Palácio como sede da Presidência da República), a partir de processos político-administrativo e relações de poder locais e globais, se materializaram em diferentes níveis de intensidades tanto no lugar (no Palácio, no jardim e no entorno) quanto na paisagem local (do Bairro do Catete e da cidade do Rio de Janeiro) e, por extensão, no território brasileiro.

Nesse sentido, o Palácio do Catete e o jardim, com toda sua história, significado político e cultural, com o seu valor patrimonial para o Brasil, constituiu-se num lugar, mais do que numa localização/ ponto fixo no espaço ou no que já foi residência de luxo das elites econômicas e políticas. Pois, nos seus acervos, nas exposições e nos relatos dos profissionais do Museu da República e de outras pessoas que o frequentam ou habitam cotidianamente, desde os tempos



do Barão e dos presidentes ao contexto histórico atual em que todos os cidadãos exercem seus direitos republicanos de ir e vir no Museu, seja para passear, exercitar-se ou relaxar no jardim, seja para participar da Seresta do Museu ou ainda apreciar e conhecer as exposições, a nosso ver, há relações de identidade, pertencimento e cruzamento de diferenças nas interações desses sujeitos com o Palácio e seu jardim.

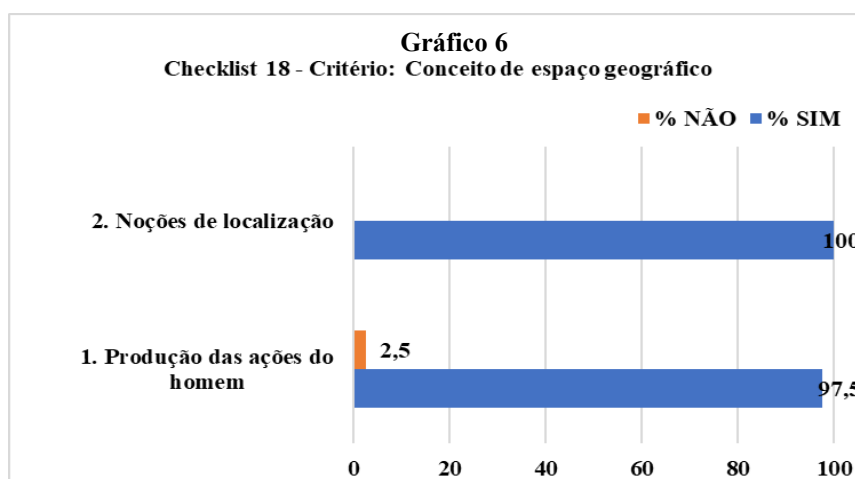
Para além de lugar dos bailes, das festas e das reuniões, do período imperial vivido pelo Barão ao contexto dos Presidentes da República, embora essas camadas históricas ainda estejam lá, o Palácio do Catete e seu jardim constituem um lugar subjetivado porque cada sujeito que lá habita ou transita diariamente o dota de significados e sentidos, como pudemos observar em nossa Pesquisa de Campo. Nos fluxos da filosofia de Serres (2001), compreendemos que esse lugar, muito mais do que um acúmulo de experiências, as mais variadas, vividas pelos sujeitos que o constroem, organiza-se tal como um *nó*, *aberto* ou *fechado*, ou ainda como uma *estrela* ou *corpo vivo*; é singular, cercado de vizinhanças e, simultaneamente, um “terceiro lugar”, ou seja, foi e continua sendo construído/tecido nas diferenças e nas misturas entre um e outro lugar.

O Palácio do Catete e seu jardim, é um lugar mestiço, como notamos na Pesquisa de Campo, nos relatos dos seus habitantes, no olhar dos estudantes de Mediações Didáticas, e em nossos percursos pelo Museu da República. Foi construído nas misturas e cruzamento das diferenças, e também pela multiplicidade de dobras ou pregas, cores e formas. Organiza-se desse modo, como Serres (2001) nos faz perceber, como “festões”, ou seja, como ornamento em que vários fios conectam elementos heterogêneos. Em nosso ponto de vista, o modo como o lugar foi se constituindo como singular e, ao mesmo tempo, mestiço, decorre, para além de ter sido construído com porta voltada para a rua, das interações do Barão e da Baronesa, dos presidentes e outros sujeitos que passaram pelo Palácio, com outros lugares e culturas, reunindo em composição mestiça, de um lado, as dobras entre a Antiguidade Clássica e o Renascimento Cultural, o Neoclassicismo e a Mitologia greco-romana, e, por outro lado, cores, formas, sentidos e significados oriundos desses movimentos, além de manifestações artísticas, acontecimentos políticos e elementos que marcaram a construção da nacionalidade e a história do Brasil. No Palácio há ligações entre o micro e o macrocosmo (Chagas, 2023).

Nesse sentido, é nas relações entre o lugar, no Catete, constituído por mato fechado e alagadiços, e os lugares mais distantes, europeus, com seus padrões artísticos e arquitetônicos (incluindo os modos de se construir as habitações, como em Roma, a exemplo dos Palácios de Veneza e Florença, e de Pompéia), seguindo os padrões de jardins do século XIX e decoração, inspirados no gosto francês, com figuras mitológicas (Grécia e Roma) nas pinturas e esculturas, fundidas nas forjas francesas e alemãs, e os arabescos islâmicos, que se encontra o sentido do

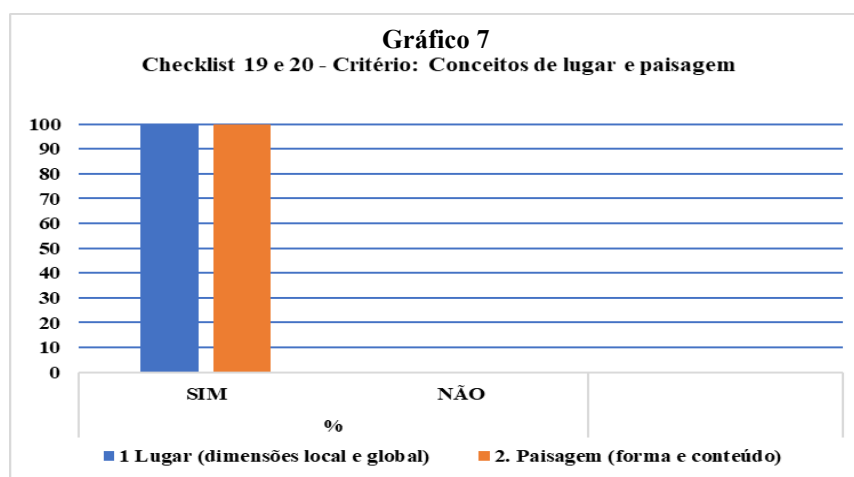
Palácio do Catete e seu jardim como lugar singular e mestiço, construído nessas misturas e convergências de distintos elementos no tempo e no espaço. Trata-se de elementos artísticos e arquitetônicos, relacionados a objetos e figuras mitológicas, além de temas referentes à dança, à música, à alimentação etc. e às representações das culturas de outros países (da Europa e África), que se imbricam com a representação de símbolos e personalidades nacionais, frutos do Brasil, como nas pinturas de naturezas-mortas (Rodrigues, 2017, 2023) e de paisagens históricas.

A partir dos dados coletados na Pesquisa de Inventário Patrimonial, podemos observar que, no olhar dos estudantes de Mediações Didáticas, esse conjunto complexo de aspectos, associados aos acontecimentos ou fatos que se delinearam no Palácio do Catete, dos tempos do barão aos dos Presidentes da República, que se encontram nos acervos, nas exposições e no jardim do Museu da República, reúne elementos que podem potencializar a construção de noções de espaço geográfico com a criança no 5º ano do Ensino Fundamental (GRÁFICO 6).



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2022). **Elaboração:** Waldemir Costa Júnior (2023).

Na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, é possível utilizar o Museu da República nas mediações didáticas para trabalhar com a criança as noções de espaço geográfico, para além da localização, a partir da dinâmica de sua produção pelas ações humanas ali presentes, expressas na história do Palácio do Catete e jardim, como retratada nas suas exposições. Como podemos observar, para os estudantes o Museu possui elementos que, articulados ao uso das ferramentas intelectuais da Geografia como paisagem e lugar, possibilitam trabalhar com a criança noções de espaço geográfico, vindo a favorecer a aprendizagem geográfica (GRÁFICO 7).



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2022). Elaboração: Waldemir Costa Júnior (2023).

O Palácio do Catete, enquanto lugar, assim como outros lugares singulares do bairro do Catete, é a essência da paisagem local. Nesse sentido, seguindo o pensamento de Serres (2001), a paisagem local é compósita/mestiça. É construída coletivamente e sulcada pelos diversos sujeitos que por ela passaram ou passam, dos arquitetos, engenheiros, artistas e paisagistas a outros cidadãos do mundo que, juntamente com a natureza, a esculpiram. Desse modo, dotaram-na de sentidos e significados simbólicos, imprimindo novas formas e funções, tornando-a, portanto, permanentemente dinâmica. A paisagem local do Catete também é movimento. Segundo o autor, encontramos-nos dissolvidos na paisagem, o que não é diferente no bairro do Catete: a paisagem do lugar é constituída pelo amálgama entre o entorno, o jardim e o Palácio, e nessa fusão nos diluímos, ao atravessá-la e nos tornarmos nômades, assim como os habitantes do lugar.

A paisagem local se constitui pela mestiçagem entre elementos diversos, que se cruzam numa composição, com variações fractais de elementos naturais e construídos, tanto na sua forma ou aspectos aparentes, como no seu conteúdo histórico, social e simbólico-cultural<sup>197</sup>. Nas gravuras de sua forma, destacamos os inúmeros elementos arquitetônicos e artísticos pretéritos que a ornaram, oriundos da Antiguidade Clássica, do Renascimento cultural e do Neoclassicismo, somados a padrões arquitetônicos/ artísticos modernos. Assim, Serres (2001) nos faz ver a paisagem local como movimento constante e ininterrupto. Trata-se de uma espacialidade que, ao longo do tempo e em decorrência da dinâmica e importância política, econômica e cultural do bairro do Catete e do Rio de Janeiro, transformou-se ao longo do tempo,

<sup>197</sup> Tomamos por base Milton Santos (1998), Cavalcanti (2012; 2013), e Nogueira e Carneiro (2013), conforme o MAPA 1.

porém alguns elementos pretéritos da Antiguidade Clássica, da mitologia greco-romana, do Renascimento italiano e do Neoclassicismo ainda são preservados e imbricados a outros modernos, de estilos arquitetônicos mais recentes, em sua forma, embora muitas de suas funções tenham sido alteradas no transcurso do tempo, a exemplo do próprio Palácio do Catete. Na sala do encontro, através do audiovisual, o Guia Virtual retrata vários desses elementos, ainda presentes nos aspectos aparentes dessa espacialidade. Nessa perspectiva, a paisagem local<sup>198</sup> se configurou nas relações entre processos culturais globais (a exemplo desses movimentos artísticos-culturais que se delinearam na Europa e se propagaram pelo mundo) e locais (com as relações de subjetividade, de identidade, as atividades culturais, sociais, econômicas e políticas desenvolvidas no bairro do Catete e no Palácio).

Na sua composição, em que diversos lugares se avizinham ao lugar do Palácio do Catete e jardim, cujas relações topológicas podem ser descritas, simultaneamente, por várias preposições, nela encontram-se reunidos os nichos dos animais e *habitats*, indo do parque infantil, aos lagos, ao lugar da Seresta, e destes à cada setor e salas das exposições que, também sendo lugares, constituem o Museu da República. E este, por sua vez, é arrodado de múltiplos lugares, de dimensões e composições variadas, transformando o bairro do Catete numa espacialidade plural. Nesse sentido, a paisagem local é constituída coletivamente pelo conjunto de lugares, de inúmeras “medidas” de diferenças, tanto dentro quanto fora do Museu e nas intersecções deste com outras localidades que o circundam e se associam compondo a ampla marchetaria do espaço.

A paisagem local do Catete é a soma de lugares e várias outras *pagus*, de dimensões variadas, é uma produção social e cultural coletiva. Entre o Império e a República, essa espacialidade foi apropriada e demarcada, dobrando-se também em território. Nessa perspectiva, os diferentes usos e a apropriação da paisagem, formada na intersecção com o Palácio e o jardim, pelos sujeitos históricos, que por eles passaram e neles se estabeleceram, dos Clemente Pinto ao Conselheiro Mayrink e dos Presidentes da República e outras personalidades das elites civis e militares, transformam-nos em território, não apenas o território físico, demarcado por limites e relações de poder político, econômico, simbólico e cultural<sup>199</sup>, mas também em território de subjetivação<sup>200</sup>, com a transformação do Palácio em Museu da República, que se potencializa com os acervos, as exposições e outras ações dessa instituição.

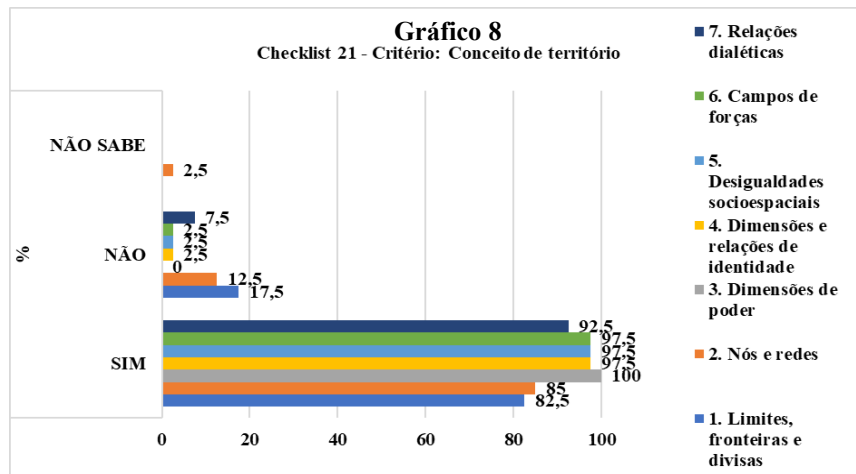
---

<sup>198</sup> Baseamo-nos no conceito de paisagem de Cavalcanti (2012; 2013), conforme síntese no MAPA 1.

<sup>199</sup> Como afirma Haesbaert (2006; 2007), no diálogo com a filosofia de Deleuze e Guattari (1995a). Seguimos também a linha de raciocínio de Cavalcanti (2012), conforme síntese tecida no MAPA 1.

<sup>200</sup> Seguimos o pensamento de Michel Serres, como vimos no Capítulo 1 desta Tese, ao discutirmos a desterritorialização.

Nessa direção, o olhar dos estudantes de Mediações Didáticas, a partir da Pesquisa de Inventário Patrimonial, nos fez perceber que o Museu pode favorecer a construção de noções de território pela criança no 5º ano do Ensino Fundamental (GRÁFICO 8). Seguindo os passos da Cartografia de Serres (2011), na perspectiva dos participantes da pesquisa, o Palácio do Catete e seu jardim podem ser trabalhados com as crianças enquanto território-propriedade tanto dos Clemente Pinto e do Conselheiro Mayrink quanto do Poder Executivo Federal, ao abrigar a sede da Presidência da República.



Fonte: Pesquisa de Campo (2022). Elaboração: Waldemir Jr (2023).

Enquanto território-propriedade primeiro dos Clemente Pinto, compreendemos, aludindo a Serres (2011), que essa espacialidade foi sendo estabelecida, (de)marcada e habitada por eles através dos usos, não só dos objetos como também do mobiliário, expressões do poderio político e econômico do Barão que buscou assim se firmar diante da Corte (Rodrigues, 2017; 2023). O território-propriedade foi sendo assim constituído e *apropriado* individualmente. Nos elos com o pensamento de Serres (2011), compreendemos que os Clementes Pinto, através dos seus corpos, foram conservando as marcas do que era “próprio” para si, as quais ainda se encontram ali no Palácio e no jardim, misturadas com outros traços deixados nas roupas, no mobiliário, nos utensílios e em outros objetos, pelos Presidentes e ministros, e outras personalidades das elites políticas e econômicas que ali habitaram, marcando também o que era “próprio” para si. Desse modo, tornaram o Palácio e o jardim uma propriedade marcada e demarcada em seus limites e fronteiras.

O Palácio do Catete e seu jardim, entretanto, foram também o território de uma classe dominante (a elite econômica e política, do Barão aos Presidentes, e às oligarquias e aos militares). E nessa perspectiva, são frutos das relações dialéticas e contradições estabelecidas

no seio da sociedade capitalista, tendo em vista que foram erguidos às custas da exploração do trabalho nas plantações de café e da escravidão dos negros africanos. Nos tempos da Presidência da República, percebemos que esse território se configurou pelos campos de forças entre as elites civis e militares, tendo sido palco ou atravessado por tensões ou crises/conflitos civis e militares. Portanto, esse território-propriedade das classes sociais, como a elite cafeicultora e escravocrata, e das elites políticas civis (incluindo as oligarquias) e militares, foi construído também como produto das desigualdades socioespaciais, decorrentes das contradições sociais<sup>201</sup>.

Nas passagens pelo Museu da República, percebemos que o Palácio do Catete e o jardim foram se constituindo, enquanto território-propriedade, por relações de poder de uma elite econômica e política, do Império à República no Brasil. Enquanto sede da Presidência da República, constituiu-se também em nó e se interligou com vários pontos do território do Brasil, através de uma rede de relações políticas e administrativas do Poder Executivo Federal com todas as Unidades da Federação. Pois, os estados dependiam de muitas decisões que partiam do Palácio do Catete, não apenas em termos de repasses de recursos financeiros. Do Palácio emanaram ainda, de algum modo, sanções presidenciais de leis reconhecendo o processo histórico de formação de municípios ou (re)criando-os, demarcando limites interdistritais ou intermunicipais e divisas entre as Unidades da Federação do território brasileiro<sup>202</sup>. Hoje, ao passarmos e habitarmos o Museu, físico ou virtual, nos “fechamos” nesse território-propriedade, subjetivando-o independentemente de nossa classe social. Com as TDICs, e sua transformação em Museu Virtual, suas fronteiras vão sendo dissipadas. O Museu já não está só ali, no território físico.

Na *cronopédia* tecida por Hermes, essas noções de lugar, paisagem e território, em seus movimentos, conectam-se à cidade, constituindo-se como possibilidades a serem desenvolvidas concretamente<sup>203</sup> na formação da criança através do trabalho pedagógico. De acordo com dados

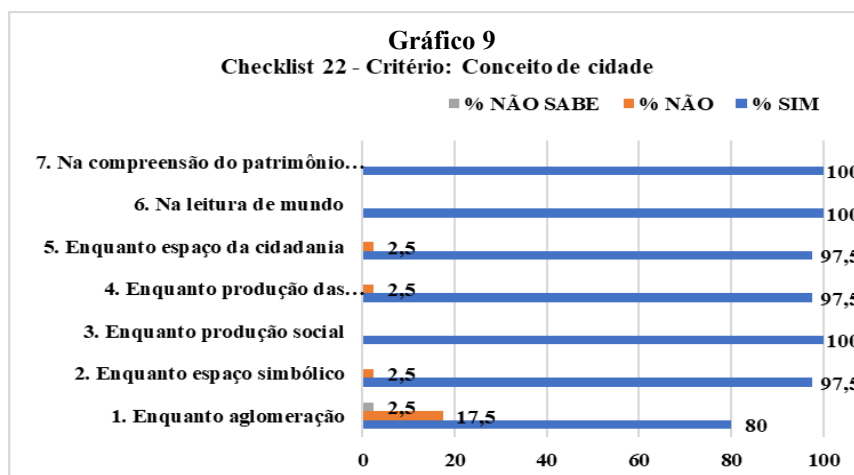
---

<sup>201</sup> Nessa tecitura do território a partir das relações dialéticas e contradições sociais, e enquanto campo de forças e expressão das desigualdades socioespaciais, seguimos o pensamento de Cavalcanti (2012), como descrito no MAPA 1. Conforme informações prestadas, em março de 2023, pela Coordenadora do Setor Educativo do Museu da República, a historiadora Ana Paula Zaquieu, quando o Museu recebe a visita dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, e da Educação de Jovens e Adultos das redes de ensino do Rio de Janeiro, e desenvolve trabalhos educativos mediados, o Palácio do Catete é visto por eles, nessa ótica, como “moradia de rico”. Inclusive, segundo a Coordenadora, os alunos suscitam, entre outras questões, o porquê do Palácio ter sido construído para abrigar apenas quatro pessoas (o Barão, a Baronesa e seus dois filhos) e quem eram os trabalhadores que cuidavam da sua manutenção.

<sup>202</sup> A exemplo do Decreto-lei nº 311, de 2 de março de 1938, sancionado pelo então Presidente Getúlio Vargas. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del0311.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del0311.htm) Acesso em: 13 ago. 2022.

<sup>203</sup> Conforme o MAPA 1, como proposto por Cavalcanti (2012).

levantados na Pesquisa de Inventário Patrimonial e de conhecimentos, no olhar dos estudantes de Mediações Didáticas, há elementos no Museu da República que possibilitam a construção de noções de cidade com a criança no 5º ano do Ensino Fundamental (GRÁFICO 9).



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2022). **Elaboração:** Waldemir Costa Júnior (2023).

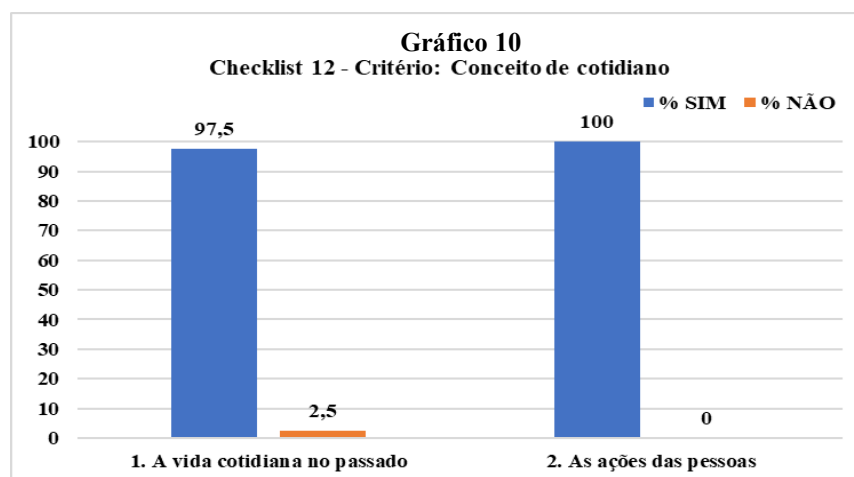
Em nossas travessias pelas exposições, assinalamos nas narrações do Guia Virtual, constantes no Guia Conhecendo o Museu da República, que, entre o Império e a República, o Palácio do Catete se estabeleceu ao lado sul, para onde se dava a expansão de núcleos de ocupação da cidade do Rio de Janeiro. Logo no início do percurso, a paisagem do Catete é descrita como uma “região de mato denso e alagadiços”, com algumas chácaras e sobrados. Constituíam-se, portanto, em paisagem marcadamente natural/rural, mas que foi sendo transformada, desde os tempos do Barão, com a construção do Palácio e a urbanização do Caminho do Caateté, aos tempos dos Presidentes da República, numa paisagem urbana, quando o Catete é descrito como um “bairro de características aristocráticas”. Nessa perspectiva, no Museu, são apresentados elementos da paisagem da cidade do Rio de Janeiro.

Entretanto, outros elementos nas exposições e nas narrações do Guia Virtual evidenciam a complexidade da cidade. Sendo assim, um elemento apresentado pelo Guia Virtual, no início da visita imersiva, e que caracteriza a cidade são as aglomerações urbanas (concentração densa de pessoas, atividades, serviços, infra estrutura inclusive construída, em parte, pelo Barão de Nova Friburgo etc.)<sup>204</sup> que foram se constituindo para o lado sul, em especial no “Caminho do Caateté”. Na sala do encontro, no audiovisual apresentado, são destacados os elementos característicos da centralidade da cidade do Rio de Janeiro, como narra o Guia Virtual, que o

<sup>204</sup> Nas correlações com o conceito de Matos (2000) e Miyazaki (2008), com síntese empreendida no MAPA 1.

Barão construiu o seu Palácio bem “no centro financeiro das transações cafeeiras: o Rio de Janeiro”. Porém a cidade do Rio de Janeiro não se constituiu apenas numa aglomeração urbana, como ocorreu no bairro do Catete, mas também como produção social, na medida em que ela se ergueu sob a lógica da segregação, com espaços de exclusão, espaços públicos e privados, com manifestações de desigualdades, mas também de diversidade e diferença<sup>205</sup>.

Nessa perspectiva, o Palácio Nova Friburgo, nos tempos do Barão, que depois se tornou Palácio do Catete, sede do poder executivo federal, foi um símbolo das elites, possibilitando, portanto, ser pensado na formação da criança, num espaço de exclusão, pois não era acessado por todos os grupos ou classes sociais. Nesse momento, constituiu-se em espaço de uma cultura de elite, que se configurou pela incorporação das tradições clássicas europeias<sup>206</sup>, misturadas com outras culturas, mas não as de outros grupos no Brasil. No Museu da República, há elementos nas exposições e nos acervos que, na visão dos estudantes de Mediações Didáticas, possibilitam caracterizar o cotidiano da cidade do Rio de Janeiro sobre como eram os modos de viver e trabalhar, ainda que das elites, no Império e nas primeiras décadas da República no Brasil (GRÁFICO 10).



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2022). **Elaboração:** Waldemir Costa Júnior (2023).

Da transformação do Palácio do Catete, juntamente com o jardim, de espaço privado dos Clemente Pinto e do Conselheiro Mayrink, em espaço público, ao se tornar sede da Presidência da República e, por fim, em Museu da República, é um processo intrínseco à própria

<sup>205</sup> Tomamos por base, nessa reflexão as concepções de Corrêa (1995), Carlos (2008; 2011; 2013) e, entre outros autores, Cavalcanti (2011b; 2012), conforme síntese empreendida no MAPA 1.

<sup>206</sup> Considerando as conexões com o pensamento de Rodrigues (2017).



dinâmica de (re)construção permanente da cidade. Nessa perspectiva, a partir da dialética entre espaços de exclusão e inclusão, espaço público e privado, das diferenças e da diversidade cultural, presente na trajetória histórica de transformação do Palácio do Catete em Museu da República, a cidade, na perspectiva dos estudantes de Mediações Didáticas, pode ser trabalhada enquanto território com a criança. Contudo, enquanto Museu, o Palácio do Catete tornou-se um lugar mestiço, no sentido proposto por Serres (1993), de acolhimento da diversidade e das diferenças que são semeadas no tempo e no espaço da cidade, reunindo assim elementos que possibilitam pensá-la enquanto espaço do terceiro incluído na formação da criança.

Transformado em sede da Presidência da República e hoje Museu da República, o Palácio do Catete caracteriza-se, assim, como um espaço público, visto que este é um espaço de domínio estatal, do poder público, de democratização cultural, ou seja, de disponibilização e acesso à arte, aos saberes e conhecimentos científicos e artísticos, e assim também de mediação na interação das pessoas com a cidade do Rio de Janeiro. A partir do patrimônio arquitetônico/cultural em que se transformou o Palácio do Catete e o jardim e de elementos da música, da pintura, dos acontecimentos políticos e culturais que neles se desencadearam, pode-se compreender um pouco da história da cidade do Rio de Janeiro. É um espaço simbólico e de cidadania, na medida em que, ao oferecer a todos não só a possibilidade de acesso/visita às exposições e aos eventos culturais que acontecem no Museu como também a realização de atividades físicas e de lazer no jardim, possibilita à criança desenvolver a sua identidade e pertencimento à cidade e ainda compreender um pouco do processo de evolução histórica do Rio de Janeiro. Por ser um espaço de cidadania, há regras de uso que regulam as diversas atividades tanto no Jardim quanto nas salas de exposições e dos acervos que podem ser trabalhados com a criança<sup>207</sup>. Nessa perspectiva, os acervos e as exposições do Museu contêm elementos que possibilitam a leitura do mundo e a compreensão não apenas da própria cidade, mas também de seu patrimônio.

#### 4.1.2. Operando as aproximações nas travessias: experimentação e criação didática nas conexões de espaço e tempo no Museu da República

Nos Ateliers de imersão e inventário tecemos um mapa de conexões entre patrimônio, espaço e tempo. Seguindo os percursos do *Atlas* de Serres (1994), nosso movimento se deu pelas pistas aonde queríamos chegar, por quais caminhos poderíamos percorrer, que saberes e conhecimentos poderíamos apreender sobre espaço e tempo, a partir de nossas travessias pelo

---

<sup>207</sup> Nessa análise, criamos elos com as reflexões de Callai e Moraes (2017), por entendermos que a construção das noções de espaço e tempo pela criança não se desvincula de sua formação cidadã.

Museu da República, levando-se assim os alunos de pedagogia às aproximações entre os conhecimentos do patrimônio, a História e a Geografia, e as dobras do espaço e tempo. Dessa forma, nesses percursos, fomos habitando o Museu da República.

Partindo das experiências de imersão, pelas quais os alunos puderam desenvolver várias conexões de entrada pelo Museu da República, apreciando e explorando os bens patrimoniais aí disponíveis, eles realizaram exercícios metodológicos habitando e envolvendo as dobras de espaço-tempo. Assim, no nomadismo, deslocamento e mestiçagem, como diria Pereira (2021), ancorando-se em Serres, os estudantes “precisaram sair (dos seus lugares comuns) para viver novidades”, em que buscaram “imitar”, mas para “fazer diferente” (p.11).

Considerando nossa imersão no *Atlas*, de Serres (1994) e o movimento do seu pensamento, o nosso foco é a subjetivação do “ser aí”, cuja vida se constitui ao habitar nas dobras. E nesse sentido, o formato de formação dos estudantes de Mediações Didáticas enquanto Arlequins (sujeitos mestiços) depende da dobragem, da nossa habitação nessas dobras. Como “onde estou?” assim como “quem sou?” corresponde à mesma questão, habitamos “senão em dobras,” pois não “sou (somos) senão dobras” (Serres, 1994, p.46). Nessa perspectiva, no espaço topológico das aproximações entre História e Geografia no Museu da República opera-se, pelas dobras, o conhecimento sobre o espaço e o tempo entrelaçado.

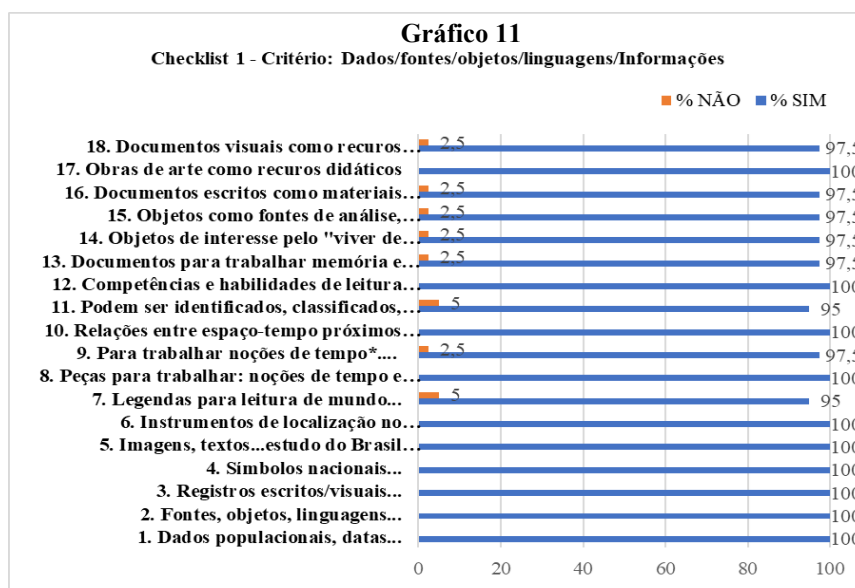
Para isso, desenvolvemos, a partir de outros dispositivos, o Atelier 2 (CARTA 5), os exercícios metodológicos de prática docente, a partir de uma Sequência didática<sup>208</sup> (CARTA 6) com os estudantes de Mediações Didáticas, considerando-se os agenciamentos tecidos com os alunos e a professora responsável pela disciplina. Nesse dispositivo, considerando os voos de Hermes pelas dobras, traçamos trilhas que foram perquiridas através de exposições didáticas dialogadas com as quatro turmas de Mediações Didáticas. Essas trilhas trataram não só da didatização dos bens patrimoniais do Museu da República, mas também como estes poderiam ser categorizados em documentos escritos e não escritos, usados como fontes de construção de conhecimento.

Como podemos observar, para operarmos as pontes entre a História e a Geografia, com foco na formação da criança no 5º ano do Ensino Fundamental, o trabalho pedagógico se constrói a partir de mediações didáticas, utilizando-se os bens patrimoniais que, inventariados no Museu da República, possibilitam tecer as conexões de espaço e tempo, considerando-se a sua teia de relações presentes no museu. Para tanto, através do “Questionário da Pesquisa de

---

<sup>208</sup> Trata-se de uma modalidade de planejamento didático, definida por Zabala (1998) como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (p.18).

Inventário Patrimonial e de conhecimentos” (CARTA 4), os estudantes observaram que no Museu há diferentes tipologias de documentos que, incorporados na prática pedagógica, podem potencializar o desenvolvimento de noções de espaço e tempo pela criança (GRÁFICO 11):



Fonte: Pesquisa de Campo (2022). Elaboração: Waldemir Costa Júnior (2023).

Dos 40 estudantes que preencheram o Questionário (CARTA 4), para todos eles o Museu da República dispõe de acervo de bens e exposições que reúnem dados, fontes, objetos, linguagens e informações diversos que, se forem incorporados no trabalho pedagógico com as crianças, constituem fontes de construção do conhecimento, isto é, de desenvolvimento de noções, competências e habilidades sobre espaço e tempo na leitura de mundo. Dessa amostragem, 97,5% deles, observam que os documentos escritos e visuais do Museu se constituem em materiais didáticos, podendo ser utilizados, para construir com a criança noções sobre espaço e tempo, memória e história do Brasil República, aguçando seu interesse pelo passado e desenvolvendo-se ainda, a partir dos objetos, sua capacidade de análise, interpretação e crítica, além da leitura de mundo, por meio de legendas (95%), nas aulas de História e Geografia.

Para o trabalho de transposição didática articulando História e Geografia, mediante o uso desses bens patrimoniais na formação dos estudantes de Pedagogia, tornou-se necessário estudarmos como esses bens se configuram como fontes de construção de conhecimento. Desse modo, antes da transposição didática, sistematizamos os dados e informações coletados através do “Questionário da Pesquisa de Inventário Patrimonial e de conhecimentos” (CARTA 4), aplicado mediante a CARTA 1. Nessa sistematização, identificamos que os bens materiais do

Museu da República se enquadram em duas tipologias: 1) Patrimônio Material – o prédio e todos os bens concretos/materiais englobando objetos, mobiliários, utensílios, bustos e esculturas etc.; 2) Patrimônio Imaterial – saberes, modos de fazer/trabalhar, costumes e tradições. Do ponto de vista didático e pedagógico, esses constituem-se em fontes de conhecimento e para serem utilizados na abordagem interdisciplinar entre História e Geografia, tratando-se das conexões entre espaço e tempo, precisaram ser transformados em materiais didáticos. Para isso, foi necessário conhecermos como esses bens se classificam em documentos escritos e não escritos, bem como os critérios didáticos e os métodos de análise desses documentos, para o seu uso didático na sala de aula. Recorremos aos historiadores sobre como eles transformam diferentes materiais em fontes de conhecimento (Bittencourt, 2011; Alberti, 2019). A impressão do olhar dos estudantes, através dos dados e informações coletados na “Pesquisa de Inventário”, permitiu cartografar, conforme o Mapa das conexões de espaço e tempo (FIGURA 48), os bens patrimoniais do Museu da República que foram organizados em categorias de materiais didáticos, a saber: 1) Documentos escritos (textuais, impressos e manuscritos); 2) Documentos não escritos – subdivididos em: a) sonoros; b) imagens; c) audiovisuais; d) objetos, utensílios e vestimentas; e) instrumentos de orientação e representação do tempo e espaço.

A partir dos dados e informações coletados, através da “Pesquisa de Inventário Patrimonial”, cartografamos, no olhar dos estudantes, os fluxos dos bens patrimoniais do Museu República que, conforme o Mapa das conexões de espaço e tempo visto anteriormente (FIGURA 48), possibilitam a abordagem das dobras de espaço e tempo, bem como os conceitos e categorias específicos que, nas dobragens, possibilitam a construção e, remetendo a Serres (1994), em seu *Atlas*, a propagação de noções sobre espaço-tempo com as crianças, e a bifurcação do saber e do conhecimento histórico e geográfico. Nessa perspectiva, os bens patrimoniais acima, que foram analisados e refletidos com os estudantes de Mediações Didáticas, enquanto materiais didáticos nas aulas de História e Geografia, apresentam-se, como podemos observar no Mapa, como possibilidades para o professor desenvolver com as crianças noções de espacialidades e temporalidades<sup>209</sup> que, como vimos, são iminentes nos acervos e nas exposições do Museu da República.

---

<sup>209</sup> O tempo e o espaço em suas múltiplas categorias e dimensões: no ensino de História, tratam-se do tempo cronológico e histórico, e suas relações; os acontecimentos, fatos e sujeitos históricos; noções de sucessão, duração e simultaneidade, transformações e permanências, e semelhanças e diferenças. No ensino de Geografia, o foco é o espaço geográfico e suas categorias de análise e apreensão: território; paisagem; lugar; cidade.

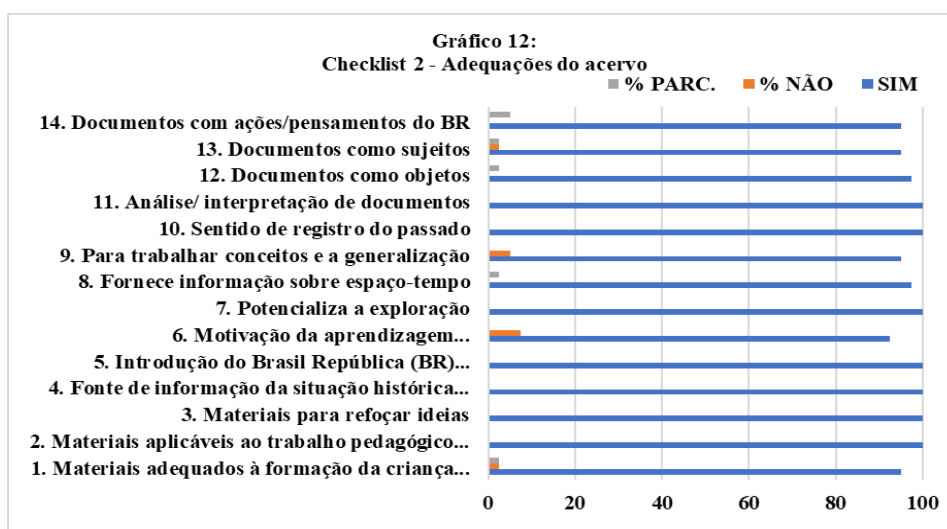
Como então esses bens patrimoniais se constituem em fontes de conhecimento sobre as dobras de espaço e tempo no Museu da República? No Atelier 2, tratamos dos cuidados do professor para com essas fontes do Museu, para não transformar o estudante em “pequeno historiador”<sup>210</sup>. Para a transformação dos bens patrimoniais do Museu em materiais didáticos na construção do conhecimento sobre as conexões de espaço e tempo, foram trabalhados no Atelier 2 os critérios de seleção<sup>211</sup>, considerando-se os modos de análise dos documentos pelos historiadores, articulados aos métodos pedagógicos construtivistas e os métodos de análise de documentos<sup>212</sup>. De acordo com Bittencourt (2011), entre os historiadores, esses métodos consistem não só em descrever o documento, quanto às informações que reúne, mas para também: mobilizar saberes/conhecimentos prévios, além de situá-lo, em seu devido contexto e autoria; identificar a natureza e explorar essa fonte, explicando-a e relacionando as informações que reúne a saberes anteriores, para estabelecer a crítica ao documento mediante a identificação de seus limites e interesse. Conforme o Gráfico 12, tanto os documentos escritos quanto os visuais do Museu podem ser utilizados de diferentes modos pelo professor com vistas à construção do conhecimento sobre espaço e tempo pela criança.

---

<sup>210</sup> A finalidade com que os historiadores utilizam esses documentos é diferente do modo como podem ser trabalhados no ensino de História. Assim, enquanto para eles essas fontes são a matéria-prima pela qual exercem seu ofício de escrever a história, mediante o domínio do conhecimento histórico, de conceitos e categorias da análise histórica. Já na sala de aula os propósitos são diferentes, pois o professor traça objetivos de aprendizagem, que não são voltados à construção de texto historiográfico ou nova interpretação de velhos fatos, utilizando-se fontes novas, mas, no caso das crianças, a construção de noções sobre espaço e tempo, pois elas “não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido” (Bittencourt, 2011, p.329).

<sup>211</sup> O Vocabulário que não seja complexo (cuidado com textos de outras épocas com termos não familiares à criança na atualidade); A extensão; O *tempo pedagógico* das aulas (quantidade de aulas semanais e a duração da hora-aula); Momento propício para inserção na sala de aula; Seleção dos tipos de documentos apropriados e adequados aos níveis/condições de desenvolvimento cognitivo dos estudantes e objetivos específicos de sua escolarização; Se são motivadores, produzindo interesse e curiosidade; Clareza das informações, em conformidade com os conceitos trabalhados; Favorecer a apropriação de conceitos e colaborar no desenvolvimento de *generalização* (de um acontecimento particular para o mais geral); Ter sensibilidade quanto ao sentido conferido ao documento enquanto *registro do passado* (Bittencourt, 2011).

<sup>212</sup> Tratam-se de dois métodos aplicados, especificamente, a documentos não escritos, como imagens: 1) Análise Interna – com identificação/descrição de cenas, personagens, conteúdo e informações históricas, e seus momentos de ocorrência, e diferenças de técnicas de produção das imagens; 2) Análise Externa – com identificação da autoria das imagens, por que e para quem foram produzidas (Bittencourt, 2011).



Fonte: Pesquisa de Campo (2022). **Elaboração:** Waldemir Costa Júnior (2023).

Esses documentos são, para 95% dos estudantes, adequados aos níveis de aprendizagem e desenvolvimento da criança, sendo para 100% deles aplicáveis ao trabalho pedagógico com esse público, desde que recebam o devido tratamento didático. No universo dos 40 alunos que preencheram o Questionário (CARTA 4), verificamos que, reiterando os procedimentos e estratégias didáticos recomendados por Bittencourt (2011), no uso de documentos escritos e não escritos na sala de aula, essas fontes podem ser utilizadas, segundo olhar de 100% deles, não apenas para reforçar as ideias das crianças, mas como fonte de informação, introduzindo o tema Brasil República, motivando a sua aprendizagem, potencializando sua exploração e a construção de noções sobre conceitos históricos e geográficos, podendo favorecer as generalizações do acontecimento entre o particular e o geral.

Conforme a “Pesquisa de Inventário”, constatamos que no Museu da República se apresentam e se misturam bens patrimoniais de diferentes procedências e natureza. Essa composição engloba informações sobre acontecimentos, conjunturas e contextos econômicos, políticos e culturais, modos de viver e trabalhar, saberes, costumes, ritos, crenças e tradições da sociedade carioca e brasileira dos séculos XIX e início do XX, entre o Império e a República no Brasil, em suas relações com a mitologia greco-romana, a cultura de outros povos e línguas, a arquitetura e as artes barrocas e renascentistas, remontando à Antiguidade. Esses elementos e relações podem ser percebidos na “leitura” dos bens patrimoniais do Museu, configurando-se assim como “documentos” nas aulas de História e Geografia.

Entre esses bens, destacam-se as imagens artísticas e as fotografias do Museu da República, que reúnem evidências sobre o passado da sociedade brasileira, os costumes, os modos de vida, ofícios e profissões, as paisagens, as cidades, os trajetos, meios de transporte,

informação e comunicação, além da diversidade sociocultural, apontando os vestígios históricos. Há também produtos culturais como o documentário, as melodias clássicas e de nosso hino nacional e os áudios narrados, tanto pelo Guia Virtual do Museu, quanto aqueles retratando os movimentos republicanos que foram idealizados ou não concretizados, que possibilitam tanto a comunicação de sentimentos/emoções e informações quanto a reconstrução do passado, revivendo-se acontecimentos marcantes no campo da economia, da política e da cultura, permitindo apreender também qual a relação desses acontecimentos com a configuração do território brasileiro durante as primeiras décadas da República e como isso explica a atual feição do território nacional.

Na operação das aproximações entre a História e a Geografia, com foco nas conexões entre o espaço e o tempo dobrado, conforme o mapeamento de bens e dos conhecimentos no Museu da República, elaboramos um dispositivo pedagógico, no diálogo com a professora da disciplina, ou seja, uma Sequência Didática, agenciando os métodos de análise de documentos no cruzamento dos procedimentos metodológicos e didáticos do ensino-aprendizagem de História e Geografia<sup>213</sup>, em face ao desenvolvimento das pré-noções de espaço e tempo<sup>214</sup> pela criança no 5º ano do Ensino Fundamental. Nessa abordagem, foram trabalhadas as dimensões e os elementos específicos que compõem os conceitos de espaço e tempo, os conteúdos, as unidades temáticas e os objetos de conhecimento de História e Geografia<sup>215</sup>, propostos pela BNCC para esse nível de escolarização, mas desdobrando e articulando esses conhecimentos, mirando o desenvolvimento das pré-noções de espaço e tempo pelo público infantil.

Nesse sentido, na composição da Sequência Didática consideramos as dobras do espaço e tempo, suas especificidades e redes de singularidades, articulando o local e o global, refletidos por Serres (1994) nos caminhos de seu *Atlas*. Assim, relacionando o próximo e o distante, reconhecemos que o Museu da República se dobra em História e Geografia do local ao global, pois a abordagem pedagógica dos seus acervos de objetos e exposições possibilita fugirmos dos formatos tradicionais<sup>216</sup>, através de bifurcações e possíveis abertos (Serres, 2015b) mediante a possibilidade de invenções e criações didáticas que conectam múltiplas noções de tempo tais

---

<sup>213</sup> Encontram-se descritos no MAPA 1.

<sup>214</sup> Nas interligações com a teoria de Piaget, compreendemos que as noções de espaço e tempo são construídas pela criança de modo progressivo, no curso da inteligência, da ação para a operação.

<sup>215</sup> Em História, recortamos da BNCC a unidade temática “Registros da história: linguagens e Culturas”, delimitando como objetos de conhecimento “Os patrimônios materiais e imateriais da Humanidade”. Já em Geografia, a unidade temática selecionada foi “Conexões e escalas”, tendo como objetos de conhecimento “Território, redes e urbanização” (Brasil, 2018, p.378, 414-415).

<sup>216</sup> Segundo Pereira (2021), tratam-se de “hábitos, atitudes, valores, convicções, já estabelecidos, abrangendo homens, coisas, instituições, natureza, cultura” (p.15).

como: sucessão, duração e simultaneidade; semelhanças e diferenças; transformações e permanências sociais, culturais, políticas e econômicas; todas essas noções temporais nas relações entre o local, o nacional e o global, e nos elos com a mitologia greco-romana, os acontecimentos históricos mundiais e o Renascimento cultural.

Antes de adentrar nas noções de tempo e espaço, a experiência dos estudantes, na experimentação da Sequência Didática, evidenciou que, em se tratando da construção desse conhecimento, a partir de mediações com os museus, deve-se primeiramente trabalhar as noções sobre museus físicos e virtuais, bem como sobre patrimônio e memória, partindo da realidade das crianças e relacionando com as experiências que elas já tiveram nas instituições museológicas, em sua cidade ou em outras localidades do Brasil. Nesse processo didático, os estudantes demonstraram pedagogicamente na prática que, para desenvolver as noções de museus com as crianças, o professor deve problematizar os museus físicos, com relação tanto às suas origens, podendo desdobrá-la e sistematizá-las na linha do tempo, quanto às suas funções, no sentido de favorecer o pensamento e a linguagem da criança. Porém, deve incorporar as suas curiosidades e questionamentos sobre essas instituições, trabalhando com a construção e a confrontação de hipóteses.

Antes de exercitarem as mediações didáticas com o museu virtual, os estudantes problematizaram se os museus só existem concretamente, o que conduz a criança a pensar na existência desses espaços na rede mundial de computadores, porém, considerando-se se ela já teve experiências prévias de visitá-los e conhecê-los na internet. Na prática, eles demonstraram que essa abordagem se desenvolve pela problematização e explicitação das características dos *sites* de museus, podendo ser da própria cidade do público infantil, mas também através da pesquisa e da sistematização escrita de dados e informações que a criança pode desenvolver nesses *sites*, construindo, assim, as suas noções de páginas na internet e a linguagem escrita.

Para introduzi-las no universo dos museus virtuais *on-line*, abrigados em *sites* específicos na rede, os estudantes evidenciaram que se faz necessário o acesso e a imersão das crianças nessas páginas. Assim, eles contextualizaram a abordagem do espaço virtual do Museu da República que, dependendo das condições materiais da escola, pode ser tanto visitado pelo público infantil no laboratório quanto pode ser introduzido pelo professor nas mediações didáticas em sala de aula. Desse modo, os sujeitos da pesquisa expressaram nos exercícios metodológicos, utilizando os computadores na sala de aula ou mesmo os do Laboratório do CEFORT, a possibilidade de se problematizar e construir com a criança as noções de espaço, enquanto localização, a partir de onde (município, Estado e região do Brasil) fica localizado o Museu (físico); trabalhando-se também noções topológicas, de proximidade e distância em



relação à cidade da criança; e que esse espaço virtual pode ser acessado de qualquer lugar do Brasil, pois tem um endereço eletrônico na internet. Para trabalhar a localização do Museu físico, os estudantes lançaram mão de outras mediações didáticas: o mapa político-administrativo do Brasil e o globo terrestre. Trabalhando, assim, a leitura cartográfica e as noções de localização e orientação, inclusive o endereço do museu físico.

A partir daí, os professores em formação vivenciaram os modos didáticos possíveis para explorar com as crianças a página do Museu Virtual, quanto à sua organização, os links de acesso, os conteúdos que podem ser acessados. E nesse processo, a criança, como ficou demonstrado, precisa ler e conhecer a história do Museu, suas datas e funções, expressa no referido *site*, introduzindo-se noções de bens patrimoniais e interpretando-se ainda o símbolo do Museu (Armas da República ou o Brasão de Armas). Na leitura dessa história, porém, torna-se necessário ampliar o vocabulário e a compreensão das crianças sobre as palavras, podendo-se consultar o dicionário ou fazer uma pesquisa na internet.

No processo de experimentação da Sequência Didática, ficou evidente, pela experiência e pelo desdobramento das práticas dos estudantes, que a imersão e a exploração do espaço virtual do Museu da República pelas crianças criam o contexto didático para o professor desenvolver noções de espaço e tempo no presente, em especial, as formas e as funções da paisagem local e como esta se apresenta no bairro do Catete, onde fica localizado o Museu. Como trabalhar, então, as noções de paisagem local, no tempo presente? Os estudantes sinalizaram, em suas vivências metodológicas, que uma possibilidade é abordar as semelhanças e diferenças físicas, naturais e culturais entre o bairro do Catete e o bairro delas, mediante a comparação de fotografias de ambos os bairros, elaborando-se, com isso, um quadro comparativo com registro escrito dos elementos naturais e construídos pelo homem nos dois bairros.

Nesses percursos, as demonstrações didáticas indicam que, no trabalho com as noções topológicas e de lateralidade, as crianças podem aprender, através da observação, construção de hipóteses, análise, reflexões e registro escrito, os estágios do dia e as características do tempo meteorológico na configuração da paisagem local no presente, incluindo a influência das condições meteorológicas no modo de viver e trabalhar das pessoas, e os vestígios do passado nos jardins do Museu da República.

Os estudantes comprovaram que é possível o uso de procedimentos e estratégias da pesquisa histórica, como, por exemplo, a problematização, a observação de documentos escritos e objetos do acervo do Museu, voltadas à elaboração de inferências e hipóteses, nos percursos entre as exposições, para abordar: 1) noções de sujeitos históricos envolvidos na construção do

Palácio do Catete, identificando-se suas características arquitetônicas e artísticas e situando-o no contexto histórico; 2) a influência de outros lugares na arquitetura e na decoração do prédio, explicando-se as tradições e os costumes de se construir palácios no século XIX, no Brasil Imperial, inspirados em outras culturas. Também revelaram a possibilidade de se desenvolver com as crianças, a partir do museu virtual, a pesquisa de campo no ensino de Geografia, articulando-a com a pesquisa histórica e, com isso, favorecendo simultaneamente o seu pensamento histórico e geográfico.

Além disso, lançaram mão do procedimento de localização das cidades (Veneza e Itália) dos Palácios Corner (Veneza) e Strozzi (Florença) no mapa-múndi, e, através da comparação entre as fotografias desses edifícios e as do Palácio do Catete, buscaram identificar e elaborar registros escritos sobre as semelhanças e diferenças físicas e arquitetônicas entre os três prédios, já que a residência da família Clemente Pinto foi influenciada pelo Renascimento florentino e veneziano.

Houve desdobramento na abordagem didática do tema habitação, através da pesquisa de fotografias e informações sobre outras habitações que existiram no Brasil Imperial e na comparação das imagens dessas construções com as do Palácio do Catete, para identificação das semelhanças e diferenças entre si. E para desenvolver metodologicamente as noções de transformações e permanências sobre as moradias, os estudantes compararam fotografias do referido Palácio com as de outras moradias atuais, elaborando registro escrito em quadro comparativo.

Introduzindo os bens patrimoniais como fontes de conhecimento histórico e geográfico, os estudantes também vivenciaram metodologicamente possibilidades de como inventaria-los com a criança no Museu da República. A partir daí, exercitaram a construção do quadro de registro de dados e informações reunindo características, natureza histórica e procedência geográfica dos bens, cuja localização foi trabalhada através do uso do mapa como mediação e da leitura cartográfica. Trataram desse modo das relações entre o local e o global na produção dos lugares e a influência de outras culturas, a partir dos vestígios desses bens, na configuração da paisagem local do bairro do Catete. Os estudantes também adquiriram experiências didáticas operando outras dobragens de tempo, a partir dos bens inventariados, abordando a seriação das datas de origens das fontes e, através da problematização desses recursos didáticos, as noções de tempo como sucessão, duração e simultaneidade, podendo contribuir com o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento histórico da criança.

Para vivenciar modos possíveis de abordagem com a criança quanto à passagem do Império a República no Brasil, situando nesse processo histórico a construção do Palácio do

Catete, os estudantes problematizaram em que momento e contexto histórico e cultural do Rio de Janeiro e do nosso país essa residência foi construída. Desdobraram noções de sujeitos históricos, quem foram os proprietários, engenheiros, arquitetos e trabalhadores envolvidos na construção do prédio, o que pode: aguçar as curiosidades infantis; desenvolver procedimentos da pesquisa histórica, englobando a elaboração e registro escrito de hipóteses; contribuir com o levantamento de informações e dados nos acervos das coleções e nas salas das exposições, através de vários itinerários pelo Museu da República, para posterior reflexão e análise.

Outras dobragens de espaço e tempo enfocadas se deram a partir da vivência metodológica e didática dos estudantes sobre como o Palácio do Catete, entre o Império e a República no Brasil, passou de casa do Barão e da Baronesa de Nova Friburgo à sede da Presidência da República e tornando-se, por fim, Museu da República, passando por transformações e permanências na sua forma arquitetônica e nas suas funções. Essa vivência se deu através da problematização, com questões específicas sobre quais eram as funções exercidas no Palácio, antes de virar Museu, trabalhando-se também noções temporais de sucessão, duração e simultaneidade, mas também de paisagem, já que o Palácio, que compõe a paisagem local, passou por transformações no curso do tempo, tanto em alguns aspectos de sua forma quanto em suas funções.

Ainda no percurso sobre as dobragens entre Império e República, os estudantes vivenciaram metodologicamente as possibilidades de se trabalhar as dobras de espaço e tempo do Palácio do Catete, sobre como este espaço sofreu transformações e permanências na forma e na função, passando de casa da família Clemente Pinto, no Brasil Imperial, à sede da Presidência da República, com a implantação dessa nova forma de governo. Foram trabalhadas as características do regime republicano no Brasil e as semelhanças e diferenças entre o Rio de Janeiro, a então capital federal no Império e na República, e a cidade de Manaus, no presente, abordando-se assim as relações entre essas temporalidades históricas e a cidade.

Como vimos no item “4.1.1 Tecendo a tapeçaria de saberes pela Imersão e Inventário”, na habitação das dobras de espaços e tempos do Museu da República, os estudantes já haviam observado que a República instalada no Brasil pelos militares, envolvendo as oligarquias regionais (mineiras e paulistas), porém, foram excluídos desse processo as minorias, como os negros e os índios, o que se evidencia pela exposição expressiva de bens patrimoniais relacionados a essas classes dominantes no Museu. Por essa razão, os estudantes operaram outras dobragens e bifurcações de espaços e tempos ao longo da experimentação com a Sequência Didática, vivenciando abordagens metodológicas e didáticas para trabalhar não só com o movimentos das Repúblicas Idealizadas, que ocorreram antes da implantação da

República, como também conhecer quem foram os sujeitos históricos que participaram desses movimentos, mas que foram excluídos da instalação da República no Brasil, evidenciando a geografia desses movimentos.

Na vivência dessas práticas pedagógicas, os estudantes, através da imersão e dos percursos pelo “Salão Ministerial” e pelo *hall* dos Presidentes, utilizaram-se da investigação histórica, lançando mão da problematização sobre: quem foram os sujeitos que, conforme a observação desse salão, participaram da instalação da República no Brasil ou ainda quem proclamou a República, se todas as classes/grupos sociais participaram desse processo e de quais segmentos da sociedade vieram (os militares, as classes dominantes e suas origens geográficas) os primeiros Presidentes do nosso país. Como houve sujeitos e grupos minoritários excluídos dessa implantação, a investigação histórica seguiu mediante imersão, observação do percurso e leitura de textos narrados pelo Guia Virtual na “Sala das Repúblicas idealizadas”, além de interpretação das obras expostas no “Salão Ministerial”. Nessa sala, foram operadas novas dobras e bifurcações sobre acontecimentos, fatos e sujeitos históricos que participaram dos movimentos de caráter republicano<sup>217</sup>, retratando-se a espacialidade desses movimentos, isto é, quais os fatores que os desencadearam e onde ocorreram (regiões, estados e cidades do Brasil), através da mediação cartográfica, com leitura de mapas.

A partir da transformação do Palácio do Catete, de sede da Presidência da República em Museu, foram operadas outras dobras e bifurcações de espaço e tempo. Mais uma vez, o fio condutor dessa operação foi a investigação histórica, pela qual foram trabalhadas, através de questões e estratégias de problematização, as transformações e permanências do Palácio em três tempos e como foi se constituindo em três espaços: casa, sede da Presidência da República e, por fim, como tem sido até hoje, Museu. Daí, foram levantados dados e informações nas exposições da instituição, os quais foram refletidos e sistematizados, gerando-se registros escritos sobre as funções e os acontecimentos históricos desencadeados no prédio, em suas três temporalidades e espacialidades. Essa investigação foi desenvolvida com percursos, observações, leitura e interpretação das fontes do acervo do Museu, explorando os botões de informações das exposições e os textos narrados pelo Guia Virtual. Inclusive, foram levantados dados e informações nas obras do acervo (pinturas, fotografias, esculturas e mobiliário) que são

---

<sup>217</sup> Inconfidência Mineira - Minas Gerais (1789-1792);  
Revolução Pernambucana – Pernambuco (1817);  
Confederação do Equador – Pernambuco (1824);  
Sabinada – Bahia (1837-1838);  
Cabanagem – Pará (1835-1840);  
Balaiada – Maranhão (1838-1841);  
Revolução Farroupilha – Rio Grande do Sul (1835-1845) (Fausto, 2006).

correspondentes aos tempos quando o Palácio do Catete era casa e depois se tornou museu. Desse modo, os estudantes vivenciaram práticas pedagógicas sobre como podem desenvolver com as crianças as noções temporais de transformações e permanências sobre o mesmo espaço, pois este é dinâmico e se transforma continuamente, agregando ao longo dessas mudanças, além de novas funções, outras características arquitetônicas e artísticas, porém outras foram preservadas.

No levantamento dessas obras nas exposições do Museu da República, os estudantes operaram práticas pedagógicas que possibilitaram estabelecer as relações entre o local e o global, observando as interações entre o nível local (o Rio de Janeiro e, como esta cidade foi a capital federal até 1960) e a escala nacional, do Brasil, comparando-a com outros espaços e tempos próximos e distantes. Para tanto, em quadro escrito, foram identificados e sistematizados dados e informações sobre as características e a autoria das obras observadas (pinturas, fotografias, esculturas e mobiliário), os acontecimentos relacionados a essas obras e, sobretudo, a sua procedência geográfica, colocando-se assim, como possibilidade nessa construção, o desenvolvimento das relações entre espaços e tempos locais e globais na configuração da história e da paisagem local. Como destacou Michel Serres (1990)<sup>218</sup>, "[...] nossa relação com o mundo mudou. Antes, ela era local-local; agora é local-global [...]", uma vez que "hoje, temos uma nova relação com o mundo, porque o vemos por inteiro. Através dos satélites, temos imagens da Terra absolutamente inteira", pensamento esse, segundo Milton Santos (2006), "aproximativamente geográfico" (p.212).

Nas conexões entre espaço e tempo, a partir do Museu da República, foram operadas dobragens e bifurcações entre as noções temporais de transformações e permanências nos modos de vida no Brasil republicano e na configuração dos limites, divisas, fronteiras e compartimentação do território brasileiro em municípios. Dessa vez, através de procedimentos investigativos de História e dos mapas político-administrativos do Brasil, como mediações, foram levantadas problemáticas sobre como era o território brasileiro no Império e quais as transformações e permanências essa espacialidade sofreu com a República. Para isso, os estudantes partiram da leitura e interpretação do mapa político-administrativo do Brasil na atualidade para explicar como se caracterizar a organização dos Estados numa federação, como acontece no regime republicano. E para trabalhar as noções de fronteiras, limites e divisas na organização do território nacional e de suas regiões, eles problematizaram até que ponto vai o território brasileiro e como ocorre a sua divisão interna. As noções de limites entre os Estados

---

<sup>218</sup> Trata-se de uma entrevista, segundo Milton Santos (2006), concedida por Michel Serres a Bernardo Carvalho, Folha de S. Paulo, 21/4/1990.

foram abordadas, utilizando, em seguida, a leitura do mapa político-administrativo do Amazonas para problematizar como esse estado se organiza em municípios e como se denomina essas linhas internas de separação entre os municípios.

Quanto à contextualização do estudo da organização do território brasileiro numa federação, os estudantes evidenciaram, nas experimentações didáticas, que se deve utilizar com as crianças a mediação do mapa político-administrativo atual do Brasil, levando-as a identificar onde nasceram, indicando nessa representação as suas cidades de nascimento no mapa político-administrativo atual dos seus estados. Partindo da realidade da criança, criaram uma situação didática propícia para se problematizar o modo de organização do território brasileiro. A partir daí, operaram outra dobragem: demonstraram que, através da comparação entre esse mapa do Brasil no período de 1889 a 1930 e o mapa atual, pode-se construir noções das transformações e permanências no território brasileiro, registrando-se por escrito, em dois quadros comparativos, não só os estados brasileiros que existiam no mapa do país de 1889 a 1930 e após 1930, mas também, nos mesmos períodos, as informações sobre as transformações e permanências nas fronteiras, limites e divisas do território nacional. Do mesmo modo, foram problematizadas e trabalhadas de forma comparativa as mesmas noções temporais com relação ao território do estado do Amazonas, nos mesmos recortes (entre 1889 e 1930, e após 1930), porém com ênfase nas divisas.

Na cartografia das experimentações da Sequência Didática pelos estudantes, salientamos que os percursos não foram lineares, pois os voos curvos de Hermes, como vimos na teoria de Serres (1994), são marcados por errâncias, rupturas, cruzamentos, bifurcações, e, com isso, novos traçados iam sendo elaborados, lançando-se mão de outras estratégias no desenvolvimento metodológico das conexões de espaços e tempos dobrados no Museu da República. Desse modo, os futuros professores, os Arlequins e as Arlequinas, em formação no Curso de Pedagogia, foram se reinventando nessas passagens herméticas, mediante novas criações didáticas no campo das mediações didáticas e das aproximações entre História e Geografia.

Seguiram assim os percursos do personagem *Canhoto Coxo* de Michel Serres (2015b) que representa as bifurcações e os “possíveis abertos”, o qual sobe no “palco das multiplicidades”, personagem que retrata, na filosofia do autor, sujeitos não aceitos e discriminados na academia por fugir dos formatos existentes, mediante ramos arborescentes, rompendo com os padrões, ultrapassando propostas de ensino previamente formatadas e arraigadas no processo de sua formação, que engessam o trabalho pedagógico e limitam a criatividade (Pereira, 2021). Desse modo, criaram novidades, assim como Hermes e os Anjos,

ou conforme os movimentos curvos da mosca, transmitindo as “boas novas” no processo de construção do conhecimento sobre o espaço e o tempo dobrado. Assim,

O canhoto coxo é o personagem da bifurcação, sendo o ‘coxo’, o próprio Serres, que à semelhança de grandes pensadores, autores e pedagogos, como Leibniz, Pascal, Comênio, e tantos outros, em seus campos de trabalho, age no espaço do possível, do contingente, dos deslocamentos, das incertezas, provendo desvios do equilíbrio momentâneo, na flexibilidade (Pereira, 2021, p.47).

Na tríade viver/habitar, pensar e criar, da filosofia mestiça e nos percursos do *Atlas* de Serres (1993; 1994), os estudantes de Mediações Didáticas, fugindo dos velhos formatos de ensino, rumo a novas criações, como o *Canhoto coxo*, habitaram e percorreram em caminhos não lineares, mas curvos, por inúmeras entradas no Museu da República. E dessa forma refletiram e (re)criaram a Sequência didática, construindo novas conexões de espaços e tempos dobrados, operando várias bifurcações no cruzamento das diferenças.

#### 4.1.3 Produzindo novas criações didáticas: uma nova Sequência didática para as conexões de espaço e tempo

Partindo da imersão e exploração do espaço virtual do Museu da República, da apropriação e da tecitura da tapeçaria das bases teórico-metodológicas do ensino-aprendizagem de História e Geografia, vivenciadas nas fases de experimentação didática, os estudantes de Mediações Didáticas construíram competências e habilidades não só de compreensão sobre as relações entre espaço e tempo, mas também de criação didática e aplicação pedagógica desses conhecimentos apropriados. Nesse sentido, em continuidade à cartografia dos percursos metodológicos e das experiências dos estudantes, mapeamos as novas conexões de espaço e tempo operadas pelos Arlequins e as Arlequinas, os professores em formação inicial no Curso de Pedagogia.

Para subsidiar o processo criativo e os exercícios metodológicos, elaboramos, nos agenciamentos com a professora de Mediações Didáticas e com os estudantes, novo dispositivo pedagógico, o Atelier 3, de criação didática (CARTA 7), considerando-se as experiências adquiridas anteriormente, mas também as dúvidas, as curiosidades e as questões trazidas pelos sujeitos da pesquisa. Nesse dispositivo, foram traçadas trilhas que foram dos novos acessos, imersão, apreciação e exploração do Museu da República (virtual), à seleção e revisão dos bens patrimoniais desse espaço e de seus possíveis usos didáticos em sala de aula, envolvendo ainda processos metodológicos de ensino-aprendizagem de História e Geografia. Esses agenciamentos foram delineados para compor nova Sequência didática, focada na construção

das noções de espaço-tempo, em conformidade às unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades propostos pela BNCC para o 5º ano do Ensino Fundamental.

Conforme análise das Sequências Didáticas, produzidas pelos estudantes, os modos de abordagem propostos para trabalhar esses conhecimentos com a criança, utilizando o Museu da República, contemplam os repertórios de temas, conteúdos e as habilidades de História e Geografia (QUADRO 1), recomendados pela Base para a formação do público infantil no 5º ano do Ensino Fundamental.

<b>Quadro 1: Conhecimentos e habilidades específicas de História e Geografia – BNCC/5º ano do Ensino Fundamental</b>			
<b>Área</b>	<b>Unidades temáticas</b>	<b>Objetos de conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>
<b>História</b>	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	As formas de organização social e política: a noção de Estado	(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social
		Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.
	Registros da história: linguagens e Culturas	As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias	(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.
		Os patrimônios materiais e imateriais da Humanidade	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.



Quadro 1: Conhecimentos e habilidades específicas de História e Geografia – BNCC/5º ano do Ensino Fundamental (Cont.)			
Área	Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Geografia	Conexões e escalas	Território, redes e urbanização	(EF05GE03) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.
	Formas de representação e pensamento espacial	Mapas e imagens de satélite	(EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.
		Representação das cidades e do espaço urbano	(EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p.378-379, 414-415). Org.: Waldemir Costa Júnior (2023).

No mapeamento das experiências de elaboração da Sequência Didática, observamos que os estudantes estabeleceram os objetivos de aprendizagem com base no domínio cognitivo da Taxonomia (revisada) de Objetivos Educacionais de Benjamim Bloom (1983), pelos quais buscaram traçar, no desenvolvimento das atividades nas unidades temáticas, as possibilidades de aprendizagem da criança sobre noções de espaço-tempo com o Museu da República nas mediações didáticas. Eles não só se apropriaram das concepções de museus (físicos e virtuais), mas também desenvolveram competências e habilidades docentes de como podem criar e desenvolver mediações didáticas para trabalhar as relações de espaço e tempo com o público infantil. Como relatou uma das estudantes (R-SDE2-G7T2), na socialização da Sequência Didática, nesses espaços não se guardam “só objetos”, mas se “guarda a história de diversos povos”, possibilitando assim, segundo ela, a interação com os objetos da cultura material e imaterial, desenvolvendo, dessa forma, a cognição das crianças (a observação, a reflexão e o pensamento crítico), enriquecendo-lhes ainda mais o repertório cultural.

Na análise dos materiais elaborados<sup>219</sup> pelas equipes, constatamos em nosso mapeamento, que os museus, conforme Sequência Didática, são lugares que dispõem de “acervo (...) sobre alguns fatos históricos que, englobando bens materiais e imateriais do

<sup>219</sup> De acordo com os caminhos possíveis no Atelier 3 “Orientação para elaboração de Sequência Didática (...)” (CARTA 7) que depois de pronta foi socializada pelos grupos no Seminário de encerramento na disciplina Mediações Didáticas. Encontra-se anexado a essa Carta o formulário do “Plano de Atividade Didática – Sequência didática” com detalhamento da estrutura e dos procedimentos que os estudantes utilizaram para compor suas Sequências Didáticas.

patrimônio cultural, possibilitam à “sociedade conhecer a sua própria história” (SDE2-G6T2). Assim, os museus, a exemplo do Museu da República, reúnem “vários artefatos de diferentes culturas e épocas” (SDE2-G3T1).

Nessa perspectiva, conforme “a especificação de experiências de aprendizagem” na proposta de Sequência Didática de outro grupo (SDE2-G8T2), através dos museus virtuais *on-line*, o professor pode operar aproximações entre História e Geografia “quando se trabalha com os museus”, levando a criança “a ter a noção do tempo, da importância do museu” para compreender a “nossa história”, a perceber “as mudanças que ocorreram em um determinado período de tempo” bem como nas “paisagens” no entorno do museu. Sendo assim, conforme a Sequência Didática de outro grupo (SDE2-G3T1), o professor deve mediar o contato da criança “com o objeto, a história dele, sua importância e significado” para envolvê-la com essa fonte mediante a provocação (Cainelli, 2006, p.62).

Uma das estudantes (LP-SDE2-G8T2), destacou que entre outras situações de aprendizagem, que podem ser criadas com a criança no Museu da República, destaca-se “a experiência de visitar o museu *on-line*”, como estratégia de não só atrair a sua curiosidade, impulsionando-a a se aprofundar no tema Brasil Republicano, mas também de influenciá-la a fazer a “visita presencial” para conhecer o Museu físico e, inclusive, os museus em sua região, compreendendo a sua dinâmica em uma “visita guiada”. Essa experiência da criança aos museus virtuais *on-line*, segundo a estudante, pode ser potencializada no contexto atual em razão dos avanços das tecnologias da informação e comunicação e também porque as crianças cada vez mais têm contato com as TDICs. Nessa perspectiva, como vimos, na filosofia de Michel Serres (2013a), no Capítulo 1 desta Tese, as crianças, encarnadas no *Polegarzinho* ou *Polegarzinha*, habitam o mundo virtual através do acesso a diversos dispositivos tecnológicos e à internet, explorando diversas informações, tendo o mundo “em suas mãos” (Serres, 2013a, p.247), “sem precisar deslocar-se (geograficamente)”, como destacaram os estudantes de Mediações Didáticas, numa das Sequências Didáticas (SDE2-G1T2). Entretanto, como as crianças ainda não “conhecem” nem “integralizam” e “manipulam” essas informações (Serres, 2013a, p.19), cabe então ao professor operar as pontes entre os saberes e os conhecimentos (Serres, 1993), por ser ele o animador da “inteligência coletiva” (Lévy, 2015a).

Podemos afirmar ainda que, na SDE2-G7T2, os estudantes demonstraram também ter se apropriado das concepções de museus, refletindo de modo sistemático os conceitos,

conforme as definições dos Estatutos do ICOM<sup>220</sup> e do Ibram<sup>221</sup>. Do ponto de vista pedagógico, a equipe evidenciou nos materiais elaborados e na socialização que os museus potencializam não só a interatividade e a comunicação com o público, mas também a interação e a mediação<sup>222</sup>, entre os cibernautas e o patrimônio, extrapolando, as “fronteiras geográficas”, e contribuindo com o desenvolvimento de “experiências sensoriais”, da capacidade de análise e “compreensão” da criança sobre o espaço e o tempo (R-SDE2-G7T2), ampliando, conforme o registro da Sequência Didática de outra equipe, o “conhecimento de outras cidades”, “lugares” e “culturas do país”, através de “novas experiências em lugares que antes eram inacessíveis” (SDE2-G6T2). Sendo assim, a aprendizagem das noções de espaço e tempo pela criança nos museus virtuais configura-se como “aprendizagem mestiça” nas misturas entre os saberes e as culturas e a criança constitui-se nessas misturas enquanto o “mestiço instruído”, que é entendido por Serres (1993) como “um cientista por natureza, atraído pelo foco solar, ele entra na cultura” (p.61).

Nessa perspectiva, explorar o Museu da República, na Plataforma Era Virtual, possibilita à criança, conforme registros da Sequência Didática de outra equipe (SDE2-G6T2), o conhecimento do “valor histórico” e da “importância cultural” do Palácio do Catete, ampliando, inclusive, o “horizonte cultural das crianças acerca (...) dos museus, principalmente daqueles que se encontram no espaço geográfico dos alunos, como o Palácio Rio Negro<sup>223</sup>, em Manaus”. Dessa forma, os estudantes entendem que

Através da experiência com o espaço virtual (do Museu da República), os alunos têm a oportunidade de visitar outros museus que são inviáveis de comparecer fisicamente devido à distância, oportunizando maior conhecimento cultural sobre a história e a geografia do país. Além disso, é possível fomentar o desenvolvimento da visão crítica sobre o espaço em que vive e os lugares mais longínquos, também trazendo reflexões (acerca) de outros povos com culturas e costumes diferentes (em relação aos) dessas crianças (SDE2-G6T2).

---

<sup>220</sup> Do museu como “Um estabelecimento permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberto ao público, que coleciona, conserva, pesquisa, comunica e exhibe, para o estudo, a educação e o entendimento, a evidência material do homem e seu meio ambiente” (ICOM, 1989, 1995 e 2001). A discussão mais ampla dessa concepção encontra-se no Capítulo 1, desta Tese.

<sup>221</sup> A reflexão do grupo foi a seguinte: o museu é um “espaço complexo, espaço social do saber e do fazer, onde as histórias e as identidades são evidenciadas, refletindo as dinâmicas sociais de lugares e tempos diversificados”, cujos fundamentos se encontram na publicação “Museus em números” (vol. 2) do Ibram (2011, p.12-13).

<sup>222</sup> Os estudantes se basearam nessas concepções, em Jean Piaget (sobre as relações/as trocas entre sujeito e objetos do conhecimento), Lev Vygotsky (sobre as interações e as trocas simbólicas – mediação – entre sujeito e objeto) e Pierre Lévy (sobre a interatividade e a virtualização), incorporando assim não apenas referências tecnológicas, mas também pedagógicas.

<sup>223</sup> Tombado como Patrimônio Histórico e Artístico do Estado do Amazonas, em 03 de outubro de 1980, transformando-se, em 1918, em Palácio Rio Negro e, na década de 1990, em CCPRN- Centro Cultural Palácio Rio Negro. Fica localizado na Av. Sete de Setembro, 1546 - Centro, Manaus – AM.

Os estudantes também demonstraram, na elaboração e socialização da Sequência Didática, compreensão sobre os museus virtuais, destacando, em seus relatos que estes se configuram também, assim como os museus físicos, como “espaço de mediação entre patrimônio e os visitantes” e de “experiências sensoriais não só visuais”, mas também sonoras (R-SDE2-G7T2). No caso do Museu da República, a estudante relatou que:

Para eu conhecer o Museu do Catete eu não precisei viajar. Somente através da tela do meu computador eu tive essa possibilidade. (...) Em relação ao conhecimento, eles (as crianças) vão ter um conhecimento até mais significativo do que se tivessem feito a visita de forma presencial (R-SDE2-G7T2).

Além disso, a exemplo de outro grupo (SDE2-G3T2), os estudantes demonstraram ter desenvolvido compreensão clara sobre as noções de espaço e tempo que podem ser trabalhadas com as crianças em torno dos patrimônios, sinalizando, inclusive, terem compreensão de como estes podem ser categorizados (bens materiais e imateriais), reconhecendo-se o artigo 216<sup>224</sup> da Constituição Federal do Brasil (1988), conforme a proposição de unidades temáticas da BNCC de História para o 5º ano do Ensino Fundamental.

Nas mediações didáticas, uma aluna e seu agrupamento (R-SDE2-G7T2) salientaram que, no trabalho pedagógico de História e Geografia, utilizando-se os museus virtuais com as crianças, estes são fundamentais para a construção do conhecimento, porém deve-se primeiramente contextualizar as noções de museus tradicionais, partindo da realidade da criança, visitando-se os museus pela cidade de Manaus. Assim, a possibilidade primeira, conforme a aluna (R-SDE2-G7T2) é a “visitação dos museus da cidade de Manaus<sup>225</sup> para que eles (os estudantes) possam primeiro conhecer um pouco da sua história”. Para isso, recomenda como mediação o uso de mapas e a leitura cartográfica, levando a criança a se situar geograficamente, para, em seguida, ampliar os seus conhecimentos sobre a História e a Geografia do Brasil.

Nesse processo, cria-se a situação didática para que os museus virtuais, a exemplo do Museu da República, possam ser incorporados nas mediações didáticas com as crianças. Asseguramos que, esse modo de abordagem, incorpora as concepções de ensino-aprendizagem

---

<sup>224</sup> “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico- culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. Parágrafo 1º - O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação e de outras formas de acautelamento e preservação. Parágrafo 4º -Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei” (Brasil, 1988).

<sup>225</sup> MUSA – Museu da Amazônia <<https://museudaamazonia.org.br/pt/>>; Museu do Seringal.

defendidas pela Educação Histórica e Geográfica, pois, ambas, reiteram que o ponto de partida para o trabalho pedagógico com as noções de espaço e tempo é o cotidiano e a realidade vivida pela criança, porém não se limitando, como expressou uma das participantes da pesquisa, ao espaço-tempo próximo (Manaus-AM) ou distante (Rio de Janeiro-RJ), pois deve-se trabalhar a “relação” e a “comparação” entre os museus físicos de Manaus e os do Rio de Janeiro (Museu da República), no presente, e ampliando-se “em diferentes épocas”, para que, desse modo, a criança “possa se conhecer”, “conhecer a sua história” e se “reconhecer como sujeito histórico” (R-SDE2-G7T2).

Na Plataforma Era Virtual, os estudantes também propuseram como modos de abordagem dos museus virtuais *on-line*, contemplando habilidades de História e Geografia, especificadas no Quadro 1, podendo ainda envolver a articulação com as Artes Integradas<sup>226</sup>, a visita imersiva e a investigação histórica, incorporando procedimentos como: observação, exploração, registro escrito e apropriação dos bens culturais da memória republicana, compreendendo-os como “fontes de conhecimento geográfico”, estabelecendo-se “relações entre o presente e o passado” e reconhecendo as “permanências culturais”, através da comparação e a problematização de fontes na Galeria dos Presidentes com sistematização das experiências em mural histórico e varal de exposições (R-SDE2-G7T2). Nessa perspectiva, como destacou outro grupo, em sua Sequência Didática, a experiência da imersão “pode trazer reflexões, indagações, problematizações, etc., pois o aluno terá contato com patrimônios (culturais)” tais como “documentos escritos e visuais”, possibilitando-lhe “o acesso à memórias individuais e coletivas, às representações de patrimônios materiais e imateriais, à percepção histórica que grupos sociais e classes sociais distintas da época tinham acerca do que vivenciavam” (SDE2-G3T1).

Mas antes desse processo construtivo, sobre espaço e tempo, as crianças precisam desenvolver noções de patrimônio, conforme relatos na socialização da Sequência Didática, contemplando assim, na proposta da BNCC, a unidade temática de História “Registros da história: linguagens e Culturas”, especificamente os objetos de conhecimento “As tradições orais e a valorização da memória” e “O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias”, favorecendo a habilidade específica “EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas” (SDE2-G2T1). E essas noções

---

<sup>226</sup> Objeto de conhecimento: Arte e Tecnologia. Habilidade: (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística (Brasil, 2018, p.203).

podem ser trabalhadas com as crianças, como demonstraram os estudantes na elaboração e socialização da SD, a partir de objetos, “fotos e coisas que gostem e possuem um valor sentimental para si”, que elas podem levar para a sala de aula para compor uma “caixa lúdica” e o professor poderá fazer analogia com os museus, trabalhando as noções sobre essas instituições, o patrimônio, acervos e coleções de bens, e como estes são classificados (material e imaterial). Na visita virtual ao Museu da República, as crianças identificariam e elaborariam uma Ficha de inventário dos bens patrimoniais<sup>227</sup>, desenvolvendo, por conseguinte, a classificação de quais bens se enquadram no patrimônio material e imaterial (SDE2-G1/G4T2). Outra possibilidade seria a exposição de audiovisual<sup>228</sup>, tratando dessas noções e, por conseguinte, já na visita virtual ao Museu da República, elas identificariam a localização geográfica dessa instituição utilizando-se o mapa do Brasil ou o *Google Maps*, verificando o Estado da Federação e a região onde fica o Rio de Janeiro e a escola onde estudam, trabalhando-se noções de relações topológicas entre Manaus e a capital fluminense (se são próximas ou distantes) (SDE2-G4T2). Entretanto, para desenvolver a alfabetização cartográfica das crianças, ou seja, favorecer a sua leitura e interpretação de mapas, é importante que sejam desenvolvidas com elas noções de escala, podendo-se traçar no mapa e em linha reta as distâncias e as medidas, em centímetros, entre essas cidades. E a partir da relação de proporção (entre a medida gráfica em centímetros no papel e a medida em tamanho real em quilômetros), fornecida pela escala gráfica no mapa, as crianças poderão ter noção da distância real (em quilômetros) entre as referidas cidades<sup>229</sup>.

Uma variação no modo de abordagem das noções de patrimônio, articuladas com noções de tempo (transformações e permanências), foi apresentada na Sequência Didática de outro grupo (SDE2-G3T2), problematizando-se o que é patrimônio, o que há em museus e o que são essas instituições. Após desenvolvidas essas questões, o professor pode expor às crianças o vídeo sobre a “História dos museus”<sup>230</sup> (SDE2-G4T2) ou utilizar imagens dos acervos dessas instituições, por conseguinte, o professor deve orientá-las sobre como podem manusear os

---

<sup>227</sup> Os modos de elaboração dessa Ficha podem englobar elementos como: 1) Identificação do bem: material ou imaterial; localização e área geográfica (local, regional e nacional); como são nomeados etc.; 2) classificação do bem material ou imaterial nas categorias em que se enquadram; 3) descrição.

<sup>228</sup> “O que é Patrimônio Cultural? Bens materiais e imateriais - Exemplos no Brasil - (3 minutos)”. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=BUU2nI-QZ\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=BUU2nI-QZ_U) Acesso em: 05 março 2023.

<sup>229</sup> Nessa reflexão, tecemos elos com a proposta metodológica de Simielli (2006), no livro “Primeiros mapas”. Caso a criança ainda não domine unidades e medidas, o professor pode trabalhar essas relações de proporção utilizando-se um barbante para o traçado da distância entre as cidades no mapa-múndi e, depois, explicando para elas que o mapa-múndi é uma representação reduzida do tamanho real da superfície terrestre, vista de cima para baixo, para que coubesse na folha de papel, porém sem perder as relações de proporção entre as medidas gráficas (na folha de papel) e as medidas reais desse espaço.

<sup>230</sup> Disponível em: [https://youtu.be/QJjpV6W\\_xfc](https://youtu.be/QJjpV6W_xfc) Acesso em: 05 março 2023.

recursos tecnológicos oferecidos na Plataforma Era Virtual e navegar pelo Museu da República (virtual), desenvolvendo, em seguida a imersão e trabalhando com elas, mediante a observação e comparação de imagens, quais as semelhanças e diferenças entre os espaços das exposições entre os três andares do Palácio do Catete (SDE2-G6T2). Outro grupo (SDE2-G2T4) salientou em sua Sequência Didática que a navegação pelo Museu constitui uma experiência de aprendizagem para a criança, pois esse espaço virtual se expande “através de vários recursos em vídeo, áudio, som, audiovisuais, catálogos e maquetes virtuais, por exemplo”, como destacado por outro grupo (SDE2-G4T4), em sua Sequência Didática.

Através de leitura de texto sobre o tema, as crianças classificariam o patrimônio em material e imaterial, elaborando registro escrito. Tomando como base as imagens correspondentes a essas categorias, elas elaborariam textos orais explicando se há relações dos bens retratados com o passado. Como podemos ver, essa proposta se aproxima do modo de abordagem do “objeto gerador”<sup>231</sup>, na perspectiva da Educação Histórica, pelo qual as crianças, ao serem inseridas na pesquisa histórica, constroem narrativas, relacionando-as com o passado e desenvolvendo noções temporais (Cainelli, 2006). Assim, ao desenvolverem contatos com registros desses objetos, elas são levadas a pensar e a imaginar como as pessoas utilizavam, pensavam e sentiam ao manusear tais objetos do passado (Cooper, 2004). Desse modo, como propõe Cainelli (2006), pode-se abordar, a partir da observação dos registros, a identidade e o tempo de duração dos objetos, levando a criança a refletir sobre o passado ao qual tais objetos pertenceram. Além disso, conforme a autora, pode-se trabalhar com inferências sobre o passado, as diferenças e semelhanças entre o objeto retratado e hoje, além de referências ao cotidiano.

A partir do trabalho com as noções de patrimônio e suas relações com o passado, uma das equipes demonstrou, nessas articulações, em sua Sequência Didática, uma bifurcação ao tratar das conexões entre os bens patrimoniais, que fazem parte do acervo e das exposições do Museu da República, e a sua procedência geográfica. Nessa abordagem, partindo das imagens dos bens patrimoniais selecionados anteriormente, o professor problematizaria com as crianças qual a origem geográfica desses bens, orientando-as a desenvolverem uma pesquisa no referido

---

<sup>231</sup> Conceito elaborado por Ramos (2004), inspirado na pedagogia do diálogo de Paulo Freire (1990) que, em sua concepção de alfabetização, defende na mesma obra, juntamente com Donaldo Macedo, que a leitura do mundo precede a leitura das palavras e, a partir daí, propôs a alfabetização de adultos a partir de “palavras geradoras”, incorporando a pedagogia do diálogo. O trabalho com “objeto gerador” busca fazer a criança refletir sobre as relações entre sujeito e objeto: não apenas perceber o objeto, mas também compreender e sentir os traços culturais que o mesmo transmite, que são “criadores” e “criaturas” do homem. Porém, o ponto de partida desse trabalho é o cotidiano, pois desse modo configura-se o diálogo entre o que já se sabe e o que se busca saber, isto é, lendo os objetos para buscar novas leituras (Ramos, 2004, p.32).

Museu e em outras fontes para, em momento posterior, relacionar as imagens com os locais de origem no mapa-múndi, com a mediação do docente (SDE2-G1T4). Esse modo de abordagem possibilita trabalhar com a criança as relações e as trocas culturais e simbólicas entre o Rio de Janeiro, na escala local, materializadas na construção eclética do Palácio do Catete, e outras cidades na escala global, cujas relações podem leva-la a compreender e explicar a configuração singular do lugar (o Palácio) e da paisagem local (Bairro do Catete), em suas formas (na arquitetura, na decoração etc.) e em seu conteúdo (social, simbólico e cultural).

A partir do Museu da República, o professor pode vir a questionar se as crianças conhecem os patrimônios culturais de Manaus e de outras cidades, e os que elas gostariam de conhecer (SDE2-G2T1). Por meio da comparação de documentos visuais dos patrimônios de Manaus e os do Rio de Janeiro (expostos no Museu da República) e outras cidades do Brasil, que fazem parte dos acervos e exposições do Museu, o professor pode trabalhar com o público infantil as semelhanças e diferenças entre os patrimônios locais e de outras cidades/regiões do Brasil. Mas as transformações e permanências dos bens patrimoniais, como recomenda a BNCC de História, precisam ser abordadas partindo, primeiramente, dos patrimônios que existem na cidade no presente e, depois, ampliando-se para o passado, por meio da comparação de fotografias e outras imagens a fim de identificar o que mudou e o que permaneceu nos referidos bens patrimoniais. Por conseguinte, o mesmo estudo comparativo deve ser aplicado aos bens disponíveis no Museu, inclusive, trabalhando o que mudou e o que permaneceu na paisagem local, no entorno do Palácio do Catete, já que seu jardim histórico também é patrimônio cultural.

Assim, através do mesmo procedimento metodológico (a comparação), o professor pode trabalhar, articulando História e Geografia, as noções de tempo levantando-se questões com as crianças que, por sua vez, vão elaborando hipóteses sobre as transformações e permanências arquitetônicas relacionadas ao mesmo espaço (o Palácio do Catete) (SDE2-G2T1). Para isso, deve-se partir da visita e observação das crianças às salas e exposições que retratam a história do Palácio para, em seguida, orientá-las a comparar fotografias e outras imagens impressas do prédio, no presente e no passado, a fim de identificar o que permaneceu e o que mudou nas características arquitetônicas do edifício. Essa abordagem possibilita aos estudantes compreender que o mesmo espaço não é estático, mas dinâmico, pois se transforma ao longo do tempo, ainda que mantenha alguns vestígios do passado que nele se cristalizam (SDE2-G1T4).

Outro agrupamento (SDE2-G2T4) demonstrou em sua Sequência Didática que, além desse modo de construção das noções de transformações e permanências, as crianças podem “pesquisar na internet, revistas e jornais, imagens de louças, móveis (e outros) objetos que



retratam a época do Barão e da Baronesa de Nova Friburgo”, além de “imagens de objetos que retratam a sua época (dos alunos)”. Os estudantes organizariam essas imagens num cartaz, subdividido em duas categorias: 1) Época dos Barões do Palácio do Catete (passado); 2) Época atual. Por fim, a partir da mediação do professor, comparariam essas ilustrações identificando e reconhecendo o que mudou e o que permaneceu nos costumes e nos modos de vida no Brasil, entre uma época e outra.

Tendo como objetivo ampliar as noções de tempo mais complexas, envolvendo os períodos da História do Brasil, outro grupo (SDE2-G3T4) desenvolveu em sua Sequência Didática uma ação diferente pela qual o professor pode operar com as crianças as dobras de tempo em torno do Brasil. Para tanto, ele pode solicitar que elas relacionem as imagens dos bens patrimoniais do Museu da República com os respectivos períodos da história do Brasil como o Império e a República. Por conseguinte, outra possibilidade seria diferenciar o Império da República, conforme a proposta de SDE2-G3T4, contudo salientamos que essa proposta de abordagem deve ser desenvolvida pela comparação de imagens dos bens patrimoniais do Museu, identificando-se as características do Império e da República quanto às formas de governo estabelecidas, expressas nos acervos e nas exposições do Museu.

Após a visita imersiva e o trabalho sistemático de inventário dos bens patrimoniais e a comparação de suas imagens para identificação de suas transformações e permanências e suas semelhanças e diferenças com os bens de outros museus da cidade da criança e de outras partes do Brasil, outras bifurcações podem ser operadas pelo professor nas mediações didáticas junto ao público infantil. Assim, uma das equipes propôs, em sua Sequência Didática, trabalhar a noção de espaço com esse público a partir do espaço físico do museu, desenvolvendo a sua criatividade e as múltiplas linguagens (desenho, pintura, escultura, fotografia, textos etc.). Desse modo, as crianças, com a mediação do professor, construiriam diferentes objetos e imagens para serem expostos num museu a ser construído e socializado por elas na escola, explicando para seus colegas e professores a “sua experiência de vivência no museu, e qual o significado da sua obra” (SDE2-G4T3).

Outro grupo (SDE2-G5T4) destacou em sua Sequência Didática, após a visita imersiva e a apropriação do patrimônio, articuladas às noções espaciais e temporais, o desenvolvimento da linguagem cartográfica pela criança através da elaboração da maquete do Museu da República. Contudo, para além da maquete apenas como produto, esse modelo pode ser utilizado pelo professor para mediar, primeiramente, a construção das noções de representação tridimensional e, por conseguinte, bidimensional, introduzindo o desenho e as primeiras noções de mapas como representação gráfica do espaço real, caso a criança não tenha vivenciado essa

experiência entre o 1º e o 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, através da maquete do Museu, construída pelas crianças, o professor as levaria à construção da visão vertical (de cima para baixo) e oblíqua (de cima para baixo e contemplando-se as laterais, para se apreender o espaço em suas três dimensões – comprimento, largura e altura). Por conseguinte, a partir do desenho bidimensional da maquete do Museu, na visão vertical, o professor pode então introduzir e desenvolver as primeiras noções da criança como os mapas são construídos, como se constituem em representação plana da superfície terrestre<sup>232</sup>, em certa escala (numérica e gráfica) e qual a sua finalidade, introduzindo-a na leitura cartográfica e no uso do mapa como meio de comunicação e como mediação cartográfica para a leitura da realidade (Oliveira, 1993; Romano, 2005; Simielli, 2007; 2014; Castrogiovanni, 2012). A partir da maquete construída pela criança, o professor pode trabalhar a visão vertical e oblíqua, a localização e a posição das salas e objetos das exposições, desenvolvendo-se ainda noções de lateralidade. Por conseguinte, pode explorar com as crianças essas mesmas noções utilizando a maquete digital do Museu e, em seguida, solicitar que elas elaborem o desenho, na visão vertical, desenhem símbolos para retratar os objetos e as exposições, bem como onde se localizam no Museu, compondo assim a legenda (Simielli, 2006). Através da maquete digital, o professor pode explorar com elas as noções de orientação e localização no Museu, como proposto em SDE2-G1T4.

Outra equipe esboçou, em sua Sequência Didática (SDE2-G6T2), a “visita guiada de forma virtual” das crianças ao Museu da República como forma de potencializar a sua cognição, para, conforme a proposta da BNCC, trabalhar em História a unidade temática “Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social” na abordagem do objeto de conhecimento “as formas de organização social e política: a ideia de Estado” e, com isso, desenvolver a habilidade “(EF05HI02) identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social” (Brasil, 2018, p.414-415). Já em Geografia, propõem o trabalho com duas unidades temáticas: 1) “Conexões e escalas” – objeto de conhecimento “Território, redes e urbanização” e a habilidade “(EF05GE03) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento”; 2) Formas de representação e pensamento espacial – objeto de conhecimento “Representação das cidades e do espaço urbano” e a habilidade “(EF05GE08) analisar as transformações das paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes” (Brasil, 2018, p.378-379). Conforme os relatos orais e análise do registro escrito na Sequência Didática,

---

<sup>232</sup> Nessa análise e reflexão, baseamo-nos em Oliveira (1993), Romano (2005), Simielli (2007; 2014) e Castrogiovanni (2012).

entre os modos de abordagem de noções de espaço e tempo com as crianças, destacam-se a problematização e levantamento de seus conhecimentos sobre museus, se já conheceram ou se estes podem ser visitados virtualmente (SDE2-G6/G8T2). Nesse processo metodológico, como desdobramento, a possibilidade seria apresentar os museus locais e suas funções, destacando-se se foram, antigamente, a residência de alguém e, atualmente, os tipos de acervos e exposições disponíveis nessas instituições. Para trabalhar as noções de semelhanças e diferenças entre os museus, também podem ser utilizadas as imagens dos museus da região/ cidade onde as crianças moram, comparando-as com as imagens do Museu da República (SDE2-G8T2).

Outro desdobramento é o trabalho pedagógico com a visita virtual ao Museu da República, abordando-se os museus de localidades distantes, com ênfase primeira para as funções deste *site* e o conhecimento da história do Palácio, desenvolvendo-se as habilidades de escrita das crianças, através das anotações sobre o que elas observaram, ouviram do Guia Virtual e leram nas obras e painéis das exposições (SDE2-G8T2). Partindo dessa ambientação das crianças no Museu da República, o professor pode então leva-las a construir noções de tempo cronológico, em que, na visita virtual ao Palácio do Catete, elas não só identificariam os instrumentos de orientação no tempo (os relógios de mesa, relógio-armário, entre outros), mas também aprenderiam a seriar datas e acontecimentos (SDE2-G8T2), além de reunirem imagens e construir um jogo no qual elas “devem preencher 02 cartas com o período (Casa e sede da Presidência da República) e as outras 10 cartas vão ser para as imagens (Estátuas, relógios, pinturas, pertences e outros)”. Nesse caso, o objetivo seria relacionar as imagens com os períodos correspondentes ao Palácio do Catete como casa e como sede do Governo Federal. A partir das experiências imersivas para identificação dos instrumentos de orientação no tempo e da construção e vivência do jogo, elas construiriam outros instrumentos de marcação do tempo (relógio de sol, ampulhetas e relógio de água ou clepsidra), utilizando materiais recicláveis e desenvolvendo assim a sua criatividade (SDE2-G2T3).

Além disso, o professor trabalharia também com as crianças as noções de sujeitos históricos, reunindo e relacionando, através de registro escrito, os acontecimentos às personalidades que não só passaram pelo Palácio, mas que também trabalharam e moraram no prédio. Os dados e as informações seriam reunidos para elaboração de uma “linha do tempo” do Museu da República, na qual devem ser fixadas imagens impressas de obras (pinturas, esculturas etc.) do acervo e das exposições para trabalhar as noções de períodos da história do Palácio do Catete (SDE2-G8T2). Uma variação desse modo de abordagem, foi apresentado em outra Sequência Didática, em que o professor pode problematizar com as crianças quem foram os moradores (sujeitos históricos) que passaram, trabalharam ou moraram no Palácio do Catete,

quando este foi residência e, depois, tornou-se sede da Presidência da República. O professor utilizaria imagens do acervo do Museu para levar o público infantil a relacioná-las com os momentos em que o Palácio do Catete foi residência da família Clemente Pinto e, depois, residência de Presidentes e seus familiares e sede do Governo Federal com a instalação da República no Brasil (SDE2-G6T2).

Também notamos que, a partir da seleção e impressão de imagens dos bens patrimoniais do Museu da República, outro agrupamento elaborou, em sua Sequência Didática, um modo interessante de trabalhar as noções de espaço e tempo dobrado com as crianças, partindo-se do Palácio do Catete (como casa) e operando-se bifurcações com outros modos de viver e morar (na realidade delas), como ponto de chegada. O grupo propõe, dessa forma, a abordagem das semelhanças e diferenças entre os modos de viver e morar locais (da cidade onde elas moram) e globais (incluindo o Palácio do Catete, outros Palácios, moradias e modos de viver em diversas partes do mundo). Para tanto, caberia ao professor problematizar as imagens coletadas no Museu, através de perguntas como: as imagens remetem ao passado? E por quê? Há alguma diferença entre o vestuário das pessoas daquela época em comparação aos modos de se vestir atualmente? Vocês possuem em casa algum objeto que seja semelhante ao que existe no Museu da República? (SDE2-G4T3).

Partindo da mesma visita imersiva ao Museu da República, outro agrupamento propôs, em sua Sequência Didática, uma variação no modo de abordagem sobre o mesmo tema, isto é, o Palácio do Catete, não apenas como habitação, mas também como sede do poder político, porém operando uma bifurcação interessante: a pesquisa das crianças sobre o Palácio Rio Negro, em Manaus, e sua comparação, através de imagens com o Palácio do Catete identificando-se as semelhanças e diferenças (na forma e na função) entre ambos os Palácios. Como semelhanças, destacariam que o Palácio Rio Negro, assim como o do Catete, também foi habitação e, depois, sede do governo do Estado do Amazonas, levantando-se quem foi o primeiro morador<sup>233</sup>, depois, o primeiro e o último governador a ocupá-lo, antes de se tornar também museu (SDE2-G2T2).

O Palácio do Catete deve ser problematizado pelo professor com as crianças, enquanto moradia específica de uma época e característica relacionada a determinada classe e grupo social (a elite), com poder aquisitivo elevado. Nessa perspectiva, outro agrupamento-G2T4) traçou em sua Sequência Didática uma dobragem de espaço e tempo, partindo do Palácio do Catete, e operando uma bifurcação sobre os diferentes modos de morar, característicos do Brasil

---

<sup>233</sup> O alemão Karl Waldemar Scholz, “Barão da borracha”.

Imperial e Republicano, evidenciando, porém, as contradições sociais em torno do tema moradia. Para tanto, propuseram, a partir da visita imersiva à sala da exposição “Memória da Casa” (no 1º andar do Museu da República), a problematização, se os negros escravizados daquela época viviam nas mesmas condições de vida que os Barões de Nova Friburgo no Palácio do Catete. Para responder a essa questão, o professor introduziria, então, imagens para evidenciar as condições pelas quais os negros escravizados viviam e moravam para, em seguida, as crianças compararem com as imagens do Palácio do Catete, levando-as a refletirem sobre as lutas dos negros e as condições precárias de moradias às quais eram submetidos, em razão do regime escravocrata (SDE2-G2T4). Conforme a Sequência Didática elaborada por outro grupo (SDE2-G3T4), cabe ainda ao professor levantar nova problemática com as crianças: por que os negros, naquela época, eram submetidos às condições de vida e moradia precárias? Essa problemática possibilita a elas elaborarem hipóteses, introduzindo e aprofundando o tema da escravidão negra, estabelecida no Brasil colonial e continuada no Império, para, em seguida, comprová-las ou não, através da pesquisa histórica com leitura, comparação e análise de fontes disponíveis no próprio Museu da República e em outros meios (internet, livro didático, na biblioteca da escola etc.).

Relacionando espaço e tempo, em torno do tema moradias, é importante também que as crianças comparem as imagens dos modos de morar dos escravos e do Barão de Nova Friburgo, com outras, em dois momentos: 1) ilustrações das moradias no Brasil Imperial e início da República, para identificar não só as semelhanças e diferenças, mas também as contradições sociais em torno do acesso a esse direito; 2) figuras das formas de morar do Brasil Imperial com as fotografias de diferentes grupos, classes sociais e localidades no Brasil e no mundo, na atualidade, incluindo os negros, para identificar as semelhanças e diferenças, e as transformações e permanências no ato de morar, além das contradições sociais que, para alguns grupos, se expressam pelas maneiras precárias em que moram ou pela falta de acesso a esse direito (como acontece, por exemplo, com os moradores de rua).

No modo de abordagem proposto por outra equipe (SDE2-G2T2), tendo o Palácio do Catete como ponto de partida, assim como o Palácio Rio Negro em Manaus, nas semelhanças e diferenças entre ambos, é possível ainda ser operada outra dobragem, mas desta vez trabalhando-se com as crianças, através de comparação de imagens do entorno de ambos os Palácios, as semelhanças e diferenças entre as paisagens<sup>234</sup> da capital amazonense e da capital

---

<sup>234</sup> Com essa atividade, as crianças não só assimilam os aspectos aparentes da paisagem, mas também o seu conteúdo social, cultural e simbólico, pois, como dizia Milton Santos (1988), em *Metamorfoses do espaço habitado*: “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o

do Rio de Janeiro, primeiramente no presente e, depois, ampliando-se para o passado, desenvolvendo-se com o público infantil as noções de tempo como transformações e permanências dos modos de viver e trabalhar no mesmo espaço, em tempos diferentes (passado e presente) (SDE2-G6T2). Esse modo de abordagem pode trazer ainda, como desdobramento, o estudo sobre os tipos de atividades (econômicas, políticas, culturais etc.) no entorno do Palácio do Catete, no presente, podendo-se, inclusive, ampliá-lo para o passado, sobre o que mudou e o que permaneceu não apenas na forma da paisagem local, mas também em seu conteúdo. Outro grupo destacou, como um dos percursos metodológicos de sua Sequência Didática, o estudo do entorno do Museu da República pelas crianças, através da análise de imagens de satélite, para que elas identifiquem os elementos naturais e artificiais (construídos pelo homem), no presente, que constituem a paisagem ao redor do Palácio dos Clemente Pinto. Por conseguinte, recomenda que, para ampliar as noções de tempo, elas comparem essas imagens com outras, impressas pelo professor, retratando o entorno do Palácio Nova Friburgo, no passado, no período em que foi inaugurado, identificando-se as transformações e permanências locais (SDE2-G5T3).

Uma das estudantes propôs, em sua Sequência Didática, o trabalho com noções de espaço e tempo como sucessão, semelhanças e diferenças, partindo de visita imersiva a história do Palácio e das dobras do Museu da República. Desse modo, após o percurso pelo espaço virtual do Museu, ela aponta que as crianças conheceriam a história dessa instituição e, por conseguinte, com a mediação do professor, tomariam conhecimento da história de outros Palácios (Strozzi, em Florença, e Corner, em Veneza<sup>235</sup>), a fim de compará-los com o Palácio do Catete, através de vídeos e fotografias. Nessa comparação, as crianças identificariam: 1) as semelhanças e diferenças, em suas formas (aspectos físicos e arquitetônicos) e funções (no presente); 2) a localização dos três Palácios, utilizando-se a mediação do globo terrestre e do

---

domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc. [...]” (p.21), podendo ser percebida, conforme o autor, pelos nossos sentidos e interpretada em seus significados. É constituída por “um conjunto de formas heterogêneas, de idades diferentes, pedaços de tempos históricos representativos das diversas maneiras de produzir as coisas, de construir o espaço” (Santos, 1988, p.24). Nesse sentido Milton Santos (1988) também evidencia que a paisagem não é estática, mas é dinâmica, pois se transforma constantemente, uma vez que é “suscetível a mudanças irregulares ao longo do tempo” (p.24). Em *A Natureza do Espaço*, Milton Santos (2006) chama esse tempo passado de “rugosidades”, esse tempo passado impresso na forma da paisagem atual, oriundas do “processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares” (p.92).

<sup>235</sup> Observamos que, em sua Sequência Didática, a estudante fez levantamentos em vídeos sobre a história de ambos os Palácios, que são renascentistas, os quais podem ser acessados nos respectivos endereços:

ROSETO, Cynthia. **Palácio Strozzi**. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0JwXn6VILSg&t=5s>. Acesso em: 12 de Setembro de 2022.

ANTENNATRE. Palazzo Corner Mocenigo: Anche un tiepolo trá | Suoi tesori artistic | 24/02/2021. YouTube,. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tL4b9HXtwOo>. Acesso em: 12 de Setembro de 2022.

mapa-múndi (A- SDE2-G5T2). Nesse sentido, no trabalho pedagógico com as crianças, o professor deve partir do mesmo espaço concreto (Palácio do Catete) e, depois, através do estudo comparativo entre este e os Palácios Strozzi (Florença) e Corner (Veneza), ampliando e relacionando as noções de espaço e tempo com o público infantil.

Além disso, no Salão Veneziano, especificamente, as crianças poderiam identificar, através de preenchimento da Ficha de Inventário, quais os bens patrimoniais são oriundos da cidade de Veneza, para que elas reconheçam a influência da arquitetura e das artes renascentistas no Palácio do Catete. Partindo deste Inventário, podem elaborar mural com as imagens ilustrativas sistematizando tais influências culturais (SDE2-G4T2).

Nesse sentido, através da comparação de imagens dos três Palácios junto às crianças, operam-se bifurcações de espaço e tempo, uma vez que a percepção do cruzamento de influências de culturas, espaços e tempos distantes se torna possível, remontando ao Renascimento florentino e veneziano, na composição do espaço e tempo local (o Palácio do Catete). Como vimos, essas influências que se entrecruzam entre o local e o global no Rio de Janeiro, no curso do Império e da República no Brasil, tornaram singular o referido Palácio. Esse modo de abordagem (comparativo) é significativo para a aprendizagem da criança, pois articula espaço e tempo levando-a a apreender as relações complexas entre o local e o global, como também as transformações na paisagem local (da cidade do Rio de Janeiro), utilizando-se como ponto de partida o mesmo espaço concreto (o Palácio do Catete). Além do conhecimento construído sobre essas relações, a inserção do globo terrestre ou mapa-múndi, nessas mediações, permite ao professor trabalhar com a criança não só a localização dos três Palácios, mas também situá-la geograficamente, subsidiando e contextualizando a abordagem comparativa (A-SDE2-G5T2). Em nosso ponto de vista, esse estudo comparativo entre os três Palácios possibilita a criança ampliar, inclusive, noções de semelhanças e diferenças entre as três cidades, no presente, onde ficam localizados os Palácios do Catete, Strozzi e Veneza, e a cidade onde ela mora, com fotografias e mapas das cidades.

Na Sequência Didática de outra equipe de estudantes (SDE-G1T2), constatamos que o professor pode trabalhar a noção de tempo como sucessão, em torno da história do mesmo espaço (o Palácio do Catete), porém, nesse caso, mediante a “linha do tempo” com a sucessão de datas/fatos do Palácio, construída coletivamente pelas crianças. Por conseguinte, as crianças retornariam às salas de exposições do Museu da República, nas quais é retratada a história do Palácio, para ler os textos e escutar as narrativas do Guia Virtual, a fim de identificar e relacionar dados e informações que correspondem às imagens do mural que elas confeccionaram anteriormente e, com isso, legendá-las, desenvolvendo, de modo articulado às

noções de tempo e espaço, as suas habilidades de escrita. Por fim, cada criança elaboraria o seu mural “fazendo o reconto da história do Museu, a partir da sua perspectiva e de como eles contariam a história para outra pessoa”, consolidando também a sua oralidade (SDE2-G1T2).

Um recorte temático interessante, apresentado por outro agrupamento, reconhecendo a criança como sujeito ativo, foi o “Brasil República”, cuja situação didática para utilizar o Museu da República com as crianças, desenvolvendo suas noções de espaço e tempo, consiste em partir dos seus conhecimentos prévios e de questionamentos sobre o que entendem por República, introduzindo-se, a seguir, a exposição do vídeo “O que é República”<sup>236</sup>. Nessa situação didática, o ponto de partida é a própria noção de República e das mediações com o audiovisual. Assim, através do vídeo, introduz-se o tema (a República), a fim de se desdobrar conteúdos históricos e geográficos. Um dos desdobramentos seria o professor explicar para as crianças como se organiza a República, explicitando o presidencialismo como forma de governo e as funções do atual chefe do Poder Executivo Federal. Cria-se, desse modo, o contexto didático, cujo tema deve ser aprofundado na visita virtual ao Museu. Por conseguinte, desenvolve-se trabalho sistemático no museu virtual, incorporando-se os procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem de História e Geografia (SDE2-G1T1).

Já na visita virtual ao “Salão ministerial” do Museu da República, as crianças podem identificar os dois primeiros presidentes da República e, em seguida, desenvolver, na visita virtual ao Palácio do Catete, uma pesquisa sobre os Presidentes do Brasil, cujas imagens e informações podem ser sistematizadas em mural. E através de teatro, encenariam como se deu a passagem do Império à República no Brasil, com o desenvolvimento de pesquisas sobre os acontecimentos, os sujeitos históricos e os cenários envolvidos. Mas antes seria apresentado um vídeo sobre a problemática “Por que proclamação da República?”<sup>237</sup>. Nesse caso, os conhecimentos envolvidos são o conceito e as características do Brasil República, o que é uma República e quais as transformações que levaram ao fim do Império, instituindo-se uma nova forma de governo (SDE2-G1T1). Conforme o relato de uma das integrantes da equipe, “o teatro seria uma forma mais significativa da criança adquirir esse conhecimento e assimilar como se operou a mudança do Brasil Império para o Brasil República”, trabalhando, assim, a noção de acontecimentos históricos (C-SDE2-G1T1).

---

<sup>236</sup> No Canal YouTube, há diversos vídeos sobre essa questão. Um deles, que poderia ser utilizado com as crianças encontra-se disponível no Canal da Charlotte <<https://www.youtube.com/watch?v=hKqjwVTTh8o>> Acesso em: 27 fev. 2023.

<sup>237</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3h235mN86sA>> Acesso em: 27 fev. 2023.



É importante situar qual era a capital federal e onde ficava a sede do poder executivo federal nessa transição de governo, introduzindo com as crianças o estudo das capitais federais e suas funções, mas também o que mudou e permaneceu em suas formas e funções, partindo-se do estudo da capital federal no presente e depois ampliando-se para o passado. Nessa transição, com relação ao presidencialismo, como nova forma de governo, deve-se trabalhar as noções de sucessão, duração e simultaneidade, através de estratégias e questões de problematização que possibilitem à criança refletir e, com isso, desenvolver seu pensamento histórico e também geográfico, com o estudo das capitais federais. Outrossim, mediante a leitura cartográfica de mapa político-administrativo do Brasil atual, pode-se destacar como nosso país se organiza numa federação, o qual pode ser comparado com o mapa do período de transição e instalação da República, evidenciando as transformações e permanências, e por quais fatores (políticos e econômicos), ocorreram no território nacional.

Outro agrupamento também propôs, em sua Sequência Didática, abordagem metodológica para se trabalhar o objeto de conhecimento em História “as formas de organização social e política: a noção de Estado”, para desenvolver a habilidade “(EF05HI02) identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social”. Nessa proposta, o objetivo pode ser levar a criança a conhecer as formas de governo (Império – Monarquia, e República – Democracia), identificando as razões que desencadearam a Proclamação da República e diferenciando essa forma de governo do Império. Entre os modos de abordagem destacam-se, na visita virtual e imersão no Museu da República, a identificação e apreciação do símbolo que caracteriza e introduz o tema da passagem do Império para a República no Brasil. A partir daí, a proposta consiste na abordagem das características do Império e República através de imagens dos governantes que estiveram no poder (Imperadores no Império/Monarquia e Presidentes na República/ Democracia) e, pela mediação do professor (explicação), quais os fatores<sup>238</sup> foram

---

<sup>238</sup> Insatisfação dos brasileiros com a monarquia portuguesa (desde 1870); disputas ideológicas e políticas entre diversos segmentos como os liberais, os Federalistas Republicanos Paulistas – FRP, a Igreja Positivista e os militares. Os liberais/ radicais, defendiam, num primeiro momento, a pauta abolicionista, a liberdade religiosa, fim do poder moderador etc., mas, depois, ao se tornarem republicanos e incorporarem os conservadores, abandonam a pauta abolicionista e defendem o federalismo similar aos dos EUA. Já os Federalistas Republicanos Paulistas – FRP, constituídos pelas elites paulistas, se caracterizaram, sobretudo, como federalistas e defendiam a descentralização do poder. Enquanto os positivistas reivindicavam, em oposição aos FRP, a centralização do poder e Estado autoritário, e o positivismo, através de Benjamin Constant, repercutiu entre os militares que passaram a defender o intervencionismo. Note-se que, com os movimentos abolicionistas e as lutas dos negros pelo fim da escravidão, foram promulgadas as leis do ventre livre (1871), dos sexagenários (1885) e lei áurea, da abolição da escravatura (1888). O abolicionismo, somado ao pensamento positivista e à unidade dos militares fizeram com que estes prevalecessem, no conflito com o governo civil, e proclamassem, através de um grupo liderado pelo Marechal Deodoro da Fonseca, a República no Brasil, pois além de se fazerem presentes em todo território

decisivos para o fim da Monarquia, trabalhando-se com as crianças, através de uma linha do tempo, a sistematização desses fatores, destacando-se noções de sucessão, duração e simultaneidade sobre essas formas de governo. Nesse processo, o professor formula questões sobre as duas formas de governo e as crianças registram (sistematização) as informações em quadro interativo<sup>239</sup>, destacando-se noções de acontecimentos e sujeitos históricos (SDE2-G2T2).

Para trabalhar a problemática da transição de um regime para outro, o professor utilizaria como mediação uma charge<sup>240</sup>, para estimular as crianças a refletirem e desenvolverem o pensamento crítico. A charge seria trabalhada levantando-se as impressões das crianças e a problemática da passagem do Império para a República. A partir da visita imersiva ao Museu da República, elas identificariam os fatos e acontecimentos implicados nessa transição, elaborando uma linha do tempo. Inspirando-se no símbolo que retrata essa transição, que se encontra afixado na escadaria do *hall* do Museu, elas elaborariam e compartilhariam outro desenho retratando tal acontecimento (SDE2-G2T2). Essa atividade é fundamental para a apropriação do símbolo, pois através da análise de suas características e significados o professor favorece o desenvolvimento da capacidade de interpretação de bens patrimoniais pelas crianças. Entretanto, é importante leva-las a se apropriar, mediante observação, interpretação, pesquisa e desenho, sobretudo, das pinturas e dos bustos da “Marianne”, disponíveis na “sala dos símbolos” (1º andar) e no “Salão ministerial” do Museu, pois essa personagem é o símbolo do regime republicano não só no Brasil, mas em diversos países.

#### **4.2 Entradas e saídas do território: da territorialização à des-reterritorialização do Museu da República**

Em nosso hermetismo, ao longo da Pesquisa-Intervenção, verificamos que para os estudantes de Mediações Didáticas, participantes dessa investigação, os museus virtuais se mostraram em sua formação uma novidade não apenas tecnológica, mas também de outras possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico. Demonstraram interesse, curiosidade, indagações, interagiram com o Museu da República, entre si e com os professores

---

nacional, os militares também viam a escravidão como obstáculo à defesa interna do Brasil, o que poderia se tornar um movimento subversivo (Carvalho, 2004; 2007; 2016; Fausto, 2006).

<sup>239</sup> Organizado em formas de questões: O que foi a monarquia? Quando o Brasil deixou de ser monarquia? O que foi a monarquia? Quem foi o proclamador da república? (SDE2-G2T2).

<sup>240</sup> Disponível em: <https://blogdoftm.com.br/wp-content/uploads/2019/11/2356-1.jpg> Acesso: 27 fev. 2023. Nessa charge um personagem pergunta ao Marechal Deodoro da Fonseca (primeiro Presidente do Brasil) se a República, de fato, foi proclamada, haja vista os políticos possuírem diversos privilégios como: Salários elevados, auxílio-moradia e saúde, verba de gabinete, vários assessores, carros oficiais pelos quais, segundo o personagem, “os políticos vivem como reis”.

mediadores no curso das experiências imersivas, de observação, exploração, apreciação do patrimônio e também de experimentação. O espaço virtual do Museu da República em sua interatividade e mediação favorece o desenvolvimento da autonomia e da cognição do sujeito ativo, incluindo a sua percepção e os mecanismos específicos do processo de construção do conhecimento. Esse processo, da imersão à experimentação no Museu, implicou a transformação das subjetividades dos estudantes de Mediações Didáticas. Nossa missão então é tecer um mapa de quais mecanismos cognitivos foram utilizados por eles no seu processo de conhecimento sobre espaço-tempo, ao incorporarem o Museu nas mediações didáticas, dos exercícios metodológicos às criações didáticas e às novas experimentações.

Entre a imersão no espaço virtual do Museu da República, a pesquisa de inventário e a aplicação da Sequência Didática que propomos e as novas criações e experimentações que culminaram com a produção de outras Sequências Didáticas pelos estudantes, constatamos que, nesse processo de aprendizagem dos conhecimentos de espaço-tempo, eles desenvolveram níveis progressivos e diferenciados de abstração, os quais passamos a cartografar (QUADRO 2).

<b>Quadro 2: Mapa dos níveis de abstração na experimentação</b>		
<b>Níveis de Conhecimento Piaget/Becker</b>	<b>Teoria das Multiplicidades</b>	<b>Desafios Pedagógicos Experimentação</b>
<b>Abstração Empírica</b>	<b>Território</b>	Conhece, recorda, identifica e reconhece temas estudados, agrupa e associa conceitos, procura semelhanças, aproxima conceitos.
<b>Abstração Pseudo Empírica</b>	<b>Desterritorialização linhas de fuga</b>	Utiliza o que aprendeu em nova situação, identifica semelhanças e diferenças e aponta as razões, reconhece conceitos em situações transdisciplinares e transversais, transpõe fronteiras e reconhece limites.
<b>Abstração Reflexionante Reflexionada</b>	<b>Reterritorialização/Acontecimento/signo /Aprendência</b>	Interpreta resultados. Avalia situações. Faz proposições novas. Estabelece conexões entre os conceitos e a realidade e aponta para um conhecimento novo, contextual e imbricado com o epistemológico.

**Fonte:** Adaptado da proposta da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz Helena Dal Molin (2023).

O Quadro construído por Dal Molin (2023) contempla os três níveis de abstração propostos por Piaget/Becker<sup>241</sup>, que, conforme esses autores, podem ser compreendidos como níveis de construção de conhecimento, e que se identificam com os processos de territorialização e des-reterritorialização do pensamento/conhecimento na Teoria das Multiplicidades, quando o sujeito ativo é submetido a diferentes desafios pedagógicos, em experimentações, em diversos espaços e contextos de formação. Esses desafios são referidos, na proposta de Dal Molin (2023), por palavras-chave que correspondem ao domínio cognitivo da Taxonomia de Objetivos Educacionais (revisada) de Benjamin Bloom, do mais elementar ao mais complexo, que organizam a aprendizagem e podem ser utilizadas para, a partir da Cartografia, mapear os níveis progressivos de construção do conhecimento sobre espaço-tempo pelos estudantes de Mediações Didáticas, nas experimentações didáticas das quais eles participaram e desenvolveram utilizando o Museu da República. Nessa perspectiva, pondo em relevo as experiências descritas anteriormente, mapeamos, em nível de aprendizagem/construção de conhecimento, os mecanismos de abstração construídos pelos sujeitos da pesquisa enquanto decalque/território (QUADRO 3).

<b>Quadro 3: Mapeamento de mecanismos de Abstração Empírica enquanto Território</b>	
<b>Nível de Conhecimento - Piaget/Becker Abstração Empírica</b>	<b>Território - Teoria das Multiplicidades</b>
	Conhece como trabalhar o espaço virtual do Museu da República: por visita; imersão (SDE2-G6T1; SDE2-G5T3) e também exploração (SDE2-G7T1; SDE2-G4T4); interação com bustos/ símbolos no museu como desenvolvedor de noções de espaço e tempo (SDE2-G2T2).
	Recorda: suposições (imaginação histórica) e capacidades/operações mentais (pensamento histórico) a serem construídos na aprendizagem histórica (SDE2-G3T1); memória histórica (SDE2-G2T2).

<sup>241</sup> Conforme Becker (2014), no latim abstração advém do verbo *abstrahere* (abs+trahere) que significa “arrastar, puxar, retirar, extrair, aspirar, separar, apartar” (p.105), definida, no *Dicionário de Filosofia* de Abbagnano (1970) como “operação mediante a qual alguma é escolhida como objeto de percepção, atenção, observação, consideração, pesquisa, estudo, etc., e isolada de outras coisas com que está em uma relação qualquer”, porém, ainda segundo Becker (2014), em Piaget, essa operação é simultaneamente coordenadora e diferenciadora do sujeito epistêmico pela qual busca construir conhecimento, primeiramente, enquanto estrutura e capacidade e, em segundo lugar, enquanto conteúdo, podendo ser dividida em três, que assim a podem ser sintetizados a partir de Piaget e Becker: 1) Abstração Empírica – quando o sujeito incorpora qualidades próprias dos objetos ou de ações em seus aspectos materiais, daquilo que ele observa; 2) Abstração Pseudo-Empírica – nesta o sujeito retira de objetos/ações observáveis não seus caracteres, mas o que acrescentou nestes; 3) Abstração Reflexionante Reflexionada – por esta o sujeito retira qualidades, não dos objetos nem de ações que são visíveis, mas de coordenações de ações que lhes são internas e, portanto, não observáveis; apoia-se em coordenações de ações ou operações, estruturas etc. desenvolvidas antes e das quais se retiram alguns elementos para serem utilizados em outras finalidades (Becker, 2014). No caso do nosso mapeamento desses níveis de conhecimento, o objeto pode ser o Museu da República e as ações pedagógicas que foram concretamente empreendidas ao longo das experimentações com os estudantes de Mediações Didáticas.

<b>Nível de Conhecimento - Piaget/Becker</b> <b>Abstração Empírica</b>	<b>Território -</b> <b>Teoria das Multiplicidades (Cont.)</b>
	Identifica/classifica noções de patrimônio (material e imaterial) (SDE2-G7T1; SDE2-G1T2; SDE2-G2T2; SDE2-G4T2; SDE2-G4T4).
	Reconhece noções de tempo/espaço estudadas como: transformações e permanências dos patrimônios históricos e culturais (SDE2-G2T1/ SDE2-G3T1), passado e presente (SDE2-G4T1; SDE2-G4T4); noções de tempo e espaço como construções progressivas, articulando-os a partir do museu virtual e favorecendo a construção da consciência histórica nas relações entre passado, presente e futuro; noções de tempo cronológico e tempo histórico como transformações, sucessão, duração e simultaneidade (SDE2-G6T1); o museu virtual na produção de conhecimento, conservação de documentos e de comunicação das exposições mediante apresentação do Guia Virtual, além da construção de noções de sucessão, duração e simultaneidade e repertório cultural através de bustos/símbolos (SDE2-G2T2); localização geográfica do museu físico – região/Estado/cidade/bairro (SDE2-G4T2).
	Recorda conceitos como: patrimônio cultural; espaço geográfico; cidade; localização; grupos sociais; tempo histórico/acontecimentos/fatos históricos; tempo cronológico (SDE2-G1T2); espaço e paisagens (SDE2-G2T2); patrimônio material e imaterial (SDE2-G5T3). Agrupa; passado, presente, transformações e permanências (SDE2-G2T1); transformações, sucessão, duração e simultaneidade a partir dos governos (Império e República); tempo cronológico (SDE2-G6T1); períodos e conjunturas históricas, as transformações e permanências no espaço; a simultaneidade de acontecimentos no local e global (SDE2-G4T4).
	Recorda/Agrupa procedimentos metodológicos estudados: problematização sobre museus e suas funções (SDE2-G5T3), sobre patrimônio histórico/cultural e relação entre presente e passado (SDE2-G3T1); representação cartográfica (maquete) (SDE2-G3T1); problematização de noções de tempo como sucessão, duração e simultaneidade a partir dos governos; construção da linha do tempo (SDE2-G6T1); problematização e identificação de patrimônio material e imaterial (SDE2-G7T1) somados à sua sistematização (SDE2-G4T2); identificação do entorno e localização do Museu no bairro do Catete, identificação de elementos e imagens que caracterizam a história do Museu para montagem da linha do tempo em mural; relacionar elementos de textos e narrativas com as imagens do mural; criação de painel integrado/individual com reconto da história do Museu; problematização do conceito, características e tipos de museu; caixa lúdica para retirada de objetos/imagens/letra de música e sua classificação em patrimônio material e imaterial; identificação e classificação dos tipos de bens do Museu da República (material e imaterial) (SDE2-G1T2; SDE2-G4T2); problematização do símbolo da passagem do Império para a República, e destas duas formas de governo, trabalhando noções de sucessão, duração e simultaneidade (SDE2-G2T2); explicação da trajetória histórica do museu físico ao virtual; identificação no mapa da localização geográfica do museu físico, trabalhando noção de região, Estado e cidade, e a distância do Rio de Janeiro em relação a Manaus-AM; inventário de bens patrimoniais no Salão Veneziano e construção de varal de imagens (SDE2-G4T2); comparação de imagens de modos de vida no passado e no presente, e de objetos do museu com os de casa identificando semelhanças e diferenças (SDE2-G4T3); além da problematização e interpretação de fontes, a construção de narrativas, reencenações ou dramatizações de histórias, situações-problema, trabalho de campo, decodificação, leitura e representação cartográfica (mapas e maquetes) (SDE2-G4T4).

**Fonte:** Adaptado da proposta da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz Helena Dal Molin (2023). Dados da Pesquisa-Intervenção (2022) desenvolvida pelo Autor.

Empreendemos análise a partir das Sequências Didáticas, construídas coletivamente e apresentadas individualmente pelos estudantes. Em relação ao universo total de sujeitos (95) que participaram da elaboração de uma nova Sequência Didática, o Quadro 3 evidencia que 40% deles (38 estudantes), distribuídos em 10 grupos, desenvolveram abstração empírica. Como podemos observar, nesse nível de abstração, que se configura por um conjunto de mecanismos desenvolvidos enquanto decalque/território, os estudantes construíram conhecimento, extraindo elementos conceituais e metodológicos que viram e vivenciaram concretamente na primeira experimentação, quando utilizaram a Sequência Didática que propomos (CARTA 6). Na abstração empírica, eles copiam ou reproduzem tanto as noções de espaço e tempo quanto os procedimentos didáticos e metodológicos a serem empreendidos para a aquisição dessas noções pela criança.

Nesse sentido, os estudantes demonstraram que, à luz do que exercitaram na primeira experimentação/Sequência Didática (CARTA 6), conhecem como o Museu da República, em sua virtualização, deverá ser trabalhado com a criança: partindo dos seus conhecimentos prévios sobre museus e patrimônio, para a visita imersiva no museu virtual; na interação da criança com os documentos escritos e não escritos; e na exploração das exposições, mediando-se a aquisição das noções de espaço e tempo pela criança. Nessa abordagem, os estudantes sinalizam que reconhecem ou agrupam essas noções, destacando o museu virtual como um potencializador dessa construção, bem como os procedimentos metodológicos do ensino-aprendizagem da História e Geografia a serem incorporados, considerando a problematização do patrimônio, inventariando-os, desenvolvendo sua classificação e interpretando-os como fontes/ registros da história; do mesmo modo, os museus (físicos e virtuais) e suas funções, partindo da realidade da criança e relacionando-os com o passado, identificando a sua localização geográfica, através da mediação cartográfica, em diferentes escalas (do bairro ao Estado e região) e as relações topológicas e distâncias físicas entre o Rio de Janeiro e a cidade onde vivem as crianças; a observação do entorno do museu, trabalhando noções de paisagem no presente.

Além disso, os estudantes também agruparam outros procedimentos, extraídos concretamente da experimentação da primeira Sequência Didática (CARTA 6): identificação e ordenação de elementos da história do museu e de objetos, trabalhando a noção de tempo como sucessão no museu e também nas formas de governo, mediante a linha do tempo, mas também as suas transformações e permanências e dos modos de vida, através de comparação de diferentes fontes; essas noções trabalhadas são relacionadas com o espaço, trabalhando o que mudou e o que permaneceu na paisagem local, bem como, ainda, na comparação com registros

das paisagens de outras cidades a fim de desenvolver outras noções de tempo como semelhanças e diferenças entre essas espacialidades; as semelhanças e diferenças também podem construídas, relacionando o museu e a casa das crianças na comparação entre os objetos de ambos os espaços. Nessa perspectiva, os estudantes propõem trabalhar os bens e o museu como fontes de construção de conhecimento histórico e geográfico, promovendo sistematicamente o desenvolvimento da consciência e da narrativa histórica, e do raciocínio geográfico, inclusive, mediado pela cartografia através de diferentes ferramentas de leitura e representação do espaço, como os mapas, e do museu, através de maquetes.

Constatamos que os outros 59% dos estudantes (54 sujeitos) do total (95), distribuídos em outros 14 grupos, e mais 2 estudantes, que elaboraram individualmente a nova Sequência Didática, desenvolveram níveis de conhecimento que vão da abstração pseudo-empírica à abstração reflexionante reflexionada que se configuram, respectivamente, como processos de desterritorialização do Museu da República e de reterritorialização. No Quadro 4, empreendemos análise no nível de abstração pseudo-empírica entendida como desterritorialização na Teoria das Multiplicidades.

<b>Quadro 4: Mapeamento de mecanismos da Abstração Pseudo-Empírica enquanto Desterritorialização</b>	
<b>Nível de Conhecimento - Piaget/Becker Abstração Pseudo-Empírica</b>	<b>Desterritorialização/ linhas de fuga</b> Teoria das Multiplicidades
	Utiliza o que aprendeu em nova situação; a partir da exploração do museu virtual e do Guia Virtual, propõe refletir sobre o espaço físico do museu e sua localização nos mapas virtuais do próprio museu e a história contada; partindo dessa história, propõe traçar a linha do tempo dos períodos dos governos no Brasil, utilizando informações para relacionar com a atualidade e a conquista da democracia; montagem de cartazes sobre a importância da democracia e o impacto do períodos históricos precedentes para a democracia na sociedade atual (SDE2-G4T1); identificação de patrimônios materiais e imateriais no museu virtual, reconhecendo-os como “registros da história”, e como fontes de análise, comparação e compreensão das noções de passado e presente (SDE2-G5T1); reconhecendo ainda o museu virtual como espaço de preservação da memória (SDE2-G5T4); origem das esculturas do Museu da República no tempo e no espaço, e em seu contexto cultural; noções de semelhanças e diferenças entre as esculturas do Museu e outras no presente e no passado, inclusive de fenótipos europeus e brasileiros expressos nessas obras (SDE2-G8T1); problematização de museu e seu patrimônio, associando-o ao passado, trabalhando a identificação, classificação e compreensão de patrimônio material e imaterial (SDE2-G3T2; SDE2-G1T4; SDE2-G5T4), incorporando-os tanto no jogo “ <i>quizz</i> ” para avaliação da aprendizagem das crianças sobre essas noções e atividade lúdica de seleção e explicação de imagens de patrimônio e sua importância no passado (SDE2-G3T2); pesquisa sobre os objetos do museu (SDE2-G3T3; SDE2-G1T4), inclusive, sobre o local de origem, história e cultura de bens do Museu da República (SDE2-G1T3);



Quadro 4: Mapeamento de mecanismos da Abstração Pseudo-Empírica enquanto Desterritorialização (Cont.)	
Nível de Conhecimento - Piaget/Becker Abstração Pseudo-Empírica	<b>Desterritorialização/ linhas de fuga</b> Teoria das Multiplicidades
	<p>construção de jogo com 2 cartas relacionadas ao período do Palácio (como casa e como sede de Governo) com outras 10 imagens de objetos, relacionando o objeto com o período correspondente (SDE2-G2T3); construção de obras através de desenhos para organização de uma exposição (SDE2-G4T3) ou ainda a reprodução das obras do Museu da República, como textos e outros documentos (através de desenhos) para compor um mural para uma exposição (SDE2-G5T4); seleção de peças do Museu e pesquisa sobre suas características, funções, local e data de origem, utilizando-as na construção de cartas para jogos de memória a serem trabalhados através de perguntas sobre a motivação/interesse da criança para a escolha das peças e da relevância destas na sua época (passado) e na atualidade (presente) (L-SDE2-G6T4); a construção de obras de artes (poesias, pinturas, músicas, artes gráficas etc.) retratando os conteúdos apreendidos, para exposições (L-SDE2-G6T4); associando as imagens de bens patrimoniais aos seus locais de origem, no mapa-múndi, e preenchendo no mural histórico um quadro suas características, local de origem, ano, autor; uso da adivinhação sobre esses bens patrimoniais para desenvolver a imaginação histórica da criança (SDE2-G1T4).</p>
	<p>Propõe a exploração do museu virtual envolvendo: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto, para desenvolver pensamento crítico e construir noções sobre espaço geográfico e tempo histórico (SDE2-G4T1); a identificação dos patrimônios materiais e imateriais no Museu da República (SDE2-G5T1), inclusive através de inventário (SDE2-G5T4); desenvolvimento da linguagem artística (desenho) e oral, mediante apresentação de patrimônios materiais e imateriais, e cartográfica (construção de maquete), transpondo os patrimônios e o museu virtual (SDE2-G5T1); identificação, comparação e construção de hipóteses, os motivos por trás das esculturas, pesquisando como eram/são produzidas, compreendendo os tipos e criando outras (SDE2-G8T1); observação e identificação de objetos, documentos, medalhas etc. que integram o patrimônio material e imaterial (SDE2-G3T2); construção de linhas do tempo com dados de pesquisa, reunindo local, história e cultura de origem dos bens (SDE2-G1T3); identificação de instrumentos de medidas e da passagem do tempo presentes no Museu da República (SDE2-G2T3); comparação de imagens entre esse espaço e outros museus, com ênfase nas especificidades de cada sociedade, diversidade de culturas e museus, e suas semelhanças e diferenças (SDE2-G3T3); noções de tempo como semelhanças e diferenças (SDE2-G4T3), passado e presente, e transformações e permanências mediante a comparação de imagens do Museu em tempos diferentes (SDE2-G5T4); comparação de imagens de modos de vida do Museu com outras, trabalhando noções de tempo como passado e presente, semelhanças e diferenças (SDE2-G4T3); construção das noções de passado e presente em torno da obra de artes e a construção destas, favorecendo o desenvolvimento da linguagem artística (L-SDE2-G6T4).</p>
	<p>Reconhece conceitos transversais: democracia; uso das TDICs (Museu Virtual), reconhecendo seus limites, propondo trabalhar-lo paralelamente com o livro didático (SDE2-G4T1); patrimônio material e imaterial e museu físico ou virtual (transdisciplinar) (SDE2-G5T1; SDE2-G8T1; SDE2-G3T2; SDE2-G4T3; SDE2-G1T4; SDE2-G5T4; L-SDE2-G6T4); sustentabilidade com reaproveitamento de materiais recicláveis para confecção de instrumentos como ampolhetas, relógios de sol e clepsidra (SDE2-G2T3); pluralidade de culturas, sociedades e museus (SDE2-G3T3).</p>



<b>Quadro 4: Mapeamento de mecanismos da Abstração Pseudo-Empírica enquanto Desterritorialização (Cont.)</b>	
<b>Nível de Conhecimento - Piaget/Becker Abstração Pseudo-Empírica</b>	<b>Desterritorialização/ linhas de fuga</b> Teoria das Multiplicidades
	Transpõe fronteiras: a construção da maquete do Museu contendo o patrimônio material e imaterial (SDE2-G5T1); pesquisa, aprendizagem sobre o ofício de escultor e construção de esculturas (Artes) (SDE2-G8T1); patrimônio, história e cultura (SDE2-G1T3); sociedades, diversidades de culturas e museus como expressões de distintas regiões do Brasil (SDE2-G3T3); museus, patrimônio e obras de artes mediante sua construção e criação de exposições, simulando a ideia de patrimônios em museu (SDE2-G4T3); do patrimônio e do Museu para a criação de outras exposições, envolvendo a linguagem artística, e para a sua representação cartográfica (maquete), transpondo o tema da sustentabilidade, uma vez que propõe à criança identificar a poluição no entorno e na rua à frente do Museu (SDE2-G5T4); do patrimônio e Museu para as noções de tempo (passado e presente), e para sua representação (artística) e construção de exposição (L-SDE2-G6T4); do patrimônio e Museu para a construção de atividades lúdicas (adivinhação) e de associação de imagens dos bens patrimoniais com seus locais de origem no mapa-múndi, trabalhando a localização e a leitura cartográfica, mediante mapas e maquetes (SDE2-G1T4; SDE2-G5T4) e desenvolvendo a linguagem oral (na adivinhação) e a escrita (no preenchimento do quadro no mural histórico) (SDE2-G1T4).

**Fonte:** Adaptado da proposta da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz Helena Dal Molin (2023). Dados da Pesquisa-Intervenção (2022) desenvolvida pelo Autor.

A partir do Quadro 4, averiguamos que do total de estudantes (95), participantes da produção da nova Sequência Didática, cerca de 43,15% (41 alunos), distribuídos em outros 10 grupos, somados à outra estudante que desenvolveu a atividade individualmente, avançaram do nível da abstração empírica para um nível mais complexo de conhecimento: a abstração pseudo-empírica. Nesse nível de conhecimento, asseguramos que os estudantes assimilaram noções de tempo e espaço e os modos para trabalhá-los com as crianças através de novas situações, indo da visita imersiva, apreciação e exploração do espaço virtual do Museu da República ao uso dos bens materiais na pesquisa histórica e geográfica, extrapolando as fronteiras do patrimônio e do museu virtual. Nesse nível de conhecimento, os estudantes se pautaram sobre objetos que foram trabalhados anteriormente.

Nessa perspectiva, eles não só incorporam, na nova proposição, os procedimentos de como navegar e explorar o museu virtual, como também os procedimentos metodológicos de História e Geografia, como problematização, construção de hipóteses, interpretação, análise e comparação de fontes, ordenação de datas/acometimentos em linha do tempo, localização geográfica do museu no mapa, levantamento da origem histórica e geográfica dos bens patrimoniais, para o desenvolvimento da compreensão das noções de espaço e tempo, e suas relações. Englobando esses procedimentos, os estudantes extrapolam o espaço

e as fronteiras do museu virtual e do patrimônio, indo da construção de noções de tempo e espaço a partir do museu e suas obras para a representação e outras narrativas envolvendo espaço e tempo mediante a pesquisa, os jogos, as atividades lúdicas, a construção de maquetes do museu e desenvolvimento de novas exposições, o que pode potencializar o desenvolvimento de diversas operações que são estruturantes da aprendizagem histórica e do raciocínio geográfico, ampliando, assim, a aquisição de noções de passado e localização geográfica.

Assim, a pesquisa, a construção de jogos, as atividades lúdicas (como a adivinhação e de associações de espaço-tempo, através de correlações imagens-mapas), propostos pelos estudantes, são qualidades ou ações que eles não retiraram das vivências concretas que tiveram na aplicação da primeira Sequência Didática, mas são ações coordenadas que eles colocaram, projetando-as na nova Sequência Didática que construíram, criando assim linhas de fuga e, através destas, a desterritorialização do Museu da República. Essa coordenação de ações é interna aos estudantes, uma vez que essas atividades podem potencializar o processo progressivo da aprendizagem histórica da criança, com o desenvolvimento de suposições (imaginação histórica) e operações mentais (experiência, orientação e interpretação históricas) que, ao serem assimiladas, são estruturantes da consciência histórica. Especificamente, é possível que, mediante essas atividades propostas pelos estudantes, as crianças podem vir a desenvolver a “sensibilidade histórica”, ao vivenciarem as experiências temporais, de forma lúdica e criativa, contribuindo para que reflitam sobre os objetos em seus dados espaços e que informações emitem sobre culturas e povos<sup>242</sup>.

Eles também extrapolam o museu virtual, partindo da construção de noções de espaço para a representação do museu tanto através da construção de maquetes, trabalhando noções básicas de espaço, por meio desse modelo tridimensional, quanto através de criações artísticas, de textos e consequente montagem de outras exposições, o que pode favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades, necessárias não só para compreensão do espaço e sua representação cartográfica, mas também implicadas no desenvolvimento da narrativa histórica. E nessa perspectiva, em suas Sequências Didáticas, os estudantes projetam coordenações de ações não apenas de visita imersiva, interação com os objetos e exploração do Museu, de identificação, classificação, comparação e análise desses bens enquanto fontes para o desenvolvimento de múltiplas noções e generalizações de tempo e espaço, mas também associadas a estas, outras ações de representação de espaço e tempo.

---

<sup>242</sup> Nessa análise, tomamos por base os conceitos de Rüsen (2010), Cooper (2004), Cainelli (2006; 2008), conforme síntese no MAPA 1.

No Quadro 5, mapeamos os mecanismos de construção de conhecimento nos reflexionamentos enquanto reterritorialização.

Quadro 5: Mapeamento de mecanismos da Abstração Reflexionante Reflexionada enquanto Reterritorialização	
<b>Nível de Conhecimento - Piaget/Becker</b> <b>Abstração Reflexionante Reflexionada</b>	<p style="text-align: center;"><b>Reterritorialização/Acontecimento/Signo/Aprendência</b> Teoria das Multiplicidades</p> <p>Faz uma nova proposição didática: abordagem problematizadora e discussões entre as crianças, levando-as a refletir sobre o que é República; investigação realizada pela criança sobre os presidentes do Brasil, com sistematização de imagens e informações, a fim de desenvolver a sua linguagem escrita e oral, a partir da sua visita ao Salão Ministerial do Museu da República; propõe um modo diferente de trabalhar esse conhecimento com a criança, partindo do presente, reconhecendo-a como sujeito ativo na construção do conhecimento (SDE2-G1T1); propõe uma abordagem construtivista da construção de conhecimento pela criança, considerando as suas noções de tempo e espaço que constroem progressivamente, apontando a observação, a leitura de documentos escritos e não-escritos e o registro escrito para trabalhar: as passagens do tempo, as mudanças no espaço do museu e os sujeitos nele viveram/habitaram/passaram; comparando de modo sistemático: a) as imagens dos objetos da época do barão com as dos objetos atuais, época vivida pelas crianças b) a partir da exposição “Memória da casa”, contextualizando a sociedade da época do barão (escravocrata) e suas condições de vida, comparando a sua moradia com a dos negros escravizados, promovendo assim a reflexão sobre o regime escravista e as lutas dos negros, levando a criança a compreender as razões das condições de vida precárias às quais eram submetidos; propõe ainda um jogo de quiz, referente à exposição “memória da casa”, com o uso de um dado com 6 lados enumerados, correspondentes a uma pergunta que, após ser tirada pela criança, deverá ser respondida (SDE2-G2T4); a partir da problematização sobre o conceito de museu e da visita virtual e imersiva ao Museu, propõe a abordagem do tema escravidão, sobre como o Palácio do Catete foi construído, através desse sistema, envolvendo os negros escravizados e outros sujeitos/culturas/países, que influenciaram na produção das obras do/no Palácio, mas que são ausentes/ocultos (negros/indígenas/as mulheres); além disso, relacionando passado e presente, busca enfatizar quais os impactos do regime escravocrata nos dias atuais; através da mediação cartográfica, propõe trabalhar a localização geográfica do Palácio do Catete, situando-o não apenas como fazendo parte de um bairro, cidade, município, Estado, região, mas, simultaneamente ao contexto histórico do Palácio do Catete, comparando os mapas históricos e atuais dos Estados, capitais (Amazonas e Rio de Janeiro) e dos bairros (do Catete e de Manaus), identificando-se semelhanças e diferenças nas paisagens; problematização sobre museus, observação e comparação entre os três andares do Palácio do Catete para identificação de diferenças, além das funções, acontecimentos e as transformações do prédio em seus três tempos; pesquisa sobre as funções do Centro Cultural Palácio Rio Negro (em Manaus-AM) (de moradia à sede do Governo Estadual), e sua comparação com o Palácio do Catete para identificação de semelhanças e diferenças; comparação de imagens das duas cidades (Rio de Janeiro-RJ e Manaus-AM) na época da construção dos Palácios (passado) e no presente (SDE2-G6T2); a partir do patrimônio trabalha a história do Palácio do Catete, e depois a do Palácio Corner e Strozzi, reunindo em quadro conceitual para cada Palácio os períodos/contextos históricos de sua construção,</p>

Quadro 5: Mapeamento de mecanismos da Abstração Reflexionante Reflexionada enquanto Reterritorialização (Cont.)	
<b>Nível de Conhecimento - Piaget/Becker Abstração Reflexionante Reflexionada</b>	<b>Reterritorialização/Acontecimento/Signo/Aprendência</b> Teoria das Multiplicidades
	seus proprietários, o estilo arquitetônico e suas funções, identificando-se suas respectivas localizações geográficas no mapa-múndi, e suas características e, progressivamente, comparando-os com o Palácio do Catete, apontando suas semelhanças para, finalmente, construir a linha do tempo de cada Palácio, sintetizando suas histórias, funções e ordenando-os cronologicamente, num mural coletivo, a fim de compará-los quanto às suas semelhanças e diferenças (A-SDE2-G5T2); compara os Palácios/Museus (Catete e Centro Cultural Palácio Rio Negro) e suas respectivas cidades, identificando suas semelhanças e diferenças, de modo contextualizado a realidade da criança (SDE2-G6T2).
	Estabelece conexão entre o presente e o passado para a compreensão da criança sobre o presidencialismo, como forma de governo no Brasil República, de modo contextualizado, entre a primeira República e a República Democrática, ainda em curso (SDE2-G1T1); entre espaço, tempo, cultura, patrimônio e sujeitos históricos (grupos) (SDE2-G2T4); entre espaço, tempo e cultura, com ênfase para a presença dos negros escravizados e outros sujeitos (indígenas, mulheres) na construção do Palácio do Catete, mas cuja cultura, encontra-se oculta nesse processo (SDE2-G3T4); entre o processo de construção do pensamento crítico/reflexivo da criança e sua autonomia, criatividade e desenvolvimento das linguagens escrita, oral, visual, artística e cartográfica nas atividades culminância (SDE2-G3T4); democratização do patrimônio cultural e superação das desigualdades sociais/distâncias geográficas dos estudantes pelo seu acompanhamento da evolução tecnológica, incluindo o acesso aos museus virtuais (A-SDE2-G5T2; SDE2-G6T2).

**Fonte:** Adaptado da proposta da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz Helena Dal Molin (2023). Dados da Pesquisa-Intervenção (2022) desenvolvida pelo Autor.

O Quadro 5 evidencia que, do total de estudantes (95), participantes da produção da nova Sequência Didática, cerca de 16,84% (16 alunos), distribuídos em outros 4 grupos, acrescidos à outra estudante que elaborou a atividade individualmente, avançaram do nível da abstração pseudo-empírica para um patamar cognitivo mais elevado: a abstração reflexionante reflexionada, que se configura enquanto reterritorialização do conhecimento.

Como podemos observar, esse é o nível mais complexo de conhecimento pois, além de englobar o nível precedente, os estudantes desenvolveram coordenações de ações que não foram observadas na experimentação anterior, as quais se desdobraram, reiterando o que se pode denominar por generalizações construtivistas<sup>243</sup>. Todavia, ao proporem novos modos de se trabalhar as noções de espaço e tempo com a criança, utilizando o Museu da República como mediador, os estudantes se apoiaram na experiência vivenciada anteriormente.

Apuramos dois movimentos cognitivos dos estudantes no processo de reterritorialização do conhecimento e do Museu da República: 1) o reflexionamento – em que eles utilizaram

<sup>243</sup> Tomamos por base Piaget, conforme Becker (2014), nessa reflexão.

elementos de coordenações do nível anterior, projetando-os no nível superior; no Quadro acima, podemos notar que o reflexionamento se deu da visita imersiva e exploração, do espaço virtual do Museu da República, passando pela pesquisa, a fim de levar a criança a desenvolver tanto o pensamento crítico e reflexivo, sobre o presidencialismo e a democracia, sobre diferentes tipos de moradias, nas conexões entre passado e presente no Brasil, e nas relações deste com outros países, extrapolando conjunturas e períodos históricos mais amplos, quanto a democratizá-la cultural e tecnologicamente, no acesso e pensamento reflexivo sobre as tecnologias, a exemplo do museu virtual; 2) reflexão – detectamos que eles reorganizaram o que transferiram de coordenações de ações que assimilaram no nível precedente para o nível mais elevado, reterritorializando conhecimentos de espaço e tempo no Museu. Esse conhecimento encontra-se estruturado na nova Sequência Didática numa perspectiva construtivista, em que, a partir de operações internas, os estudantes propõem construí-lo com as crianças de modo progressivo e contextualizado, na interação do público infantil com o espaço virtual do Museu e na relação deste com outras instituições museais virtualizadas, conectando, simultaneamente, diferentes noções de espaço e tempo.

## MUSEU DA REPÚBLICA: UM TERRITÓRIO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR MESTIÇO E DA EDUCAÇÃO HOMINESCENTE?

*Partir exige um dilaceramento que arranca uma parte do corpo à parte que permanece aderente à margem do nascimento, à vizinhança do parentesco, à casa e à aldeia dos usuários, à cultura da língua e à rigidez dos hábitos. Quem não se mexe nada aprende.*

Serres (1993)

No trabalho de uma massa de arquitetos, engenheiros, paisagistas e pedreiros, o Palácio do Catete e seu jardim foram construídos através dos sólidos, desde os alicerces às pedras, à cal e às pinturas, que materializaram os planos de um prédio como as “loucuras” do Barão<sup>244</sup>. Dos trabalhos duros e moles, frios e quentes, indo dos sólidos aos líquidos e gasosos, no movimento de percolação, o Palácio do Catete se transforma e se bifurca sem cessar, desde as suas origens.

A primeira bifurcação se deu quando Arquitetos, engenheiros e pedreiros se encarregaram de transmitir a sustentação deste edifício sobre suas vigas, pilares e fundações mediante seus planos transformados em pedra e cal, assim como as Cariátides, Atlas e Télamon sustentavam, com seus corpos, os pilares dos templos gregos. A segunda bifurcação se deu com trabalhos quentes e viscosos em que os trabalhadores, como Prometeu, juntando-se a personagens anteriores, proveu as fusões dos metais. Assim, ferreiros e metalúrgicos, mediante seus trabalhos quentes e viscosos, com técnicas pesadas e ardentes, promoveram outros prolongamentos universais com os fluxos fundidos nos metais no Palácio do Catete, os quais são amalgamados com os fluxos de trabalho frio. A terceira bifurcação, que podemos destacar no Museu da República, se configurou pelo uso das tecnologias do espírito como a escrita; a imprensa; a comunicação. Todas à maneira de Hermes e dos Anjos, a exemplo das cartas e telegramas de autoridades, jornais de época, revistas, cartazes, catálogos de exposições e, entre outras, o computador e a internet. Esses suportes de informação e comunicação transmitem mensagens como reivindicações, comentários, denúncias, críticas e recomendações para a construção da Constituição de 1988, além de noções de “direitos do cidadão”, “deveres de representantes políticos” e elementos de espaço-tempo (Versiani, 2013).

Em nossa navegação, entendemos que o Palácio do Catete se “expandiu”, assim, de seu espaço físico/concreto, com os trabalhos duros e frios, a um espaço virtual, no “reino da informação”, com trabalhos moles e fluidos de Hermes e dos Anjos, no entrelaçamento de

---

<sup>244</sup> Conforme Mendes (2018), citando Folly, Oliveira e Faria (2010), expressão usada por um dos amigos do barão, em razão de tanto dinheiro investido e trabalho dispendioso para construir um palácio, em uma região repleta de mato, que não lhe traria retorno financeiro algum, ao que o barão respondeu: “as minhas loucuras eu as faço de pedra e cal” (p.21).

inúmeros elementos, que se prolongam em redes e propagam a “expansão” do Museu da República em um universo informacional e ubíquo, desembocando na formação de outros corpos/sujeitos mestiços. A informação, a comunicação e o conhecimento circulam, atravessam, unificam-se e percolam no/ a partir do Museu, em movimentos rápidos ou lentos, ziguezagueando como as moscas e os fluxos dos ventos e das massas de ar, extrapolando todo obstáculo geográfico, promovendo assim o “espalhamento” de signos de espaço e tempo por toda parte.

Enquanto mapa, o Museu da República possui múltiplas entradas e conexões pelo(a): Antiguidade Clássica; Renascimento Cultural; Neoclassicismo; Mitologia greco-romana; Império; a República no Brasil; Arquitetura e as artes misturadas (desenho, pintura, escultura, poesia, dança, música); também, a Contemporaneidade e a República em devir. É um museu *intermezzo*, entre as lembranças daqueles que passaram pelo Palácio do Catete, pelo Império e a República no Brasil, mas também entre os esquecimentos, ocultamentos ou silenciamentos das memórias de diferentes sujeitos (negros africanos e afrodescendentes) que trabalharam na construção do Palácio e do Brasil.

Reconhecemos no Palácio do Catete, o espaço único e as múltiplas espacialidades: os palácios das fadas, das águias, da Presidência da República, da República, que ao se instalar nessa residência, quis estabelecer para si um trono. Percebemos também outras propriedades: a Chácara do *Challet* e a fazenda Solar do Gavião; o Parthenon, ao qual o Barão buscou equiparar sua luxuosa residência; os palácios romanos e suas plantas; a estrada de ferro, interligando as fazendas do Barão entre Porto dos Caxias (hoje Itaboraí) e Nova Friburgo; o bairro do Catete; o Rio de Janeiro; o Brasil; o mundo; o nosso lugar como sujeitos mestiços (Chagas; Magalhães, 2017; Mendes, 2018; Rodrigues, 2017; 2021; 2023).

A nosso ver, mais do que árvore, esse território é aberto, pois possui inúmeras aberturas, constantemente se des-re-fazendo, superando a mera organização linear de suas exposições, resgatando e valorizando as memórias e as culturas das minorias historicamente silenciadas (o negro, o indígena etc.). Em seu espaço virtual, suas entradas são incontáveis e extrapolam as portas e janelas do prédio físico. Em um click em qualquer um dos pontos de seu mapa podemos adentrar e conhecer, além de sua identidade, as suas diferenças que se entrelaçam numa composição mestiça de seus salões temáticos, exposições e a própria arquitetura do espaço, com seu piso multiforme, a policromia de seus interiores, a decoração eclética e as artes mescladas. Suas concavidades são vestes de Arlequim.

Desse modo, em seu devir, o Museu da República rompe com a memória, a história e o discurso oficial/hierárquico/arborescente, uma vez que é um território singular e múltiplo/plural

em saberes, conhecimentos e culturas, que acolhe as diferenças. De fato, esse território irradia conexões “lá dentro”, mas também “lá fora” não só com o contemporâneo, mas também com o nacional e o republicano. Reconfigura-se também pela potência de afetos, emoções e sentimentos vivenciados no exercício de direitos republicanos, e pela incorporação de narrativas e singularidades dos grupos minoritários, que sempre participaram da (re)construção do Brasil (Brasil, 2019; Chagas; Magalhães, 2017; Chagas, 2023).

Entre a dureza dos sólidos do Museu da República e a liquidez de suas moléculas moles e escorregadias, vimos dobras ou “tecidos”, um “material intermediário”, como diria Serres (1994), encontrando-se, portanto, entre dois estados, sendo dobrável, rasgável e, topologicamente, extensível. Em nossas travessias constatamos que esse território se singulariza pelas redes de relações de conhecimentos, saberes e culturas que vão do particular/local ao universal/global, reconstruindo-se continuamente num território que se abre não só para as conexões entre espaço e tempo, mas também para a terceira cultura e para a formação do terceiro incluído. Traçamos as relações entre espaços e tempos múltiplos, entre o local e o espaço global, conforme nossos percursos pelo espaço virtual. Nessas travessias, nós partimos do mesmo em direção ao outro, operando prolongamentos ao longe. A essas travessias denominamos como passagens da permuta, cruzando o “meio”, isto é, o “espaço branco”, o terceiro lugar entre as diferenças, que se constitui entre o “aqui” (o particular, a margem que nós partimos no Museu) e o “lá” (a outra margem, o universal) no qual procuramos desembocar.

Vivemos nas dobras de espaço-tempo do Museu da República, na medida em que as habitamos. Para tanto, mergulhamos nas implicações dos lugares que se encontram imersos numa sincronia de tempos variados do/no espaço, em que se coadunam diferentes idades, acontecimentos/fatos, durações, ritmos e velocidades. As conexões de espaço-tempo operadas pelo nosso personagem mitológico Hermes, no Museu, entre o Império e a República no Brasil, entre a mitologia greco-romana, a arquitetura e o Renascimento cultural, e entre os acontecimentos políticos e culturais entre o Rio de Janeiro, o Brasil e o mundo, evidenciam a potência desse espaço virtual na (trans)formação dos professores em sujeitos mestiços, no Curso de Pedagogia, confirmando assim a nossa tese. A simbiose desses elos fecunda a produção de novos saberes históricos e geográficos, que florescem nos desdobramentos de feixes e variações de espaços e tempos, possibilitadas pelos fluxos do tempo em sua percolação. Nessa perspectiva, o Museu da República é um conector, mas também um mediador na formação de professores e, a partir das ações destes, na aprendizagem da criança.

A construção do conhecimento sobre o espaço-tempo se dá nas passagens pelo Museu da República, nas quais os saberes são diluídos, inclusive aproximando História e Geografia.



Entre essas áreas, as bifurcações são operadas no Museu pela mediação de Hermes, o operador das aproximações, assim como também por Arlequim, emanando dessas relações a integração disciplinar e curricular dos futuros professores, mas também, em face a essa, da criança. Operamos essa abordagem interdisciplinar com os estudantes de Mediações Didáticas seguindo os percursos da filosofia mestiça. Serres nos convida, assim, a sairmos dos múltiplos espaços físicos de construção do saber e do conhecimento, em sua pluralidade, para operarmos passagens por outros espaços, superando-se a patologia da separação de saberes nas escolas e nas universidades. Nesses espaços se estabelecem não só o enfileiramento, mas também a fragmentação curricular, o isolamento dos professores em seus domínios especializados, sem diálogo, e a ciência autoritária. A criatividade e a espontaneidade do corpo são assim inibidas, uma vez que nos é imposto permanecer na patologia da divisão de saberes (Serres, 1993; Sá, 2017).

Por outro lado, torna-se fundamental o distanciamento do conhecimento fixo de universidades, departamentos e academias, uma vez que as métricas da inteligência inventiva do(a) *Polegarzinho(a)* se configuram quanto ao saber, fugindo do ensino de História e Geografia por repetição de modelos e formatos tradicionais. Muitas vezes, reproduzidos na universidade e nas escolas, os futuros professores se bifurcaram, pois inovaram pedagogicamente, propondo outros modos de ensinar e desenvolvendo noções de espaço-tempo, para além da abordagem linear, articulando espaços e culturas entre o local e o global.

Desse modo, podemos afirmar que a interdisciplinaridade e integração curricular entre História e Geografia no Curso de Pedagogia devem ser favorecidas pelos elos entre os saberes e seus espaços, constituindo um “volume interdisciplinar”. O Museu da República potencializa tecnológica e pedagogicamente esse diálogo disciplinar e curricular, na medida em que favorece a imersão, a interatividade, mas também a criação e as experimentações. Constitui-se assim num território de produção de conhecimento, que aproxima várias áreas do saber como História e Geografia e, paralelamente, potencializa a bifurcação desses campos de conhecimento e dos professores, no cruzamento das diferenças.

Ao se deslocarem pelo Museu da República, os estudantes de Mediações Didáticas mergulharam nas misturas de culturas ali presentes que remontam a diferentes tempos e espaços, entre as escalas local e nacional, ou seja, entre o Rio de Janeiro e Brasil, no período Imperial e Republicano, fizeram conexões, inclusive com a cultura e a paisagem local (Manaus), mas também entre essas escalas locais e o global, que remontam a outras espacialidades e temporalidades mais distantes (Antiguidade e Idade Contemporânea; os países da Europa, África e Ásia), de culturas outras (europeias, africanas e asiáticas) do passado, com

vestígios materializados no presente, mas que se cruzaram com a cultura brasileira plural. Mergulharam assim numa cultura mestiça, expressa no Museu pelo cruzamento de diferentes culturas locais, nacionais e globais, que implicam diversas dobras de espaços e tempos.

Nessa perspectiva, reafirmamos o que já dizia Serres (1993): a cultura é construída entre uma margem e outra, nas relações entre o um e o outro, o mesmo e as diferenças, tendo essa característica de mestiçagem, mistura e comunicação. E também na integração de saberes, conhecimentos e diálogo curricular entre a História e a Geografia, no Curso de Pedagogia, como vimos nas experiências de imersão, criação e experimentação didática dos estudantes de Mediações Didáticas com o Museu da República. Na liberdade de pensar e criar, o conhecimento histórico e geográfico pode ser construído pela rede de conexões que envolve outros saberes, o que independe de seus padrões formais instituídos pela sociedade.

Nesses mergulhos, ao habitarem o espaço virtual do Museu da República, para o inventário e experimentação dos saberes mestiços e as relações de múltiplos espaços e tempos que o atravessam em várias direções, os estudantes de Mediações Didáticas tornaram-se nômades e, ao mesmo tempo, mestiços, (re)compondo-se nas misturas. Nesses deslocamentos pelo Museu, prolongaram-no mediante as conexões de espaço e tempo pelos fluxos entre o particular e o universal, o local e o global, que emanam do Palácio do Catete e seu jardim. Propagaram também conhecimentos sobre o espaço-tempo dobrado. Saíram do arcaísmo do espaço cartesiano, configurados pelos padrões de ensino tradicionais, que fragmentam não só espaço e tempo, sujeito e objeto, mas também o currículo e a aprendizagem escolar. Com isso, puderam se apropriar de novos caminhos e trilhas sobre como podem favorecer a aprendizagem das noções sobre espaço e tempo, nas suas conexões, com as crianças no 5º ano do Ensino Fundamental.

Na imersão das dobras e bifurcações dos espaços e tempos, os estudantes de Mediações Didáticas, futuros professores (mestiços), metamorfosearam-se, assim como Arlequim, o personagem da *Commedia dell'arte*, revestindo-se de novos envoltórios ou camadas. Construíram, desse modo, o conhecimento mestiço nessas dobras e pelo cruzamento das diferenças, mediante trajetos por toda parte em que tudo se mistura: as suas experiências de vida, suas leituras de mundo, seus repertórios culturais e teórico-metodológicos de História e Geografia. Dessa mistura, engendraram o novo.

Nessa experiência de imersão, experimentação e criação, os estudantes de Mediações Didáticas vivenciaram, mediante as aproximações entre História e Geografia, com seus espaços e tempos dobrados, uma educação hominescente, em que o foco é uma nova hominescência. Isto é, uma emergência hominiana, resguardando os homens, mediante a responsabilidade

intercultural, a qual conecta saberes de diferentes campos do conhecimento e estabelece elos e trocas entre o homem, o mundo, a cultura científica e outras (artísticas, mitológicas etc.), os tempos e os espaços, produzindo um conhecimento mestiço (Pereira, 2021). Tornamo-nos assim, juntamente com os estudantes, um terceiro homem em nossas passagens da permuta pelo meio (espaço intermediário), cujas diferenças do Museu da República se misturaram em nossos corpos.

Fomos perpassados, assim, por uma “educação mestiça” ou “mestiçagem pedagógica”, de modo similar à ciência também mestiça, superando a “ciência autoritária”, pois as nossas ações de ensinar e aprender não se constituíram de modo isolado ou sem diálogo entre o Museu da República e outros diferentes espaços. Transitamos por entre várias fronteiras nesse território de saber (filosofia, ciência, religião, arquitetura, mito, literatura, pintura, música, escultura etc.). Tornamo-nos um terceiro instruído. Essa mestiçagem pedagógica foi o fio condutor da formação dos estudantes de Mediações Didáticas, enquanto professores mestiços, pois em seus corpos, enquanto suportes não só do saber, mas também da criação, vivenciaram experiências e práticas pedagógicas inovadoras. Superaram os modos culturais e educacionais tradicionais<sup>245</sup>, arraigados nos processos educativos, ao experimentarem como se aproximam e se articulam saberes e conhecimentos históricos e geográficos, criando modos possíveis de como se pode trabalhar as noções articuladas de espaço e tempo com as crianças sem separá-los. Com isso desenvolveram, um olhar pedagógico sobre a arborescência dos ramos ainda muito presentes nas práticas educativas. Por outro lado, nenhuma educação, como nem mesmo a ciência e obra alguma, prescinde desses ramos, ainda que os formatos sejam métricas precisas de medidas e leis, pois, de acordo com Serres (2008b) “[...] o ramo pontiagudo e penetrante que surge dele, livre de seus interditos, liberto do grupo ao qual pode associar-se, faz surgir o imprevisível no qual a novidade aparece” (p. 196). Nessa perspectiva, reafirmamos que o professor mestiço é aquele que, composto pela convergência/mistura de elementos que emergem desses ramos, não só cria, mas também mistura e promove a criatividade, percorrendo e reconfigurando paisagens cognitivas, produzindo novas conexões na articulação do ensino e da aprendizagem, propiciando assim que não só é “educação regenerativa”, mas também “transformadora” (Pereira, 2021).

---

<sup>245</sup> Referimo-nos às metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem de História e Geografia e à pedagogia tradicional, voltadas à aprendizagem linear e concêntrica de espaços e tempos, que separam essas duas dimensões da realidade, ainda muito enraizadas no trabalho pedagógico com as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na tapeçaria de conexões de espaço e tempo, traçadas, inventariadas e experimentadas mediante alguns recortes, através de nosso hermetismo, novos sentidos ao ensino de História e Geografia surgiram e foram incorporados à formação dos Arlequins, os futuros professores e sujeitos mestiços, pela potencialização de seu fazer docente criativo, pela sua criatividade que emerge nas misturas, engendrada pela invenção.

Nessa perspectiva, os futuros professores, em suas passagens pelo meio ou um “espaço branco”, de interferência no Museu da República, (trans)formam-se em sujeitos mestiços, como Arlequim, mas também em futuros emissários, mediadores e conectores, como Hermes e os anjos, na mitologia grega, de conhecimentos de espaço-tempo, em suas dobras e bifurcações, para operar na formação do terceiro incluído: a criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Qual então a condição para a formação do terceiro incluído ou “mestiço incluído”? Atravessando o meio, estando no espaço branco entre as ciências moles e duras, entre estas e outras áreas, culturas e saberes. É nas passagens que são construídas as bifurcações:

a travessia de uma margem à outra do rio; é pavimentar uma estrada onde antes havia apenas deserto; mas ninguém sai ileso do percurso. Quando se encontra a meio caminho, o indivíduo se vê tão distante daquilo que lhe era familiar, quanto do que está por vir. Conhecer é deixar-se, mas também constituir-se em novo. Abrir-se para a alteridade é, antes de tudo, um dilaceramento. Da recomposição do corpo dilacerado e espalhado pelo mundo nasce a terceira pessoa, o mestiço (Olea, 2014, p.27-28).

Com a tapeçaria de saberes, com as conexões de espaço e tempo, e com as criações dos estudantes de Mediações Didáticas, des-re-montando-se sequências e concepções, incorporando-se novas estratégias e procedimentos e tecendo-se outras ligações, os Arlequins pavimentaram seus caminhos curvos e se refizeram em sua cognição nas travessias pelo Museu da República, que se encontra *intermezzo*, no *meio*, entre a margem da História e da Geografia. Afinal, conforme Serres (1993), pela multiplicidade e cruzamento de envoltórios, Arlequim nunca cessa de desfolhar-se ou escamar-se, exprimindo sempre o multicolorido de suas vestes e de sua pele.

## REFERÊNCIAS

- ABBAS, Niran. Introdução. In.: \_\_\_\_\_. *Mapping Michel Serres*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2005. p.1-9.
- ACIDINI, Cristina; DELPRIORI, Alessandro. *Mestres do Renascimento: obras primas italianas*. São Paulo: Base7 Projetos Culturais, 2013. 252p.
- ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p.107-112.
- ALEGRIO, Leila Vilela. Um Palacete no meio do Cafezal, *Revista do Café*, Ano 91, mar. 2011, n.º 841, p.30-31, Centro de Comércio do Café do Rio de Janeiro, Disponível em: <http://www.cccrj.com.br/revista/841/Revista%20841.pdf> Acesso em: 25 abr. 2022.
- ALMEIDA, Cícero Antônio F. de. *Catete: memórias de um palácio*. Rio de Janeiro: Museu da República, 1994.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Pista 7: Cartografar é habitar um território existencial. In: \_\_\_\_\_.; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 131-149.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama; TELLES, Helyom Viana Telles. A História e suas interfaces. In: \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_.; MATTA, Alfredo E. R. (Orgs.). *Museus virtuais e jogos digitais: novas linguagens para o estudo da História*. Salvador: EDUFBA, 2019, p.7-11.
- AMÉRICO FREIRE. República Cidadã (1985-...). VERSIANI, Maria Helena. *A Res Publica Brasileira*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2010, p.152-167.
- ANDRADE, Maria Bernadete Mafra de. O que é Patrimônio, Cultura e Patrimônio Cultural. In: BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de (org.). *Educação Patrimonial e Formação Cultural*. Manaus: CEFORT, FUA, 2011. p.10-17.
- ÁUDIO-GUIA do Museu da República. Rio de Janeiro: NeoCultura, 2010e.
- AZZI, Christine Ferreira. Museus Reais e Imaginários: A metamorfose da arte na obra de André Malraux. *Lettres Françaises* (UNESP Araraquara), v. 2, p. 231-251, 2011.
- BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação Histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p.21-48.
- BARROS, Laura P. de; KASTRUP, Virginia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 53-75.

BECKER, Fernando. Aprendizagem e conhecimento. In: \_\_\_\_\_. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 11-23.

\_\_\_\_\_. Abstração pseudo-empírica e reflexionante: significado epistemológico e educacional. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética*, Marília/UNESP, vol.6, número especial, nov. 2014, p.104-128. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2014.v6n0.p104-128> Acesso em: 02 mai. 2023.

BEIGUELMAN, Giselle. Cultura Digital. In: Ibram. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília, DF: Ibram, 2018, p.67-69.

BITTENCOURT, Circe M.F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

BLOOM, BENJAMIM S. *et al. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.

BORGES FILHO, Francisco. *O desenho e o canteiro no Renascimento Medieval (século XII e XIII): indicativos da formação dos arquitetos mestres construtores*. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. 262f.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. Vol. 1. Petrópolis - RJ: Vozes, 1986.

BRASIL. Decreto nº 47.883, de 8 de Março de 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-47883-8-marco-1960-379205-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Artigo 216. Brasília: [s. n.], 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. *Plano Museológico do Museu da República - PMMR*. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/ Instituto Brasileiro de Museus/ Museu da República, 2010. 60f.

BRASIL. *Plano Museológico do Museu da República (2020-2024, versão III)*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Museus/ Museu da República, 2019. 82f.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Museus. *Museus em Números*. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011a, vol. 2.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Museus. *Guia dos Museus Brasileiros*. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Museus, 2011b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *BNCC – Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRAUDEL, Fernand. O Mediterrâneo e o mundo Mediterrânico na Época de Filipe II - Vol. I. Tradução Ministério da Cultura Francês. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983. 695p.

BRITO, Elaine. *Le rhizome patrimonial: Analyser un mouvement hétérogène d'acteurs et de sens*. Thèse (Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse - École doctorale 537 Culture e Patrimoine / UMR 8562, Avignon/França, 2018. 468f.

BULHÕES, Girlene Chagas. *Museus para o esquecimento: seletividade e memórias silenciadas nas performances museais*. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. 192f.

BURKE, Peter. *O Renascimento Italiano: Cultura e Sociedade na Itália*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Nova Alexandria, 2010. 344p.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no ensino fundamental. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 57-72, 2006. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_. A construção do pensamento histórico em aulas de História no Ensino Fundamental. *Tempos Históricos*, V.12, 1º semestre 2008, p. 97-109.

\_\_\_\_\_; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Introdução – Percursos das Pesquisas em Educação Histórica: Brasil e Portugal. In: \_\_\_\_\_. *Educação Histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p.9-17.

CALLAI, Helena Copetti. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et al.* (org.). *Geografia em sala de aula, práticas e reflexões*. Porto Alegre: AGB, Seção Porto Alegre, 1998.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamenta. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André (Org.). *Ensino de Geografia – práticas e textualizações no cotidiano*. 5ªed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_; MORAES, Maristela Maria de. Educação geográfica, cidadania e cidade. *ACTA Geográfica*, Boa Vista, Edição Especial, 2017, p.82-100.

CALLAI, Helena Coptetti. Educação geográfica para a formação cidadã. *Revista de Geografia Norte Grande*, 70: 9-30 (2018).

CALLONI, Humberto; ARRIAL, Luciana Roso de. Contribuições de Michel Serres para os fundamentos da Educação Ambiental, *Ambiente & Educação*, vol. 18, n.1, p.43-57, 2013.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *A (re)produção do espaço*. São Paulo: EdUSP, 2008.

\_\_\_\_\_. Da “organização” à “produção” do espaço no movimento do pensamento geográfico. *In: \_\_\_\_\_*; SOUZA, Marcelo José Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Orgs.). *A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios*. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. *A cidade*. 9ªed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013 (Repensando a Geografia).

CARVALHO, José Murilo. República e Cidanias. *In: \_\_\_\_\_*, Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo, Companhia da Letras. 2004, p. 42 - 65.

\_\_\_\_\_. Primeiro passo (1822-1930). *In: \_\_\_\_\_*, Cidadania no Brasil: um longo caminho. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2007.

\_\_\_\_\_. O pecado original da República: como a exclusão do povo marcou a vida política no país até os dias de hoje. *In: \_\_\_\_\_*. O pecado orgininal da República: Debates, personagens e eventos para compreender o Brasil. Rio de Jnairo, Editora Novo Tempo. 2016, p. 13-18.

CARVALHO, Rosane Maria Rocha de. *As transformações da relação museu e público: a influência das tecnologias da informação e comunicação no desenvolvimento de um público virtual*. Tese (Doutorado em Ciência de Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. 288f.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2011. (Coleção ideias em ação).

CASTELLS, Manuel. Museus na era da informação: conectores culturais de tempo e espaço. *Revista MUSAS*, 2011a, n.º 5. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011, p.8-21.

CASTILHO, Maurício Marinho Alves de. *Espaço de guarda em museus*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Rio de Janeiro, 2013. 140f.

CASTRO, Fernanda Santana Rabello de. Desafios da educação museal: Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus sessenta anos depois. *In: CHAGAS, Mário; RODRIGUES, Marcus Vinícius Macri. A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019, p.117-128.

\_\_\_\_\_; SOARES, Ozias de Jesus; COSTA, Andréa Fernandes. Apresentação. *In: \_\_\_\_\_*. *Educação museal: conceitos, história e políticas*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020a, p.6-9.



\_\_\_\_\_. Por uma História da Educação Museal no Brasil. In: \_\_\_\_\_. *Educação museal: conceitos, história e políticas*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020b, p.15-40.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: \_\_\_\_\_. CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 10.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002. 127p.

\_\_\_\_\_. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. *Revista da ANPEGE*, v.7, n.1, número especial, p.193-203, 2011.

\_\_\_\_\_. A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. 3ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAYER, Nelson Alexis; SCHEINER, Teresa Cristina. Casas históricas e museus-casa: conceitualização e desenvolvimento, *Bol. Mus. Para. Emilio Goeldi. Ciênc. Hum.*, Belém, v.16, n.2, e20200108, 2021.

CAZELLI, S., MARANDINO, M., STUDART, D. Educação e Comunicação em Museus de Ciências: aspectos históricos, pesquisa e prática In: GOUVÊA, G.; MARANDINO, M.; LEAL, M. C. (Orgs.). *Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos Museus de Ciências*. Rio de Janeiro: FAPERJ, Editora Access, 2003, p.83-106.

CHAGAS, Mário. “Museus de ciências: assim é, se lhe parece”. In *Caderno do Museu da Vida: o Formal e o Não formal na dimensão educativa do museu*. Rio de Janeiro, p. 46-59, 2001-2002.

\_\_\_\_\_. Pesquisa museológica. In: GRANATO, Marcus; SANTOS, Claudia Penha. *Museu: Instituição de Pesquisa*. Rio de Janeiro: MAST, 2005, p.51-64.

\_\_\_\_\_. Educação em museus: balanços e perspectivas. In: *Anais do I Encontro Nacional da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2010.

\_\_\_\_\_. Os museus na moldura da crise. *Revista MUSAS*, 2011, n.º 5. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011a, p.102-121.

\_\_\_\_\_. Museu: explosão de agora e ágora de conexão. In: *MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia*, n. 5, 2011b. Rio de Janeiro: Brazilian Institute of Museums/MinC. p. 6-7.

\_\_\_\_\_. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). *Educação Patrimonial – educação, memórias e identidades*. Caderno Temático 3. 1ª ed. João Pessoa: Iphan, 2013, v.3, p.27-31.

\_\_\_\_\_. Lugares de reflexão: museus como conectores de culturas, tempos, pessoas e grupos sociais. In: *Anais da Conferência Internacional do ICOM/DEMIST*, Rio de Janeiro, 12-18 de agosto de 2013, e do VII Encontro Brasileiro de Palácios, Museus-Casas e Casas Históricas, São Paulo, 10-11 de agosto de 2013. DEMIST/Curadoria do Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo, 2014, p.38-53.

\_\_\_\_\_. Nair de Teffé – uma mulher entre a arte e a política. In: ASSIS, Maria Elisabete Arruda de; SANTOS, Taís Valente dos (Org.) *Memória feminina: mulheres na história, história de mulheres*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2016, p.58-65.

\_\_\_\_\_; MAGALHÃES, Vera de. Conexões: lá dentro, lá fora. In: *Revista do Professor, Museu da República*, n.º 6, 2017, Rio de Janeiro, p.6-13.

\_\_\_\_\_. Museu Integral. In: IBRAM. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília, DF: IBRAM, 2018a, p.89-90.

CHAGAS, Mário. *República em Documentos: Série Documentos Museológicos*, n.º 2 - Compromisso Constitucional. Rio de Janeiro: Museu da República, 2018b.

\_\_\_\_\_. O Seminário Regional da Unesco Sobre a Função Educativa dos Museus (1958): sessenta anos depois. In: \_\_\_\_\_; RODRIGUES, Marcus Vinícius Macri. *A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019a, p.10-33.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral; RODRIGUES, Marcus Vinícius Macri; XAVIER, Carlos Daetwyler (Org.). *República em Documentos: Jardim Histórico do Museu da República*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019b, p.6-7. (Documentos Museológicos n 4).

\_\_\_\_\_. *O Museu da República e sua virtualização*. Entrevista concedida a Waldemir Rodrigues Costa Júnior. Rio de Janeiro, 15 mar. 2023.

CHWAŁCZYK, Franciszek. Michel Serres' Hors-la as a Contemporary Way of Being — the Interpretation of Guy de Maupassant's 'The Horla' in the Context of Space, Networks and Capsules, "*Sensus Historiae*", *Edycja Polska/Polish Edition*, vol. XXXI, 2018/2, p.89-100.

CLUCAS, Stephen. Liquid History: Serres and Lucretius. In: ABBAS, Niran (Org.). *Mapping Michel Serres*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2005. p.72-83.

CORRÊA, Roberto Lobato. *O Espaço Urbano*. 3ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CORREA, Paulo Celso Liberato (Coord.). Os significados da Pátria. In: \_\_\_\_\_. *República em Documentos: Pátria*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019. (Documentos Museológicos; n.º 3).

COLLINGWOOD, R. *A ideia de História*. 9 ed. Lisboa: Editorial Presença, 2001.

COOPER, Hilary. O pensamento histórico das crianças. In: BARCA, I. (Org.). Para uma educação histórica de qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2004.p.55-76.

\_\_\_\_\_. Aprendendo e ensinado sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*, Curitiba/PR, n.164, p.171-190, 2006.

\_\_\_\_\_. *Ensino de História na Educação Infantil e anos iniciais: um guia para professores*. Traduzido por Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M. S. Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012. 264p.

COSTA, Andréa *et al.* Educação Museal. In: IBRAM. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília, DF: Ibram, 2018, p.73-74.

COSTA, Andréa. Breve Histórico da Seção de Assistência ao Ensino do Museu Nacional: da institucionalização aos dias atuais. In: \_\_\_\_\_; RANGEL, Aparecida Marina; CASTRO, Fernanda; MENDES, Isabel Aparecida; HENZE, Maria Esther Valente; SOARES, Ozias de Jesus (Orgs.). *O lugar da educação no museu: Museu de Ideias*. Rio de Janeiro: Museu Castro Maya, 2018.

COSTA JÚNIOR, Waldemir Rodrigues Costa *et al.* Tecnologias da inteligência, integração curricular e interdisciplinaridade na formação inicial de professores no Curso de Pedagogia/UFAM – Manaus: uma experiência ancorada na Plataforma “Graduação@UFAM” do CEFORT. In: BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de *et al.* (org.) *CEFORT@UFAM: Políticas, Tecnologias e Metodologias na formação de professores*. Manaus: EDUA, 2021. p. 27-49.

\_\_\_\_\_; BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de; THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa. Os museus virtuais enquanto campo de conhecimento na formação inicial do pedagogo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 103, n. 265, p. 764-785, set./dez. 2022.

\_\_\_\_\_; THOMÉ, Z. R. C. Museus Virtuais: o Museu da Pessoa na Construção do Conhecimento Histórico e Geográfico pela Criança em Tempos de Pandemia de Covid-19. *EaD em Foco*, v. 12, n. 1, e1667, 2022. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i1.1667>

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

CRUZ, Gleise; PINHO, Silvia (Org.). *República em documentos: Documentos Cartográficos*, n.º 2. Rio de Janeiro: Museu da República, 2018. 80p. (Documentos Arquivísticos; 2).

CUSTODIO, Cristiane Teodoro. A *khóra* nas pólis gregas do Ocidente. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, Suplemento 12: 15-22, 2011. Acesso em: 25 jul. 2022.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: *Michel Foucault, filósofo*. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.

\_\_\_\_\_. *A dobra: Leibniz e o barroco*. Tradução de: Le pli – Leibniz e Le Baroque. Traduzido por: Luiz B.L. Orlandi. Campinas: Papirus, 1991. 213p.

\_\_\_\_\_; GUATARRI, F. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

\_\_\_\_\_. *Diálogos*. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a. v. 1.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b. v. 2.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 3.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997a. v. 4.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997b. v. 5.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DELOCHE, Bernard. *Le musée virtuel: vers un éthique des nouvelles images*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001. p. 261 (Questions actuelles).

DEMPSEY, Amy. *Estilos, Escolas e Movimentos*. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: editora Cosac Naify, 2003. 304 p.

DILE ROBALINHO, Marta Cristina Soares. *Os objetos no Ensino de História: um olhar para o século XIX no Museu da República*. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2016. 139f.

DUDUS, Gerson. *Miríade e Multidão: Serres, Negri e a Poética da Comunicação*. In: *Anais do X Simpósio de Pesquisa em Comunicação da Região Sudeste- SIPEC Rio de Janeiro, 7 e 8 de dezembro de 2004*, p.1-13.

DUTRA, Larissa Fernandes. *Gestão da informação e tecnologias: diretrizes para projetos de interface de museus virtuais no âmbito da autenticidade*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. 157f.

DUTRA, Larissa Fernandes; BARBOSA, Cátia Rodrigues; FARIA, Diomira Maria Ciccí. *Gestão da informação e tecnologias: diretrizes para projetos da interface de museus virtuais no âmbito da autenticidade*. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 185-210, maio/ago. 2020 doi: <http://dx.doi.org/10.19132/1808-5245262.185-210>

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v.1.

EVRES, Ana Cristina Léo Barcellos. *Banco de Dados da República: o uso das Novas Tecnologias da documentação e difusão de acervos*. In: *Anais do IV Seminário sobre museus-casa: Pesquisa e Documentação*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002, p.244-251.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 12ed. São Paulo: EDUSP, 2006. (Didática, 1).

FERRAZ, Odália. Apresentação. In: FEERRAZ, Odália (org.). *Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 7-14.

FERREIRA, Eliane da Silva Soares. *Jogos digitais e mediações didáticas para o ensino de Ciências com ênfase em Física*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

FERREIRA, Jorge. República Liberal-Democrata. In: VERSIANI, Maria Helena. *A Res Publica Brasileira*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2010, p.92-125.

FERREIRA, Marieta de Moraes; SARMENTO, Carlos Eduardo. República Nacional-Estatista (1930 – 1945). In: VERSIANI, Maria Helena. *A Res Publica Brasileira*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2010, p.72-91.

FERREIRA, Rubens Ramos; ROCHA, Luiza Maria G.M. Museus virtuais: entre termos, conceitos e formatos. *Tendências da Pesquisa Brasileira e Ciência da Informação*, ANCIB, v. 11, n. 2. 2018.

FLECK, Débora Balzan. *Educada a suportar: um atlas ao corpo-cariátide*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. 157f.

FONSECA, Raquel Alves. Uso do google mapas como recurso didático para mapeamento do espaço local por crianças do Ensino Fundamental da cidade de Ouro Fino. Tese. (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2010. 163f.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANÇA, Renata Reinhoefer Ferreira. Arquitetura, imaginário e poder no Palácio do Barão de Nova Friburgo. Rio de Janeiro, v. III, n. 1, jan. 2008. Disponível em: <[19&20 - Arquitetura, imaginário e poder no Palácio do Barão de Nova Friburgo, por Renata Reinhoefer Ferreira França \(dezenovevinte.net\)](#)> . Acesso em: 28 fev. 2022.

FRECHEIRAS, Katia Regina de Oliveira. A Informática Educativa e Escolas Públicas no Museu da República. In: *Anais do II Seminário sobre Museus - Casas - Comunicação e Educação*, 1996, Rio de Janeiro. Anais do II Seminário sobre Museus - Casas - Comunicação e Educação. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1996. v. 01. p. 156-158.

\_\_\_\_\_. *Do Palácio ao Museu: a trajetória pedagógica do Museu da República*. 01. ed. Petrópolis/RJ: KBR Editora Digital, 2015. v. 01. 220p.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Américo. República Cidadã (198-...). In: VERSIANI, Maria Helena; MANGAS, Vera (curadorias). *Exposição A Res Pública*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2010. p.154-167.

GARCIA, Ana *et al.* Groupware 4.0: Avanços e Desafios da Computação Social. *Jornada de Atualização em Informática 2020*. 1ed.: SBC, 2020, p. 135-179.

GIL, Cármem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Práticas pedagógicas em História: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012. 128p.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, Fabrício Augusto Guimarães. *As crianças assassinas: violência na representação de Alegorias aos cinco continentes do Museu da República*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História da Arte) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, 2018. 91f.

GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

GUATARRI, Gilles; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUIA do Museu. *Conhecendo o Museu da República*. Rio de Janeiro: 52 – Gráfica e Editora, s/d, 48p.

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização e as “regiões-rede”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS BRASILEIROS, 5., 1994, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: AGB, 1994. p. 206-214.

\_\_\_\_\_. Redes de diásporas. *Cadernos do Departamento de Geografia*, Niterói, v. 2, n. 2, 1999.

\_\_\_\_\_; BRUCE, Glauco. A Desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. *GEOgraphia*, Niterói, v. 7, 2002.

\_\_\_\_\_. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, Milton (et al.). *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 43-70.

\_\_\_\_\_. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HARRIS, Paul. The Smooth Operator: Serres Prolongs Poe. In: ABBAS, Nirvan (Org.). *Mapping Michel Serres*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2005. p.113-135.

HAUSER, Arnold. *Historia Social de la Literatura e del Arte*. v.1. 14ªed. Guadarrama: Punto Omega, 1978.

\_\_\_\_\_. *Maneirismo: a crise da renascença e o surgimento da arte moderna*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

HEIMBECKER, Aliuandra Barroso Cardoso. *Mediações Didáticas no Polo Informático: um estudo sobre as potencialidades pedagógicas e a usabilidade do sistema virtual Graduação@UFAM*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

HENRIQUES, Rosali Maria Nunes. *Memória, museologia e virtualidade: um estudo sobre o Museu da Pessoa*. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Museus e Cibermuseus: a internet e os museus* (2004b). Disponível em: <https://docplayer.com.br/3773398-Museus-virtuais-e-cibermuseus-a-internet-e-os-museus-1.html>. Acesso em: 27 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Os museus virtuais: conceitos e configurações. *Cadernos de Sociomuseologia*, v. 55, n. 12, 2018.

HOBSBAWN, Eric. Introdução: A Invenção das Tradições. In: HOBSBAWN, E., ANGER, T. (Org.). *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico da Educação Patrimonial*. Rio de Janeiro: Museu Imperial, s.d.

IBRAM. *Guia dos Museus Brasileiros*. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011, 592p.

\_\_\_\_\_. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília, DF: IBRAM, 2018. 132p.

KASTRUP, Virgínia. Pista 2: O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

\_\_\_\_\_; BARROS, Regina B. de. Pista 4: Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.76-91.

KNAUSS, Paulo. Conhecimento histórico acadêmico. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.p.47-49.

LADINO, Jennifer Dayann Salcedo. *Travesías por los pliegues de lo virtual*. Una lectura del Atlas de Michel Serres. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Facultad de Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2017. 121f.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.). *Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Universidade do Minho, 2001a, p.13-19.

\_\_\_\_\_. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. Compreensão da vida cotidiana no passado. In: BARCA, Isabel (Org.). *Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001b, p.19-57.

LEMME, Arie Van de. Art Déco – Guia Ilustrada del Estilo Decorativo. Tradução de Gloria Mora. Madri: Editorial Ágata, 1997. 130 pág.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1998a.

\_\_\_\_\_. A Revolução contemporânea em matéria de comunicação. Traduzido por Juremir Machado da Silva. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n.º 9, dez.1998b, p.37-49.

\_\_\_\_\_. *A Máquina Universo: criação, cognição e cultura informática*. Tradução de: *La machine universe: création, cognition et culture informatique*. Traduzido por: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1998c. 173p.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 1999. 264p. (Coleção TRANS).

\_\_\_\_\_. *Filosofia Word: o Mercado, o Ciberespaço, a Consciência*. Tradução: Carlos Aboim de Brito. Título original: *Word Philosophy*. Instituto Piaget: Lisboa, 2000. 212p.

\_\_\_\_\_. *O que é o virtual?* 2. ed. São Paulo: Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. 10ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015a. Título original: *L'intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace*. 214f.

\_\_\_\_\_. Pierre Lévy: a Revolução Digital só está no começo. Entrevista concedida à Revista Fronteiras, em abril de 2015b. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/pierre-levy-a-revolucao-digital-so-esta-no-comeco> Acesso em: 17 jan. 2023.

LISBOA, Pablo Fabião. O design da experiência do usuário em museus: o caso do website “Era Virtual”. In: CHAUD, E. (Orgs.). *Anais do VII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual Goiânia-GO: UFG, FAV, 2014, p.719-731*.

LOPES, Rodolfo. Introdução. In: PLATÃO. *Timeu-Crítias*. Tradução do grego, introdução, notas e índices: Rodolfo Lopes. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2011, 261p. (Coleção Autores Gregos e Latinos, Série Textos).

LOUREIRO, Maria Lúcia Niemeyer Matheus. *Museus de arte no ciberespaço: uma abordagem conceitual*. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – ECO/UFRJ-IBICT, Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. Museus e World Wide Web: novos ambientes informacionais para as obras de arte. *Inf. & Soc.: Est.*, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 177-200, jan./jun. 2004.

MATSUURA, Oscar T. *Timeu: a Cosmologia de Platão*. São Paulo: Edição do Autor, 2019, 140p.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim. *Esau e Jacó*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 1998.



MAGALHÃES, Cristiane Maria. *Obras rústicas e ornamentos: os artífices e a técnica da rocaïlle para jardins e parques urbanos no Brasil entre o final do século XIX e o início do XX*, [Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material](#), *Print version* ISSN 0101-4714 *Online version* ISSN 1982-0267, An. mus. paul. vol.25 no.3 São Paulo Sept./Dec. 2017 <https://doi.org/10.1590/1982-02672017v25n0301> Estudos de Cultura Material/Dossiê.

MARTI, Frieda Maria. *A educação museal online: uma ciberpesquisa-formação na/com a seção de assistência ao ensino (SAE) do Museu Nacional-UFRJ*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2021. 298f.

MARTIN, Kathi; MAURIELLO, Dave. 3D Simulation: A New Embodiment for Historic Fashion. *In: Anais International Conference on Culture and Computing*, Kyoto, Japan, 2013.

MARTINS, Cesar Eugenio Macedo de Almeida; BARACHO, Renata Maria Abrantes Porto. Perfil do público-visitante dos museus disponíveis no site Era Virtual. *Ciência da Informação em Revista*, Maceió, v. 6, n. 1, p. 140-158, jan./abr. 2019.

MENDES, Isabella do Amaral. A decoração interna do palácio Nova Friburgo: reapropriações do passado monárquico na nova casa da República, *Revista Mosaico*, vol.8, n.º 12, 2017, p.181-201.

\_\_\_\_\_. *A Decoração Interna do Palácio do Catete: Reapropriações monárquicas na Nova Casa da República*. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2018. 129f.

MERÉNNE-SCHOUMAKER, B. *Didática da geografia*. Coleção Horizontes Didática. Lisboa: Edições ASA, 1999.

MIYAZAKI, Vitor Koiti. *Um Estudo sobre o processo de aglomeração urbana: Álvares Machado, Presidente Prudente e Regente Feijó*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2008. 171f.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. *Educação Geográfica e formação da Consciência Espacial-Cidadã*. Curitiba: Ed. UFPR, 2013. 174p.

OLEA, Hilda Regina Pereira Menezes. *Bifurcações de Hermes: uma epistemologia do efêmero*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014. 69f.

OLIVEIRA, Cêurio de. *Dicionário cartográfico*. 4. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993. 646p.

OLIVEIRA, Jessica Manfrim de. *Entre “Grandes” e titulares: os padrões de nobilitação no Segundo Reinado*. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. 170f.

PASSOS, Eduardo; BARROS, R. B. Pista 1: a cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In: \_\_\_\_\_*; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do*

*método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PENNA, Lincoln de Abreu. República Proclamada (1889 – 1898). In: VERSIANI, Maria Helena. *A Res Publica Brasileira*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2010.p.26-43.

PEREIRA, Lídia Borba. *O professor mestiço para uma educação hominescente em Michel Serres*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.

PEREIRA, Marcele Regina Nogueira. *Educação museal - Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional*. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Museu de Astronomia e Ciências Afins, Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio. Rio de Janeiro, 2010, 155f.

PINTO, Helena. Interpretação de fontes patrimoniais em Educação Histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 18, n. 1, p. 187-218, jan./jun. 2012.

PIRES, Vladimir Sibylla. Museus em tempos de guerra e museus no pós-Guerra: 1958, 2018, quais os desafios? In: CHAGAS, Mário; RODRIGUES, Marcus Vinícius Macri. *A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019, p.53-65.

PISSETTI, Rodrigo Fernandes; SOUZA, Carla Faria, Art Déco e Art Nouveau: confluências, *Revista Imagem*, Vol. 1, n.º 1, junho-dezembro 2011, p.17-24, Faculdade da Serra Gaúcha.

PLATÃO. *Timeu-Crítias*. Tradução do grego, introdução, notas e índices: Rodolfo Lopes. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2011, 261p. (Coleção Autores Gregos e Latinos, Série Textos).

PORTELLA, Isabel Sanson. Análise Tipológica dos Padrões dos Pisos de Parquet dos Salões do Palácio Nova Friburgo / Palácio do Catete. In: MENDONÇA, Isabel M.G.; CARITA, Hélder; MALTA, Marize (Coord.). *A Casa Senhorial em Lisboa e no Rio de Janeiro: Anatomia dos Interiores*. Instituto de História da Arte (IHA) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa/ Escola de Belas Artes (EBA) – Universidade Federal do Rio de Janeiro: FCT, 2014. p.472-481.

\_\_\_\_\_. Apresentando a Pátria. In: CORRÊA, Paulo Celso Liberato (Coord.). *República em documentos: “Pátria”*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019, p.8-11. (Documentos Museológicos; 3).

PROJETO de Extensão: Integração Curricular e Interdisciplinaridade na abordagem dos espaços, mediações e atividades lúdicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Manaus: UFAM, CEFORT, FACED, 2016.

RAMOS, Maurício de Carvalho. Origem da vida e origem das espécies no século XVIII: as concepções de Maupertuis, *Scientiae Studia*, Vol. 1, Nº 1, 2003, p.43-62.

RAMOS, F. R. L. *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004.

RANGEL, Aparecida. A função educativa do museu no Brasil (1948-1968). In: CHAGAS, Mario; RODRIGUES, Marcus Vinicius Macri. *A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019, p.35-52.

REIS, Daniel Aarão dos. República da Ditadura (1964 – 1985). In: VERSIANI, Maria Helena. *A Res Publica Brasileira*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2010, p.126-151.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornelia. A cidade, o tempo e a experiência de um museu virtual: pesquisa antropocronotopológica nas novas tecnologias. *Revista Iluminuras - Revista Eletrônica do Banco de Imagens e Efeitos Visuais*. Edição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Vol. 1. Rio Grande do Sul, 2000.

RODRIGUES, Marcus Vinicius Macri. *Um palácio quase romano: o Palácio do Catete e a invenção de uma tradição clássica nos trópicos*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2017.

\_\_\_\_\_. *O Bairro que era nobre hoje é um bairro pobre: o impacto da presença e da ausência da Presidência da República no bairro do Catete sob perspectiva comparada (1897-1922/ 1960-1989)*. Tese (Doutorado em História Comparada), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em História Comparada, Rio de Janeiro, 2021. 212f.

\_\_\_\_\_. *Museu da República: tecendo um mapa de discursos e de múltiplas conexões*. Entrevista concedida a Waldemir Rodrigues Costa Júnior. Rio de Janeiro, 17 mar. 2023.

ROMANO, Sonia Maria Munhões. Alfabetização Cartográfica: A Construção do Conceito de Visão Vertical e a Formação de Professores. In: CASTELLAR, Sonia (org). *Educação Geográfica – teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROXO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.11-32.

RÜSEN, Jörn: Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estêvão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p.51-77.

SÁ PINTO, Surama Conde. República Oligárquica (1898 – 1930). In: VERSIANI, Maria Helena. *A Res Publica Brasileira*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2010, p.44-71.

SÁ, Geraldo Mateus de. *Michel Serres e a Educação: da crítica ao conhecimento fragmentado à proposição de uma Educação Mestiça*. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2017. 132f.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Wanderley Cardoso de. Arlequim e o engendramento do novo em Michel Serres. IXTLI. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 2020, 7(14). 219-236.

SANTOS, Maria Emanuela Esteves dos. Educação e contemporaneidade em Michel Serres. *Pro-posições*, v. 26, n.1 p.239-257, jan.-abr. 2015.

SANTOS, Maria Emanuela Esteves dos. *A Multiplicidade como teoria da comunicação na Filosofia de Michel Serres e suas contribuições para o pensamento em Educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2016.

SANTOS, Maria Emanuela Esteves dos. Filosofia da Educação e pensamento das multiplicidades em Michel Serres. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 9, n. 2 p. 98-124, jun./set. 2017.

SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. Debate. In: *Anais do IV Seminário sobre museus-casa: Pesquisa e Documentação*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002, p.134-140.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: VERSIANI, Maria Helena (Org.). *Exposição A Res Pública*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2010. p.7.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, Marcus Vinicius Macri; XAVIER, Carlos Daetwyler (Org.). *República em Documentos: Jardim Histórico do Museu da República*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019, 80p. (Documentos Museológicos n 4).

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia*. Hucitec. São Paulo 1988.

\_\_\_\_\_. *Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4.ed. 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos; 1).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Professores e Produção do currículo: uma experiência na disciplina de História. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n.1, jan./ jun. 2007, p.160-170.

SCHNEIDER, Cláudio Alexandre. SAMVC Sistema de Autoria de Museus Virtuais Colaborativos. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica e de Computação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e da Computação, Natal, 2011. 56f.

SCHWEIBENZ, Werner. The "virtual museum": new perspectives for museums to present objects and information using the internet as a knowledge base and communication system. Germany, 11, mai. 1998. Disponível em: [http://is.uni-sb.de/projekte/museum/virtual\\_museu\\_isi98.html](http://is.uni-sb.de/projekte/museum/virtual_museu_isi98.html). Acesso em: 10 abr. 2019.

SCIFONI, Simone. Para repensar a Educação Patrimonial. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (Org.). *Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial*. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. 210p.: il. – (Série Cadernos do Patrimônio Cultural; v.1 p.13-20). p.195-206.

SEMERARO, Giovanni. Formação integral In: IBRAM. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília, DF: IBRAM, 2018, p.81-82.

SERRES, Michel. *Le système de Leibniz et ses modèles mathématiques*. Paris: P.U.F, 1968.

\_\_\_\_\_. *Hermes: uma filosofia das ciências*. Organização: Roberto Machado, Sophie Poirot-Delpech. Tradução de: *Hermès*. Traduzido por: Andréa Daher. Rio de Janeiro: Graal, 1990. 177p.

\_\_\_\_\_. Entrevista a Bernardo Carvalho, Folha de S. Paulo, 21/4/1990. Acesso em: 18 mai. 2023

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida a Norval Baitello Junior – PUC/SP (s/d). Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=w6ZMTt2zVwU> Acesso em: 19 out. 2021.

\_\_\_\_\_. *Filosofia mestiça*. Tradução: Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

\_\_\_\_\_. *Atlas*. Tradução: João Paz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. (Coleção Epistemologia e Sociedade). 266 p.

\_\_\_\_\_. *A Lenda dos Anjos*. São Paulo: Aleph Editora, 1995.

SERRES, Michel; KUNZURU, Hari. *Michel Serres Interview (1995)*. Londres. Recuperada de [www.harikunzru.com/michel-serres-interview-1995](http://www.harikunzru.com/michel-serres-interview-1995).

SERRES, Michel. *Diálogo sobre a Ciência, a Cultura e o Tempo: conversas com Bruno Latour*. Tradução: Serafim Ferreira e João Paz. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. (Coleção Epistemologia e Sociedade). 275p.

\_\_\_\_\_. *Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour*. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Unimarco Editora, 1999. 272 p.

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida a Ricardo Teixeira. *Novas Tecnologias e Sociedade Pedagógica Uma conversa com Michel Serres*, Interface - Comunic, Saúde, Educ 6, fevereiro 2000, p.129-142.

\_\_\_\_\_. *Os cinco sentidos*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

\_\_\_\_\_. *O nascimento da física no texto de Lucrecio - Correntes e turbulências*. Trad. Péricles Trevisan. São Paulo: Editora UNESP; São Carlos: EdUFSCAR, 2003.

\_\_\_\_\_. *Variações sobre o corpo*. Tradução: Edgard de Assis Carvalho; Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. *O Incandescente*. Tradução de: L'Incandescent. Traduzido por: Edgard de Assis Carvalho, Maria Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 308p

\_\_\_\_\_. *Les nouvelles Technologies: révolution culturelle et cognitive*. Conférence de Michel Serres pour les 40 ans de l'INRIA (décembre 2007). Librement résumée et annotée par Bernard Lamailoux. Disponível em: <https://lamailoux.com/wp/wp-content/uploads/Michel-Serres-INRIA-2007.pdf> Acesso em: 24 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. *A Grande Narrativa do Humanismo*. Tradução de Antônio Viegas. Lisboa: Instituto Piaget, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Ramos*. Tradução de: *Rameaux*. Traduzido por: Edgard de Assis Carvalho; Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008b. 224p.

\_\_\_\_\_. *Cahier de l'Herne*. Paris: Éditions de l'Herne, 2010.

\_\_\_\_\_. *O mal limpo: poluir para se apropriar?* Tradução: Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_. *Polegarzinha*. Tradução: Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013a. 26p.

\_\_\_\_\_. *L'art des ponts: homo pontifex*. Paris: Le Pommier, 2013b.

\_\_\_\_\_. *Narrativas do humanismo*. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

\_\_\_\_\_. *Le gaucher boiteux: puissance de la pensée*. Paris: Le Pommier, 2015.

\_\_\_\_\_. *Tempo de crise*. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017. 96 p.

SILVA, Regina Helena Dutra Rodrigues Ferreira da. Wolfflin: estruturas e forma na visualidade artística. In: WOLFFLIN, Heinrich. *Renascença e Barroco: estudo sobre a essência do estilo barroco e sua origem na Itália*. Trad.: Mary Amazonas Leite de Barros e Antônio Steffen. São Paulo: Perspectiva, 2010, p.16. (Col. Stylus, n.7).

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. *Primeiros mapas: como entender e construir*. São Paulo: Ática, 2006, vol. 1, 5ª ed., 32p.

\_\_\_\_\_. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org). *A Geografia na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). *Cartografia escolar*. 2ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014, p.71-94.

SILVA, Vera Lucia Mangas da. *Museu da República: um Palácio de Memórias*. Tese (Doutorado em Memória Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SOARES, Maria Filipa Reis. *Museus tradicionais e museus virtuais: os objectos e os modelos 3D numa relação paradigmática*. Dissertação (Mestrado em Museologia: conteúdos

expositivos) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Departamento de História e Antropologia, Lisboa-Portugal, 2008.

SOTO, Moana Campos. *Quem educa no Templo das Musas? Reflexões e Caminhos ao pensar a Formação dos Educadores em Museus*. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Departamento de Arquitetura, Urbanismo, Geografia e Artes, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. 2.ed.. São Paulo: Annablume, 2008.190p.

TELES, Adriana da Costa. *Esau e Jacó e Memorial de Aires: a Abolição e a República sob o olhar machadiano*, *Polifonia*, Cuiabá, EDUFMT, n.º 20, 2009, p.69-82.

TEIXEIRA, Ricardo. Novas tecnologias e sociedade pedagógica: uma conversa com Michel Serres. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 6, fev. 2000, p. 133-142.

THOME, Zeina R. C. *et al. Ergonomia em software educacional: a possível integração entre usabilidade e aprendizagem*. Universidade Federal de Santa Catarina, 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~ihc99/Ihc99/AtasIHC99/art24.pdf>> Acesso em: 10 maio 2020.

THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa. *O parlamento das técnicas e dos homens*. Manaus: EDUA, 2015, 166p.

TORI, Romero; HOUNSELL, Marcelo da Silva; KIRNER, Cláudio. Capítulo 1 - Realidade Virtual. *In: TORI, Romero; HOUNSELL, Marcelo da Silva (Orgs.). Introdução a Realidade Virtual e Aumentada*. Porto Alegre (RS): SBC, 2018.

\_\_\_\_\_. Capítulo 2 - Realidade Aumentada. *In: TORI, Romero; HOUNSELL, Marcelo da Silva (Orgs.). Introdução a Realidade Virtual e Aumentada*. Porto Alegre (RS): SBC, 2018.

UFAM. *Projeto Político Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia*. Manaus, 2018.

VARINE-BOHAN, Hugues de. *Património e educação popular*. Disponível: [https://www.direitodeaprender.com.pt/sites/default/files/uploads/aprender\\_2.pdf](https://www.direitodeaprender.com.pt/sites/default/files/uploads/aprender_2.pdf) Acesso em: 14 out. 2023

VERSIANI, Maria Helena; MANGAS, Vera (curadorias). *In: VERSIANI, M. H. Exposição A Res Pública*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2010. p.8-9.

VERSIANI, Maria Helena. *Linguagens da cidadania: os brasileiros escrevem para a Constituinte de 1987/1988*. Tese (Doutorado em História) – Fundação Getúlio Vargas, Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, Rio de Janeiro, 2013. 284f

VITRÚVIO. *Tratado de Arquitetura*. São Paulo: Martins Fontes: 2007.

WOLFFLIN, Heinrich. *Renascença e Barroco: estudo sobre a essência do estilo barroco e sua origem na Itália*. Trad.: Mary Amazonas Leite de Barros e Antônio Steffen. São Paulo: Perspectiva, 2010. (Col. Stylus, n.7).



VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo Garcia; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WILLOUGHBY, W. Global Fluidities, Local Presences: An Architectural Perspective On the Works of Michel Serres, 2012. En: I. Sabouni & J. Vanegas, *Local Identities. Global Challenges: 2011 ACSA Fall Conference*. Washington: ACSA Press. Disponível em: <https://www.acsa-arch.org/proceedings/Fall%20Conference%20Proceedings/ACSA.FALL.11/ACSA.FALL.11.50.pdf> Acesso em: 19 jul. 2022.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução de: *La práctica educativa: cómo enseñar*. Traduzido por: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224p.

#### REFERÊNCIAS EM SITES/VÍDEOS:

CORRÊA, Paulo Celso (criação e montagem); VERSIANI, Maria Helena; POSSIDÔNIO, Eduardo (Pesquisa histórica/textos). Exposição *on-line* “Nosso sagrado: a construção de uma herança fraterna”. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/story/mwWx9m6ZCuqk5A> Acesso em: 12 jan. 2022.

CORRÊA, Paulo Celso (Textos e montagem). Exposição *on-line* “De olho no ‘Compromisso Constitucional’”. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/story/xgXxACULUQmDhg> Acesso em: 12 jan. 2022

CORRÊA, Paulo Celso (Textos e montagem). Exposição *on-line* “Fazendo ‘A Pátria’”. Disponível em: [https://artsandculture.google.com/story/xQXxkQo837l\\_Vw](https://artsandculture.google.com/story/xQXxkQo837l_Vw) Acesso em: 12 jan. 2022.

CORRÊA, Paulo Celso (Textos e montagem). Exposição *on-line* “De Palácio a Museu: uma breve história do Museu da República”. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/story/bgWBvwovJVwTkw> Acesso em: 12 jan. 2022.

BARNES, Bernadine. *Mannerism*. Encarta *On-line* Encyclopedia 2008. Disponível em: [https://web.archive.org/web/20081202030937/http://ca.encyclopedia.msn.com/encyclopedia\\_761551767/Mannerism.html](https://web.archive.org/web/20081202030937/http://ca.encyclopedia.msn.com/encyclopedia_761551767/Mannerism.html) Acesso em: 20 abr. 2022.

GAGLIARDI, Ignacio. “Museus Virtuais: Projeto “Era Virtual” integra Turismo e a Cultura do Brasil”, disponível em: <http://ilumineoprojeto.com/museus-virtuais-projeto-era-virtual-integra-turismo-e-a-cultura-do-brasil/> Acesso em: 10 fev. 2023.

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. Maneirismo. História das Artes, 2023. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-renascentista/maneirismo/> Acesso em: 20 abr. 2022.



MUSEU DA REPÚBLICA. As águias do Palácio do Catete. Disponível em: <https://museudarepublica.museus.gov.br/as-aguias-do-palacio-do-catete/> Acesso em: 29 mar. 2022.

MUSEU DA REPÚBLICA. Visita Virtual. Disponível em: <https://www.eravirtual.org/museu-da-republica/> Acesso: entre 10 jan. 2022 e 05 maio 2023.

#### **DOCUMENTOS CONSULTADOS:**

MUSEU DA REPÚBLICA. Folder “Uma Visita ao Palácio do Catete”, s/d.

MUSEU DA REPÚBLICA. Folder “Uma Visita ao Jardim do Palácio do Catete”, s/d.

MUSEU DA REPÚBLICA. Folder “1988: Constituição e Participação Popular”, s/d.

MUSEU DA REPÚBLICA. Folder da exposição “Conexões: lá dentro lá fora”, s/d.

#### **REVISTAS IMPRESSAS E VIRTUAIS:**

##### **Revistas do Professor**

MUSEU DA REPÚBLICA. Revista do Professor, n.º 1, 2009 (Virtual). Disponível em: [https://museudarepublica.museus.gov.br/informacao/revistadoprofessor/01/revistaprofessor\\_1.html](https://museudarepublica.museus.gov.br/informacao/revistadoprofessor/01/revistaprofessor_1.html) Acesso em: 15 jan. 2022.

MUSEU DA REPÚBLICA. Revista do Professor, n.º 2, 2010 (Virtual). Disponível em: [https://museudarepublica.museus.gov.br/informacao/revistadoprofessor/02/revistadoprofessor\\_2.html](https://museudarepublica.museus.gov.br/informacao/revistadoprofessor/02/revistadoprofessor_2.html) Acesso em: 15 jan. 2022.

MUSEU DA REPÚBLICA. Revista do Professor, n.º 3, 2010 (Virtual). Disponível em: [https://museudarepublica.museus.gov.br/informacao/revistadoprofessor/03/revistaprofessor\\_3.html](https://museudarepublica.museus.gov.br/informacao/revistadoprofessor/03/revistaprofessor_3.html) Acesso em: 15 jan. 2022.

MUSEU DA REPÚBLICA. Revista do Professor, n.º 4, 2013 (Virtual). Disponível em: [https://museudarepublica.museus.gov.br/informacao/revistadoprofessor/04/revistaprofessor\\_4.html](https://museudarepublica.museus.gov.br/informacao/revistadoprofessor/04/revistaprofessor_4.html) Acesso em: 15 jan. 2022.

MUSEU DA REPÚBLICA. Revista do Professor, n.º 5, 2013 (Impressa e Virtual). Disponível em: [https://museudarepublica.museus.gov.br/informacao/revistadoprofessor/05/revistaprofessor\\_5.html](https://museudarepublica.museus.gov.br/informacao/revistadoprofessor/05/revistaprofessor_5.html) Acesso em: 15 jan. 2022.

MUSEU DA REPÚBLICA. Revista do Professor, n.º 6, 2017 (Impressa).

MUSEU DA REPÚBLICA. Revista do Professor, Especial PEJA, 2017 (Digital). Disponível em: [https://museudarepublica.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/revista-do-professor\\_PEJA\\_para-internet.pdf](https://museudarepublica.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/revista-do-professor_PEJA_para-internet.pdf) Acesso em: 15 jan. 2022.

### **Revistas do Estudante**

MUSEU DA REPÚBLICA. Palácio do Catete: Arte e História, Revista Pedagógica para estudantes, série 1, n.º 1, 2008 (Virtual). Disponível em: [https://museudarepublica.museus.gov.br/informacao/revistadoaluno/01/revista\\_1.html](https://museudarepublica.museus.gov.br/informacao/revistadoaluno/01/revista_1.html) Acesso em: 15 jan. 2022.

MUSEU DA REPÚBLICA. A República no Palácio do Catete, Revista Pedagógica para estudantes, série 1, n.º 2, 2009 (Virtual). Disponível em: [https://museudarepublica.museus.gov.br/informacao/revistadoaluno/02/revista\\_2.html](https://museudarepublica.museus.gov.br/informacao/revistadoaluno/02/revista_2.html) Acesso em: 15 jan. 2022.

MUSEU DA REPÚBLICA. A República no Palácio do Catete, Revista Pedagógica para estudantes, série 2, n.º 3, 2015 – 1ª edição 2010 (Impressa).

MUSEU DA REPÚBLICA. Jardim do Museu da República: Patrimônio Histórico e Ambiental, Revista Pedagógica para estudantes, série 1, n.º 3, 2010 (Virtual). Disponível em: [https://museudarepublica.museus.gov.br/informacao/revistadoaluno/03/revista\\_3.html](https://museudarepublica.museus.gov.br/informacao/revistadoaluno/03/revista_3.html) Acesso em: 15 jan. 2022.

**ATLAS DA PESQUISA-INTERVENÇÃO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



**CARTA 1 DE IMERSÃO/EXPLORAÇÃO: ATELIER 1**

**SEQUÊNCIA PARA DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA-  
 INTERVENÇÃO NA DISCIPLINA MEDIAÇÕES DIDÁTICAS**

Doutorando Waldemir Rodrigues Costa Júnior

Prof.<sup>a</sup> Ma. Rosangela Castilho Barbosa

**AULA 1 – 08 e 09 DE AGOSTO DE 2022**

- 1. Apresentação da Unidade III** da disciplina Mediações Didáticas
  - Ênfase em outros espaços educativos e as mediações didáticas para formação da criança
- 2. Apresentação do Doutorando Prof. Waldemir Rodrigues Costa Junior** e sua pesquisa intervenção de Doutorado
- 3. Apresentação e assinatura do TCLE da Pesquisa**
- 4. Exposição sistematizada e dialogada**
  - Os fundamentos teórico-metodológicos do ensino-aprendizagem de História e Geografia, e Educação Patrimonial para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
  - Temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de História e Geografia – BNCC/5º ano
- 5. CARTA 1 – Ateliers para apreciação e conhecimento do museu virtual *on-line***
  - **Apresentação da Plataforma Era Virtual e do espaço virtual do Museu da República – território de experimentação das mediações didáticas** para o desenvolvimento da Pesquisa-Intervenção com os estudantes
- 6. Visita Imersiva e Preenchimento do Questionário** a partir da visita guiada ao espaço virtual do Museu da República.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



**SEQUÊNCIA PARA DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA-  
INTERVENÇÃO NA DISCIPLINA MEDIAÇÕES DIDÁTICAS**

Doutorando Waldemir Rodrigues Costa Júnior

Prof.<sup>a</sup> Ma. Rosangela Castilho Barbosa

**AULA 2/CARTA 1 – Apreciação e conhecimento do espaço virtual do Museu da  
República**

15 de agosto de 2022 - Turmas 01 e 03

16 de agosto de 2022 – Turma 02

23 de agosto de 2022 - Turma 04

- 7. Breve abordagem sistematizada da Educação Patrimonial e sua metodologia**
- 8. CARTA 1 – Apreciação e conhecimento do espaço virtual do Museu da República**
- 9. Visita imersiva, apreciação e exploração do espaço virtual do Museu da República**
- 10. Preenchimento do Questionário** a partir da visita guiada ao espaço virtual do Museu da República.
  - Consulta ao Glossário Sistemático de Termos do Questionário
- 11. Apreciação, leitura e análise de Sequência Didática**
  - Abordagem do espaço virtual do Museu da República na aprendizagem das noções de espaço-tempo pela criança.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**  
 Associação Plena em Rede  
 Curso de Doutorado – Polo Manaus



## CARTA 2: TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Estudante \_\_\_\_\_, queremos convidá-lo(a) a participar da pesquisa que tem por título “Tecnologias da inteligência no ensino de História e Geografia: os museus virtuais nas mediações didáticas sobre espaço-tempo na formação inicial do Pedagogo” sob a responsabilidade do pesquisador Waldemir Rodrigues Costa Júnior, com endereço institucional na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio n.6200, Coroado I, CEP 69077-000, Manaus- AM, telefone Fixo 33054569, e-mail: [junior.wrc@gmail.com](mailto:junior.wrc@gmail.com). Nesta pesquisa temos como objetivo primário: analisar as potencialidades pedagógicas de uso dos museus virtuais nas mediações didáticas na construção do conhecimento sobre espaço-tempo pelo professor em formação inicial, no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, e como objetivos secundários: Levantar as origens do Museu da República e sua virtualização; Descrever o Museu da República, identificando a sua interface, inventariando o seu acervo de objetos, conhecimentos e ações museológicas; Investigar o processo de desterritorialização do Museu da República; Desenvolver experimentações didáticas e metodológicas, mapeando as experiências de aprendizagem sobre espaço-tempo dos professores em formação inicial nas suas interações com o Museu da República; Construir uma lista de critérios pedagógicos para avaliação de museus virtuais *on-line*, visando a construção do conhecimento específico sobre espaço-tempo, com base na Taxonomia de Objetos Educacionais; Mapear o potencial pedagógico do Museu da República (virtual) na formação inicial de professores, os modos fundamentais pelos quais adquirem e desenvolvem novos conhecimentos, habilidades e compreensões nas aulas de História e Geografia no Curso de Pedagogia. Sua colaboração consistirá em participar dos exercícios metodológicos e do preenchimento do Questionário de pesquisa de inventário patrimonial, visando subsidiar esses exercícios sobre o espaço-tempo republicano utilizando o espaço virtual do Museu da República nas mediações didáticas nas disciplinas “Jogos e atividades lúdicas” e “Mediações didáticas”. Como toda pesquisa pode trazer contribuições significativas para o desenvolvimento social, científico e tecnológico, dentre os benefícios que a presente proposta irá propiciar destacam-se o diálogo de saberes entre áreas do conhecimento como Museologia, História, Geografia, Pedagogia e a Informática, além do aprimoramento qualitativo desencadeado pela articulação entre essas bases nos processos de sua formação docente no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, incluindo a formação do pensamento científico, a interdisciplinaridade e a integração curricular das disciplinas que compõem o currículo do referido curso de graduação. Cabe salientar também que esta pesquisa poderá favorecer a sua aquisição de habilidades, competências e conhecimentos sobre você poderá desenvolver as mediações didáticas visando contribuir com a construção do conhecimento em História e Geografia com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apropriando-se e implementando a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Além disso, a pesquisa poderá não apenas promover a sua inclusão tecnológica e digital, como também irá atender as necessidades e demandas específicas de sua formação em consonância com as singularidades das crianças de 6 a 10 anos de idade, o foco do trabalho pedagógico nos anos iniciais. Entre essas demandas e necessidades, ressalta-se a construção ou o aprimoramento de habilidades de pesquisa, ensino, planejamento, avaliação e organização curricular em consonância com a realidade de um mundo globalizado em constantes transformações sociais, econômicas, culturais, políticas e tecnológicas. A sua formação cultural também é outro benefício a ser promovido pela pesquisa, uma vez que, ao interagir com o patrimônio cultural, de modo planejado e sistemático ao longo das intervenções da pesquisa, você se apropria dos bens patrimoniais, desenvolve sentimento de pertencimento e identidade, constrói repertório cultural e aprende a valorizar e a preservar a memória, a história e o patrimônio cultural brasileiro. Articulada a essa formação cultural, cabe destacar a ampliação

do seu repertório de conhecimentos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação, em especial o espaço virtual do Museu da República favorecendo a sua tomada de consciência e a construção de conhecimentos sobre a memória e história republicana do Brasil, um dos pilares de sustentação de nossa identidade nacional. No desenvolvimento da pesquisa, entre os possíveis riscos, pode-se destacar: vergonha ou constrangimento por parte dos participantes da pesquisa no decorrer dos Ateliers de discussão e produção didática, bem como nos Ateliers de exercícios metodológicos, uma vez que, como é comum na formação inicial de professores, os estudantes de Pedagogia encontram-se em contínuo processo de apropriação da teoria e desenvolvimento das práticas pedagógicas, o que implica investimento contínuo de leitura, escrita e aquisição de habilidades docentes de planejamento, avaliação, organização curricular e transposição didática. Outro risco decorre do medo ou vergonha dos participantes no preenchimento do Questionário, uma vez que os mesmos se encontram também em aprimoramento da escrita acadêmica e produção de texto em conformidade com a norma culta da língua portuguesa. Além disso, os estudantes podem ter alguma dificuldade na participação dos exercícios metodológicos e no preenchimento do Questionário por razões técnicas tais como queda de sinal ou lentidão na conexão de internet. Acrescenta-se ainda possível preocupação dos estudantes, no preenchimento deste instrumento do inventário patrimonial do espaço virtual do Museu da República, na medida em que, o tema da Educação Patrimonial, somado aos conhecimentos da História e Geografia são específicos e exigem, assim como outros componentes curriculares da Educação Básica, estruturas cognitivas ainda em processo de construção e consolidação pelos estudantes. Entretanto, o pesquisador proponente irá criar estratégias didáticas e soluções que possibilitem aos estudantes a superarem esses riscos, caso ocorram ao longo da pesquisa-intervenção. Embora tenha sido ampliado o número de pessoas vacinadas contra a Covid-19, o risco de transmissão do novo Coronavírus ainda é iminente não só para a população em geral, mas também para o pesquisador e os estudantes de Pedagogia. Nesse caso, o pesquisador proponente se compromete a seguir todos os protocolos sanitários contra a Covid-19, cumprindo com a distância social entre os participantes da pesquisa, disponibilizando álcool em gel e recomendando ou disponibilizando máscaras, a depender das fases de enfrentamento da Covid-19, no decorrer dos Ateliers da pesquisa-intervenção e da aplicação do Questionário. Neste Termo de Consentimento, o pesquisador assume a responsabilidade formal pelo reparo a qualquer dano que possa ocorrer nas diferentes etapas da pesquisa, em conformidade com a legislação vigente e consubstanciada na Resolução CNS Nº 466 de 2012 (item IV. 3.h, IV. 4.c e V.7). O pesquisador também assume a responsabilidade em ressarcir integralmente os possíveis gastos financeiros decorrentes de qualquer fase da pesquisa, caso o(a) senhor(a) venha a tê-los. Ressaltamos ainda que caso concorde em participar e depois queira desistir da pesquisa, a qualquer tempo, não sofrerá nenhum tipo de penalidade e nem será prejudicado(a) de nenhuma forma, o seu nome será mantido em absoluto sigilo. Caso queira solucionar qualquer dúvida referente à esta pesquisa, colocamo-nos à disposição no referido endereço. O(a) senhor(a) somente assinará esse documento quando tiver compreendido os propósitos da pesquisa e o que lhe explicamos neste Termo. Caso o(a) senhor(a) queira fazer qualquer reclamação ou deseje mais esclarecimentos sobre a referida pesquisa, poderá, a qualquer tempo, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, criado com o objetivo de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para colaborar com o desenvolvimento da pesquisa em atendimento aos padrões éticos, localizado na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, pelo telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, e-mail: [cep.ufam@gmail.com](mailto:cep.ufam@gmail.com). Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a das assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a), e por mim, pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

#### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado (a) sobre o que o pesquisador pretende desenvolver e porque precisa da minha participação, assim compreendi a explicação. Por isso, eu consinto e colaborarei com o estudo, sabendo que não receberei nada e que poderei sair quando assim preferir. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via comigo e a outra com o pesquisador.

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

---





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**



Associação Plena em Rede

Curso de Doutorado em Educação – Polo Manaus

Doutorando: Waldemir Rodrigues Costa Júnior

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zeina Rebouças Corrêa Thomé

**CARTA 3:**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito no CPF sob nº \_\_\_\_\_, nacionalidade \_\_\_\_\_, estado civil \_\_\_\_\_, portador da Cédula de identidade RG nº. \_\_\_\_\_, Órgão Expedidor: \_\_\_\_\_, inscrito no CPF sob nº \_\_\_\_\_, residente à Av./Rua \_\_\_\_\_, nº. \_\_\_\_\_, município de \_\_\_\_\_/Amazonas, AUTORIZO Waldemir Rodrigues Costa Júnior a utilizar a minha imagem para os fins de ilustração, em sua Tese de Doutorado, das experiências de imersão, apreciação, exploração e exercícios metodológicos envolvendo o espaço virtual do Museu da República, referentes às minhas participações nos Ateliers de sua Pesquisa de Doutorado intitulada “Tecnologias da inteligência no ensino de História e Geografia: os museus virtuais nas mediações didáticas sobre espaço-tempo na formação inicial do Pedagogo”, desenvolvida sob a Orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zeina Rebouças Corrêa Thomé, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PPGEDA/ Associação Plena em Rede/ Universidade Federal do Amazonas/ Polo Manaus. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em duas (02) vias de igual teor e forma.

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

Assinatura do(a) participante da pesquisa

\_\_\_\_\_



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Associação Plena em Rede  
Curso de Doutorado – Polo Manaus



### MAPA 1: GLOSSÁRIO SISTEMÁTICO

#### Termos de Referência do Questionário da Pesquisa de Inventário Patrimonial e de Conhecimentos no Museu Virtual<sup>246</sup>

Este Glossário tem como objetivo auxiliá-lo(a) no preenchimento do Questionário, em caso de dúvidas referentes a algum termo específico. Para tanto, reúne esses termos e suas definições, com base nos referenciais da Psicologia e Epistemologia Genética sobre a construção das noções de tempo e espaço pela criança, das bases teórico-metodológicas do ensino aprendizagem da Museologia, da Educação Patrimonial, Educação Histórica e Educação Geográfica e dos fundamentos e orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC de História e Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, há conceitos que são de outras áreas e, portanto, foram apropriados pela História, Geografia e Museologia, que também careceram de uma definição científica e, por essa razão, foi necessário recorrermos aos conhecimentos de outras áreas como Filosofia, Sociologia, Antropologia e Psicomotricidade. O Glossário encontra-se estruturado conforme a sequência dos Checklist e das questões do Questionário, para facilitar a localização dos termos e respectivas definições.

#### Checklist 1 de 33

#### Critério: Dados/fontes/objetos/linguagens/Informações

**Museu Virtual** (Questão 1/18): caracteriza-se como espaço virtual, onde há mediação e relação entre o público e as coleções de patrimônio apresentadas, fazendo uso da internet, porém não deve ser confundido com um *site* de museu tradicional/clássico. Divide-se em duas categorias: 1) Pode ser um museu essencialmente virtual, sem necessariamente corresponder a um museu tradicional/clássico já existente; 2) É uma versão de um museu tradicional/clássico que existe de fato, constituindo-se como seu complemento. O museu virtual visa a comunicação no sentido de envolver o seu público-visitante e levá-lo a interagir, apreciar, explorar e conhecer o patrimônio cultural (Henriques, 2004, 2018).

**Fontes** (Questões 1, 2 e 15/18): conforme Alberti (2019), trata-se de quase toda a produção humana, englobando as seguintes categorias: documentos textuais, impressos e manuscritos (livros, jornais, revistas, cartas, processos criminais, registros paroquiais, diários, testamentos); documentos sonoros (discursos, músicas, canções, entrevistas gravadas em áudio); imagens (cartazes, pinturas, desenhos, fotografias, cartões-postais, charges, histórias em quadrinho, mapas, gráficos, anúncios impressos); documentos audiovisuais (filmes, programas de televisão, entrevistas filmadas, anúncios em vídeo, videoclipes); achados arqueológicos; edificações; objetos; esculturas; ferramentas; vestimentas; utensílios etc. Em situação escolar, há modos de abordagem que são próprios para cada categoria/tipo de fonte, porém todos os documentos, devem ser problematizados. O trabalho com fontes no ensino de História possibilita ao estudante não só ampliar seu conhecimento sobre o passado, mas também

<sup>246</sup> Material da Pesquisa de Doutorado intitulada “MUSEUS VIRTUAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O Museu da República (RJ) e as mediações didáticas em História e Geografia na construção do conhecimento sobre o espaço-tempo republicano pelo Pedagogo em formação inicial”, desenvolvida por Waldemir Rodrigues Costa Junior, sob Orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zeina Reboças Corrêa Thomé. É proibida a sua distribuição, reprodução e uso fora da disciplina “Mediações Didáticas”.

perceber como o conhecimento histórico é construído a partir de perguntas sobre essas fontes (Alberti, 2019, p.108).

**Objetos** (Questão 2/18): a concepção adotada aqui é oriunda do ensino de História, com a perspectiva da Educação Histórica, a do “objeto gerador”, conceito inspirado no pensamento de Paulo Freire. O “objeto gerador” pode ser definido, com base em Cainelli (2006), como as “fontes primárias” que, ao reunirem indícios do passado, possibilitam à criança não apenas manuseá-los, e no caso aqui do Museus Virtuais, mais do que isso: interagir com tais objetos, apreciá-los e explorá-los. Na perspectiva de Ribeiro (2004) e Ramos (2004), que trata do uso de objetos de museus no ensino de História, o “objeto gerador” é aquele não que apenas supõe fatos, processos e ideias, mas também, em decorrência disso, potencializa de modo significativo o conhecimento acerca de um “período histórico-cronológico”. Partindo das bases conceituais e orientações no suporte ao trabalho pedagógico com a Educação Histórica, Cainelli (2006) evidencia que, a partir de suas pesquisas acerca de experiência prática com crianças de 8 anos, da antiga 2ª série do Ensino Fundamental, o “objeto gerador” possibilita aos estudantes: fazerem inferências sobre o passado; estabelecerem as diferenças entre um objeto observado e hoje; identificarem referências prováveis com relação ao cotidiano; refletirem sobre o passado do qual o objeto fez parte e sobre as relações entre este e o sujeito.

**Brasil República** (Questão 2/18): refere-se ao período da História do Brasil, entre 1889 e os dias atuais em que a República foi instalada como forma de governo, sendo estabelecido o modelo da República Federativa com o país dividido em Estados e o Brasil organizado numa federação desses Estados. A instalação se deu por força dos Partidos Regionais e os militares (Fausto, 2006). A Constituição Federal de 1988, define em seu Art. 1º a República Federativa do Brasil como formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, sendo constituída pelo Estado Democrático de Direito, cujos fundamentos são: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político (Brasil, 1988).

**Fatos Históricos** (Questão 3/18): vide definição no Checklist 10 de 33.

**Símbolos nacionais** (Questão 4/18): símbolos representativos de um país e da identidade da nação. Pela Lei n.º 5.700, de 1º de setembro de 1981, e Constituição Federal de 1988, os símbolos nacionais do Brasil, são: a Bandeira Nacional, o Hino Nacional, as Armas Nacionais (ou Brasão Nacional) e o Selo Nacional (Agência Senado, 2020; Brasil, 1971).

**Bens** (Questão 7/18): termo específico da Educação Patrimonial, cujos fundamentos se estabelecem de modo inter, multi e transdisciplinar, envolvendo áreas de conhecimento como a Museologia, Arqueologia, Antropologia e a História. Podem ser classificados em: bens materiais, englobando desde o acervo de objetos até um prédio; bens imateriais, que são o conjunto das mais variadas formas e expressões culturais (festas, saberes, dança etc.), que possuem um valor histórico (Grunberg, 2007).

**Leitura de mundo** (Questão 7/18): conceito formulado por Paulo Freire (1989), em que a base da construção do conhecimento é a realidade vivenciada pelo sujeito. A leitura do mundo, segundo Freire (1989), precede a leitura da palavra. Callai (2005), partindo dessa concepção de Paulo Freire, sinaliza que a leitura do mundo é meio pelo qual exercemos a nossa cidadania. Nessa perspectiva da autora, no ensino de Geografia, a leitura do mundo se faz pela leitura do espaço e este reúne traços característicos da vida dos homens. E nesse sentido, segundo a autora, a leitura do mundo extrapola a leitura cartográfica, cujas representações buscam expressar as espacialidades, de certo modo com distorções devido às projeções cartográficas utilizadas. A leitura do mundo não se reduz à leitura somente do mapa, ou através deste, mas significa desenvolver a leitura do mundo da vida, que se produz ao longo das experiências cotidianas e manifesta, de um lado, as nossas utopias e, por outro lado, os limites estabelecidos seja pela natureza seja pela sociedade, em termos culturais, políticos e econômicos (Callai, 2005).

**Mediações didáticas** (Questão 8/18): tratam-se das intervenções desenvolvidas pelo professor, mediante elementos intermediários, que integram e potencializam o processo de ensino-aprendizagem.

As mediações didáticas englobam tanto os instrumentos ou signos mediadores, a exemplo dos materiais didáticos, linguagens, informações e comunicação, quanto às ferramentas tecnológicas, em que o saber mediar é uma competência necessária ao fazer docente e, portanto, a ser desenvolvida pelos professores em formação inicial (Heimbecker, 2015).

**Semelhanças e diferenças, transformações e permanências** (Questão 9/18): segundo Schmidt e Cainelli (2004), tratam-se de noções temporais assim como as demais (sucessão, duração e simultaneidade), pelas quais os historiadores desenvolvem a reconstrução do passado. Segundo as autoras, no ensino de História, tais noções devem ser desenvolvidas com os estudantes, pois elas não existem previamente no raciocínio deles, porém são formadas no curso da vida do sujeito e são potencializadas por experiências culturais. O desenvolvimento dessas noções implica, conforme as autoras, uma operação múltipla, que envolve tanto o livro didático quanto o processo de escolarização, o que propicia ao estudante entender a causalidade histórica, isto é, os elos entre uma época histórica e outra, bem como entre um fato histórico e outro nessa mesma época. Além disso, através dessas noções pode-se apreender os aspectos que evidenciam a profundidade temporal, o que inclui “referências sobre outras épocas e tempos para diferenciá-los do presente” (Schmidt; Cainelli, 2004, p.78). Essas noções, conforme as autoras, não são o conteúdo em si mesmas, mas o “pressuposto metodológico essencial para a compreensão e o raciocínio históricos” (p.80).

**Documentos escritos** (Questão 16/18): são os documentos comuns e os mais utilizados tanto pelos historiadores quanto pelos professores em situação escolar. Esses documentos são de natureza variada podendo ser leis, textos de jornais e revistas de vários períodos históricos, textos literários, poemas e letras de música, contudo esses documentos devem ser selecionados e utilizados em sala de aula em conformidade com critérios didáticos e pedagógicos (Bittencourt, 2011).

**Documentos visuais** (Questão 18/18): tratam-se de objetos, móveis, utensílios, fotografias, pinturas, iconografias, mapas históricos etc., que apresentam uma linguagem plástica e podem ser utilizados nas aulas com as crianças potencializando a sua curiosidade e o conhecimento sobre o passado (Bittencourt, 2011).

### Checklist 2 de 33

#### Critério: Adequações do acervo

**Sujeitos históricos** (Questão 4/14): agentes responsáveis por ações sociais significativas, que possibilitam transformações e permanências na vida coletiva, podendo ser tanto indivíduos como grupos e classes sociais, envolvendo diversas esferas da vida econômica, social, política e cultural (Brasil, 1997).

**Situação-problema** (Questão 5/14): segundo Silva (2005), com base na concepção de Meirieu (1998), é “toda e qualquer atividade não aleatória e que seja criada e organizada pelo professor com o intuito de mobilizar e desafiar a criança a encontrar soluções aos problemas propostos. A criança pode ser colocada diante de uma infinidade de tarefas”, quais sejam: produção de texto; elaboração de um jornal; análise de documentações etc. (p.143).

### Checklist 3 de 33

#### Critério: Alfabetização e Educação Patrimonial

**Alfabetização Patrimonial:** processo pelo qual são desenvolvidas duas competências que, construídas e aprendidas na escola, possibilitam, de um lado, a leitura e conhecimento do patrimônio material e, por

outro lado, a leitura (re)conhecimento, identificação e preservação do acervo de manifestações culturais que integram o patrimônio imaterial (Tavares, 2003). A leitura de mundo/da paisagem da cidade possibilita decifrar o patrimônio material e imaterial da cidade, tendo como foco a promoção da cidadania, a produção de novos significados e a leitura-reconhecimento da cidade e seu patrimônio (Pérez, 2008).

**Educação Patrimonial:** processo contínuo e sistemático em que o trabalho educativo tem como centro e ponto de partida o Patrimônio Cultural em todas as suas dimensões e expressões (Grunberg, 2007), cuja metodologia se desenvolve através das seguintes etapas: 1) Observação – mediante instrumentos e atividades, trabalhando a percepção, os questionamentos, registros, comparações, deduções etc.; 2) Registro – através de desenhos, descrições (verbal, escrita, gráfica, fotográfica maquetes, mapas, plantas etc.), focando a consolidação do conhecimento percebido; 3) Exploração – faz-se pela análise de problema, construção de hipóteses, discussões, avaliações, pesquisas em várias fontes, para desenvolvimento da análise, opinião crítica, e interpretação de significados e evidências; 4) Apropriação – por meio de atividades de recriação, releitura e dramatização, e interpretação em diversas modalidades de expressão como pintura, escultura, dança, música, poesia, texto, filme e vídeo, para desenvolvimento da capacidade de expressão, apropriação e valorização do bem cultural (Horta; Grunberg; Monteiro, s/d).

**Memória social** (Questão 2/9): trata-se da relação da comunidade com o seu passado, a qual funciona pela seleção e eliminação que essa coletividade estabelece com as lembranças passadas; realiza-se também por omissões; é o corpo vivo do processo de se relacionar com o passado; essas relações com o passado variam de acordo com idade, sexo, ocupação, origem, etc. (Bittencourt, 2011). Entretanto, a memória e a História não se confundem, pois “tanto para o sociólogo (Halbwachs) quanto para o historiador (Nora), a história e a memória se opõem: esta seria um processo vivo conduzido por grupos, e aquela, um registro, uma operação intelectual, uma problematização e crítica do passado” (Gil, 2019, p.158). Enquanto operação intelectual, a História faz da memória o seu objeto de análise, confrontando ou comparando diversas formas de registros das lembranças (Bittencourt, 2011).

**Patrimônio cultural** (Questão 7/9): de acordo com Grunberg (2007), é o conjunto das manifestações e expressões criadas, transmitidas e ressignificadas pelos homens e pelas coletividades, às quais se acumulam incessantemente de geração em geração. Essas manifestações e expressões, não são apenas usufruídas pelas gerações que as recebem, mas também modificadas em face às suas histórias e necessidades. E assim, novas contribuições vão sendo acrescentadas, cujas heranças vão sendo esquecidas ou preservadas. Integram o conjunto do Patrimônio Cultural não apenas os bens que herdamos dos nossos ancestrais, mas também o que são elaborados no presente e, nessa perspectiva, o patrimônio é “vivo”, englobando tanto os bens materiais (objetos, construções, meios de transportes, instrumentos de trabalho etc.) quanto os bens imateriais (as festas, a culinária, celebrações, jogos, brincadeiras, saberes e práticas - envolvendo alimentos, plantas, remédios, além de expressões artísticas e religiosas etc.) (Grunberg, 2007).

**Patrimônios etnoculturais e artísticos** (Questão 7/9): trata-se dos bens materiais e imateriais que integram o patrimônio cultural produzido pelos variados grupos étnicos e culturais (Grunberg, 2007).

#### Checklist 4 de 33

##### Critério: Conceito de Patrimônio

**Patrimônio material** (Questão 1/5): é o conjunto de bens materiais que, sendo produtos de uma cultura e num dado contexto histórico e social, apresentam significativo valor histórico e cultural tais como objetos, construções, espaços, ou seja, podendo ser desde um artefato ou utensílio de trabalho até um monumento histórico e uma praça (Grunberg, 2007).

**Patrimônio imaterial** (Questão 1/5): é o conjunto de expressões e manifestações culturais, que incluem festas, danças, músicas, saberes, ritos religiosos e modos de fazer, representativos de um grupo, comunidade ou nação (Grunberg, 2007).

### Checklist 5 de 33

#### Critério: Conceito de Memória social

**Brasil Imperial** (Questão 2/2): período da história nacional, cujos marcos históricos se estabeleceram entre 1822 e 1889. Politicamente, o Império no Brasil se estruturou em três períodos: 1) Primeiro Reinado (1822 a 1831), quando Dom Pedro I foi Imperador. A consolidação da Independência do Brasil, ocorrida em 07 de setembro de 1822, em relação a Portugal, se deu em poucos anos, mas foram desencadeados diversos conflitos entre as tropas brasileiras, que apoiavam esse movimento e foram lideradas por comandantes europeus, contratados pelo Imperador, e as tropas portuguesas que, estabelecidas no Brasil desde a chegada da família real em 1808, foram sendo forçadas a se retirar aos poucos. Logo após a Independência e a dissolução da Assembleia Constituinte, Dom Pedro I promulgou a primeira Constituição Brasileira, em 25 de março de 1824, porém estabelecida de “cima para baixo”, imposta ao “povo” (contou apenas com uma minoria, brancos e mestiços com alguma participação política, excluídos os negros escravizados). Com a Constituição de 1824, o Governo foi definido como monárquico, hereditário e constitucional, sendo que o Império teria uma nobreza e não uma aristocracia. Haveriam nobres através de títulos outorgados pelo Imperador como barão, conde, duque etc., mas não hereditários, inviabilizando uma “aristocracia de sangue”. O voto era indireto (votava-se num corpo eleitoral, nas eleições primárias, e este elegia os deputados) e censitário (porque só podia participar do colégio eleitoral ou ser senador ou deputado se atendesse a critérios de renda, denominados “censo”). O Brasil era dividido em províncias, cujos presidentes eram nomeados pelo Imperador. Também foram instituídos o Conselho de Estado (constituído por membros vitalícios, com no mínimo quarenta anos, designados pelo imperador, desde que detivessem certo poder aquisitivo e “saber, capacidade e virtude”) e o Poder Moderador, que na teoria deveria ser separado do poder executivo, mas na prática, no caso do Brasil não foi, pois o Imperador concentrou muitas atribuições como: nomear senadores; dissolver a Câmara e promover eleições para sua renovação; sancionar decisões da Câmara e do Senado; 2) Regência (1831-1840) – estabeleceu-se depois da abdicação de Dom Pedro I, em que personalidades políticas assumiram o comando do país representando o imperador até que ele atingisse a maioria, antecipada, até 1840. De imediato foram três regentes, mas depois passou a ser um, depois de 1834. Foi um dos períodos de maior ebulição na história nacional, uma vez que esteve em xeque a unidade territorial brasileira, debates políticos em torno da centralização ou descentralização do poder, discussões sobre a autonomia das províncias e a organização das Forças Armadas. Foram realizadas nesse período várias reformas institucionais para eliminar ou reduzir as atribuições da Monarquia e, mediante novo modo de organização, do Exército, entre as quais: um Código de Processo Criminal, com maiores poderes aos juízes; modificações e acréscimos à Constituição de 1824, através da Lei de 1834, denominado Ato Adicional, suprimindo tanto o Poder Moderador durante a Regência quanto o Conselho de Estado, porém os presidentes de província ainda eram estabelecidos pelo governo central, mas foram criadas as Assembleias Provinciais, com grandes poderes, substituindo os Conselhos Gerais; legislações para estabelecer a repartição de renda entre governo central, províncias e municípios. O período regencial também foi marcado pelo choque entre os interesses das elites e dos grupos locais. Em razão das dificuldades cotidianas e das dúvidas sobre a organização política, várias revoltas provinciais foram desencadeadas nas regiões Norte, Nordeste e Sul como: a Guerra dos Cabanos (1832-1835), em Pernambuco; a Cabanagem (1835-1840), no Pará; a Sabinada (1837-1838), na Bahia; a Balaiada (1838-1840), no Maranhão; e, a Farroupilha (1836-1845), no Rio Grande do Sul; 3) Segundo Reinado (1840-1889), em que o Brasil foi governado por Dom Pedro II, que foi estabelecido no trono porque a maioria do rei foi antecipada, por força dos liberais, a partir de uma interpretação do Ato Adicional. Nesse momento, a unidade territorial do Brasil foi preservada. Após 1840, foram estabelecidas várias medidas de “regresso”: restabelecimento do Conselho de Estado; alterações no Código de Processo

Criminal em 1841; aparelhos administrativos e judiciário retornaram ao poder central, exceto os juizes de paz, mas várias de suas funções passaram a ser exercidas pela polícia. Esse período encerrou-se em 1889 com a Proclamação da República (Fausto, 2006).

**Brasil Republicano** (Questão 2/2): vide explicação no Checklist 1 de 33.

### Checklist 6 de 33

#### Critério: Conceito de História

**História:** seus significados se encontram em transformação contínua e, na sala de aula, devem ser trabalhadas reflexões sobre isso, disponibilizando-se aos estudantes diferentes recursos para que eles possam compreender a História em sua complexidade. “O que é História?”, é uma questão antiga e sua definição varia conforme as várias correntes de pensamento, sendo impossível fornecer uma resposta única e fechada. Entretanto, deve-se trabalhar noções em torno da natureza da História (Silva; Silva, 2009). Sendo impossível uma única conceituação, podemos destacar as concepções de História para os seguintes historiadores: *Edward Hallet Carr*: A História “se constitui de um processo contínuo de interação entre o historiador e os seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado” (Carr, 1987, p.29). *Fernand Braudel*: “A História nada mais é do que uma constante indagação dos tempos passados em nome dos problemas e curiosidades – ou mesmo das inquietações e das angústias – do tempo presente que nos cerca e assedia” (Braudel, 1988, p.1). *Marc Bloch*: “‘Ciência dos homens’, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: ‘dos homens, no tempo’. O historiador não apenas pensa ‘humano’. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração” (Bloch, 2002, p.55). *Paul Veyne*: “A história é uma narrativa de acontecimentos verdadeiros. Nos termos desta definição, um fato deve preencher uma só condição para ter a dignidade da história: ter acontecido realmente” (Veyne, 1983, p.29). *Jörn Rüsen*: “‘História’ é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a interação com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente” (Rüsen, 2001, p. 74).

**Interpretação** (Questão 1/7): competência que se faz pelo presente, no ensino de História, a partir do passado, com o objetivo de levar as crianças a desenvolverem a “consciência histórica”, conforme Rüsen (2001). Essa interpretação, no ensino de História, se dá a partir do estudo das fontes (Cooper, 2012).

**Problematização** (Questão 3/7): trata-se de uma das mais importantes inovações quanto aos conteúdos, adotada no ensino de História nas últimas décadas, com inspiração na *história-problema*, formulada por Lucien Febvre. A problematização remete à perspectiva de que o conhecimento histórico é construído a partir de um problema, elaborado pelo historiador com relação ao tempo presente. A partir desse problema, ele desenvolve uma investigação do passado, consultando documentos, formulando hipóteses e estabelecendo conclusões. O uso do procedimento da problematização no ensino de História visa tanto o debate sobre a natureza e o processo de construção do conhecimento histórico quanto para evidenciar que este é elaborado a partir de uma investigação, contribuindo, desse modo, para que a aprendizagem de fato se dá pelo aprender a pesquisar, desenvolvendo, com isso, a capacidade de avaliar o mundo de modo crítico (Almeida; Grinberg, 2019).

**Memória republicana** (Questão 5/7): conforme definição no Checklist 3 de 33, com base em Bittencourt (2011), toda memória se configura por seleção e eliminação que um grupo ou comunidade estabelece com o seu passado. Halbwachs (1990) também evidencia esse caráter seletivo da memória, uma vez que o que é lembrado é influenciado ou condicionado pelos grupos sociais. No caso da memória republicana do Brasil, o que geralmente é lembrada é uma “República” estabelecida pelos militares e pelas oligarquias regionais, “de cima para baixo”, como nos mostra Boris Fausto (2006), sem a

participação popular, a qual é expressa pelos objetos e documentos produzidos por esses grupos hegemônicos e expostos na maioria dos museus.

**Memórias individuais e coletivas** (Questão 6/7): o sociólogo Maurice Halbwachs (1990), foi pioneiro na abordagem sobre memória individual e coletiva. A memória individual, mesmo que intrínseca a cada pessoa, é produzida a partir dos grupos sociais nos quais ela se insere, pois enquanto os indivíduos portam as lembranças físicas, são os grupos sociais que influenciam sobre o que (e como) deve ser recordado, o que implica seleção e eliminação. Para o autor, “diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (p. 51), mas que ambas, a memória individual e a coletiva, encontram-se em “ajustes” entre si para que se legitimem.

### Checklist 7 de 33

#### Critério: Alfabetização temporal e Educação Histórica

**Alfabetização temporal:** processo pelo qual o sujeito constrói noções de tempo, desenvolve capacidades e habilidades de quantificação do tempo, representação de categorias (passado, presente e futuro) e categorização de épocas (Castrogiovanni, 2012).

**Educação Histórica:** linha de pesquisa que se alicerça nas bases epistemológicas construídas pelo historiador alemão Jörn Rüsen (Cainelli; Schimdt, 2011), que tem a “consciência histórica” como objeto de estudo (Barca, 2011, p.31) e objetivo da didática da História, cujo foco principal é a “aprendizagem histórica” (Schmidt, 2015).

**Tempo** (Questão 1/7): conceito, cujas noções podem ser desenvolvidas mediante: 1) *tempo vivido*, “o tempo da experiência individual”: a) tempo psicológico, que engloba tanto acontecimentos agradáveis (que parecem “passar rápido”) quanto os desagradáveis (que parecem “durar mais tempo”); b) *tempo biológico* – expresso nas várias etapas da vida (da infância à velhice); percebido e apreendido por grupos e sociedades, relacionado ao nascimento e a morte; 2) *tempo concebido* – organizado e sistematizado pela sociedade, para controlar o tempo vivido, instituindo-se assim: a) o *tempo cronológico*; b) o *tempo astronômico*; c) o *tempo geológico* (Bittencourt, 2011, p.200-203).

**Aprendizagem Histórica:** trata-se de um processo pelo qual se desenvolve uma mudança estrutural na consciência histórica. A aprendizagem extrapola a mera aquisição de conhecimento sobre o passado e sua expansão. Pois nesse processo as competências são construídas de modo progressivo, estabelecendo-se como processo de transformação de formas estruturais mediante as quais “tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos” (Rüsen, 2010, p.51).

**Percepção histórica** (Questão 5/7): conforme Jörn Rusen (2010), essa capacidade deve ser desenvolvida mediante o uso de diferentes materiais históricos tais como imagens, mapas, esboços e textos, pluridimensionalidade em que se expressam os conteúdos históricos e a pluriperspectividade da apresentação histórica. A percepção ou experiência da história configura-se, segundo o autor, como um potencial da aprendizagem, uma vez que tem poder de fascinação, em especial no plano da contemplação sensível. Na perspectiva do autor, a história trabalhada junto às crianças e aos jovens deve ser voltada aos sentidos, necessidade não contemplada no ensino tradicional de História. Rüsen propõe assim que os materiais históricos devem instigar as percepções e experiências históricas, abrindo os olhos de crianças e jovens tanto com relação às diferenças históricas quanto às diversas qualidades de vida humana mediante os tempos. “Portanto, não devem se apresentar unicamente as experiências históricas já interpretadas e as percepções já assimiladas de forma cognitiva” (Rüsen, 2010, p.119).

**Experiência histórica** (Questão 5/7): operação mental que caracteriza a “consciência histórica”. A “consciência histórica” se define pela “competência de experiência” que, por sua vez, presume uma



habilidade para que haja experiências temporais. Segundo Rüsen (2010), “implica a capacidade de aprender a olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente. Uma forma mais elaborada de tal competência é a ‘sensibilidade histórica’”. Essa competência, segundo o autor, permite entender um determinado objeto num dado espaço e possibilita ficarmos atentos às suas informações a respeito de uma coletividade.

**Imaginação histórica** (Questão 5/7): São as suposições formuladas pela criança a respeito da História. Essas suposições são utilizadas na aprendizagem da história, isto é, da história como conhecimento e, por conseguinte, no desenvolvimento do pensamento histórico (Cooper, 2004; Cainelli, 2006; 2008).

**Interpretação histórica** (Questão 6/7): operação mental que, segundo Rüsen (2010), assim como a experiência e a orientação histórica, caracteriza a “consciência histórica” e esta, por sua vez, se define, por conseguinte, pela “competência de interpretação”. Essa competência, de acordo com o autor, é a habilidade pela qual são reduzidas as diferenças de tempo “entre o passado, o presente e o futuro através de uma concepção de um todo temporal significativo que abarca todas as dimensões de tempo”. A temporalidade da vida humana constitui-se, segundo o autor, enquanto ferramenta fundamental desta interpretação, “desta tradução de experiências da realidade passada a uma compreensão do presente e a expectativas em relação ao futuro”, concepção está presente na “essência da atividade significativo-criativa da consciência histórica” (p.60).

**Orientação histórica** (Questão 7/7): operação mental que, assim como a experiência e a interpretação, caracteriza a “consciência histórica”, pela qual o sujeito “une o passado ao presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual”, de modo que o tempo futuro está contido na interpretação histórica do presente e esta interpretação “deve permitir-nos atuar, ou seja, deve facilitar a direção de nossas intenções dentro de uma matriz temporal” (Rüsen, 2010, p.56). A consciência histórica é caracterizada também pela competência de orientação, pela qual faz-se uso do todo temporal, incluindo o conteúdo de experiência, com a perspectiva de orientação da vida. A ação pode ser guiada assim, de acordo com o referido autor, através de noções de mudança temporal, relacionando a identidade humana com o conhecimento histórico, “mesclando a identidade no enredo e na própria trama concreta do conhecimento histórico” (p.60).

## Checklist 8 de 33

### Critério: Conceito de tempo

**Tempo vivido** (Questão 1/6): é o tempo da experiência individual de cada sujeito, isto é, trata-se do tempo psicológico em termos de acontecimentos tanto agradáveis (quando parecem “passar rápido”) quanto desagradáveis (quando parecem “durar mais tempo”). É também o tempo biológico, que se expressa nas distintas fases da vida (nascimento, infância, adolescência, idade adulta e velhice), também marcado na sociedade pelos anos de vida, festejados no aniversário e demarcado por idades que configuram a entrada do sujeito na escola, na maioridade, o direito de votar, de dirigir e alistar-se nas forças armadas. É associado ainda ao nascimento e à morte (Bittencourt, 2011).

**Tempo cronológico** (Questão 2/6): é constituído, segundo Silva e Silva (2009), tanto pelo calendário quanto pelo mês, ano, século e a cronologia, medições muito utilizadas pelos historiadores. A cronologia pode ser definida como um modo de representação dos acontecimentos históricos no curso do tempo, o que requer tanto o calendário quanto noções de contagem de tempo. Utilizar uma data de início do tempo como o começo da história é uma convenção adotada nas civilizações, sendo demarcados a partir daí o início do mundo com anos e séculos, em que cada acontecimento vai sendo situado. Como cada cultura tem um modo próprio de ver o tempo, na maioria das vezes sem fazer uso de calendário, nem todo tempo cronológico é tempo histórico, “pois uma sociedade pode não registrar seus acontecimentos em uma cronologia, não possuindo uma organização de anos e séculos, sem que isso faça com que ela deixe de ter história” (Silva; Silva, 2009, p.390).

**Tempo histórico** (Questão 3/6): é diferente do tempo da natureza (cíclico) e do tempo cronológico. Envolve múltiplas dimensões, em que o historiador busca perceber a ordem de acontecimentos que se configuram em curta, média e longa duração, evidenciando a dialética entre a continuidade e a descontinuidade nos processos históricos (Knauss, 2019). As noções do tempo histórico contemplam, conforme o historiador Marc Bloch, o pensamento sobre os acontecimentos tanto no *tempo da duração* (sendo este um *tempo contínuo*) quanto o da *mudança constante*. Assim, essa dialética entre *continuidade* e *mudança* encontram-se no cerne dos problemas a serem superados pelo historiador (Bittencourt, 2011). Ainda de acordo com Bittencourt (2011), essas noções de *duração* foram retomadas por Fernand Braudel que, buscando também incorporar os fundamentos antropológicos em Lévi-Strauss e da história das flutuações econômicas de Labrousse, refletiu sobre essas noções como base dos problemas históricos e, com isso, “preocupou-se em situar e delimitar com precisão os diferentes *ritmos* e *níveis* que a integram” (p.206, grifo da autora). Para Braudel, a relação entre as sociedades e a duração é um aspecto importante na pesquisa histórica, pois os fatos históricos se apresentam em três ordens de duração, que não se distinguem mecanicamente pelas medidas de tempo (como, por exemplo, “mês de um ano”, “a cada” ou “mais de um século”), com os seguintes *ritmos*: 1) o *acontecimento* (fato de *breve duração*) é uma circunstância específica como, por exemplo, nascimento, morte, assinatura de um acordo etc.; 2) a *estrutura* (fato de *longa duração*) com demarcações cronológicas que são longe de serem captados pela percepção dos contemporâneos, tais como: escravidão antiga ou moderna, cristianismo ocidental, proibição do incesto etc.; 3) a *conjuntura* (fato de *duração média*), que corresponde às oscilações ou variações dentro de uma estrutura como a Revolução Industrial inglesa, a ditadura militar brasileira etc. Além desses *ritmos de duração*, para Braudel há ainda níveis diferenciados, a saber culturais, econômicos e políticos: “o primeiro nível, correspondente ao acontecimento, geralmente se refere ao plano político ocidental e individual (forma política da atualidade). O segundo nível aplica-se às conjunturas das relações de poder e das flutuações da economia. O terceiro nível, que se ocupa de movimentos lentos da ecologia humana, de comportamentos coletivos mais enraizados e de crenças ideológicas e religiosas, articula-se, por exemplo, à história cultural e das mentalidades” (Bittencourt, 2011, p.207).

**Duração** (Questão 5/6): conforme explicação no Checklist 1 de 33, trata-se de uma noção temporal. No trabalho com as crianças, no primeiro ciclo de escolarização, Schimidt e Cainelli (2004) orientam que o termo-chave para se trabalhar a duração é o “**durante**”. Para as autoras, tanto a rotina quanto a construção dos hábitos pelas crianças podem levá-las a perceber as durações e os períodos, a exemplo do horário de novelas, o tempo que ficam na escola e o momento das férias. Compreender essas durações faz parte tanto da assimilação das durações do contexto social quanto possibilitar à criança “o entendimento da duração de acontecimentos históricos, de movimentos sociais e de guerras, por exemplo” (Schmidt; Cainelli, 2004, p.78-79).

**Simultaneidade** (Questão 6/6): conforme explicação no Checklist 1 de 33, trata-se também de uma noção temporal. Schimidt e Cainelli (2004) orienta que, no trabalho educativo com as crianças, essa noção deve ser desenvolvida através do uso de termos-chave como “**enquanto, ao mesmo tempo que**”, reiterando-se com a criança, no dia-a-dia das atividades na escola, os acontecimentos que ocorrem paralelamente em seu entorno (Schmidt; Cainelli, 2004, p.79, grifo das autoras) como também no bairro onde ela vive e em outras localidades (na sua cidade, Estado e até em seu país).

**Acontecimentos** (Questão 6/6): de acordo com Michel de Certeau, o acontecimento é o que se torna, isto é, o que desencadeia uma quebra “na abordagem do antes dele em direção ao seu depois, de suas causas aos seus vestígios. O acontecimento é a tradução da mudança, da fratura do real” (Mendes; Ribeiro, 2019, p.13). Contudo, conforme Certeau, acontecimento é diferente de *fatos históricos*, pois enquanto o primeiro recorta para possibilitar uma compreensão, o segundo preenche para serem estabelecidos enunciados de sentido. Para o autor, o acontecimento é uma condição para que o discurso seja organizado, ao passo que os fatos históricos dispõem os significados, voltados a formar aspectos significativos de modo narrativo. “O acontecimento se torna a possibilidade para que a organização dos documentos seja possível, pelo qual se passa da desordem à ordem, permitindo uma inteligibilidade. (...) Os fatos enunciam a história, fornecendo uma linguagem referencial; o acontecimento lhe oculta as

falhas mediante uma palavra própria, que se acrescenta ao relato contínuo e lhe mascara os recortes” (Mendes; Ribeiro, 2019, p.14).

---

### **Checklist 9 de 33**

#### **Critério: Conceito de tempo histórico**

---

**Tempo histórico:** vide explicação no Checklist 8 de 33.

**Ritmos de duração** (Questão 2/5): vide explicação no Checklist de 8 de 33.

**Duração** (Questão 3/5): vide explicação no Checklist 8 de 33.

**Acontecimentos** (Questão 4/5): vide explicação no Checklist 8 de 33.

---

### **Checklist 10 de 33**

#### **Critério: Conceito de fatos históricos**

---

**Fatos Históricos** (Questão 1 a 4/4): tratam-se das ações humanas significativas oriundas de atos de governantes, criações e movimentos artísticos, ritos religiosos etc., decorrentes dos sujeitos históricos (Brasil, 1997).

---

### **Checklist 11 de 33**

#### **Critério: Conceito de sujeitos históricos**

---

**Sujeitos históricos:** vide definição no Checklist 2 de 33.

**Grupos sociais** (Questão 2/3): vide definição no Checklist 16 de 33.

**Classes sociais** (Questão 3/3): um dos conceitos essenciais da Sociologia, mas que, com o passar dos tempos, passou a ser utilizado pelos historiadores. Karl Marx e Max Weber são alguns dos autores pioneiros no âmbito da Sociologia a trabalharem com esse conceito, de modo que construíram explicações e teorias para compreender a realidade. Para Marx a classe social é relativa à “posição comum de um conjunto de indivíduos no interior das relações sociais de produção”, definindo a classe como “um grupo social com uma função específica no processo produtivo”. Assim, na perspectiva marxista, essas classes seriam: os proprietários de terra, os capitalistas e os trabalhadores, cada um com posição específica na produção e na economia (Silva; Silva, 2009, p.63). Max Weber, por sua vez, distinguia “classes” de “estados” ou “ordens”, pois, enquanto as classes são definidas como grupos de pessoas “cujas oportunidades na vida são determinadas pela situação do mercado, os estados seriam ‘grupos definidos por status’ e cuja ‘honra’ ou ‘status’ lhes eram conferidos por outros”. Enquanto para outros autores os modelos de Marx e Weber são vistos como antagônicos, para o historiador Peter Burke “eles são complementares, pois Marx e Weber tentaram responder a questões distintas: o primeiro enfatizou o poder e o conflito, o segundo se interessou mais pelos valores e estilos de vida. Ou seja, ambos analisaram diferentes características da estrutura social” (Silva; Silva, *op. cit.*, p.65).

---

**Checklist 12 de 33****Critério: Conceito de cotidiano**

---

**Cotidiano:** mais do que simplesmente dia a dia, algo monótono e repetitivo, pode ser a sede da mudança. O historiador francês Michel de Certeau o cotidiano é o lugar das práticas ordinárias e inventivas, para além de imposições de autoridades políticas e institucionais. Assim, para Certeau essa invenção envolve a capacidade criativa das pessoas comuns para construir suas práticas e, com isso, “interpretar o mundo a seu modo e forjar microrresistências e microliberdades que se opõem às estruturas de dominação dos poderes e das instituições”, buscando assim meios de “driblar a opressão com táticas sutis e silenciosas” (Silva; Silva, 2009, p.77). Já para Agnes Heller, a vida de homem, que já nasce dentro de uma cotidianidade, é uma vida cotidiana que engloba tanto a organização do trabalho quanto da vida privada, os lazeres e, entre outros aspectos, o descanso. Nessa vida, conforme Heller, o homem se insere com todos seus sentidos, capacidades e habilidades, além de seus sentimentos, paixões, ideias. Para a autora, “a vida cotidiana está no centro do acontecer histórico, e ela seria a própria substância da história. Até as grandes ações não cotidianas – a proclamação da República brasileira, por exemplo – partiriam da vida cotidiana e a ela retornariam”, sendo a vida cotidiana caracteriza pelo pragmatismo, espontaneidade e imitação. Embora pensem de modo diferente o cotidiano, tanto Michel de Certeau quanto Agnes Heller aspectos cotidianos e não cotidianos se entrecruzaram na composição da realidade social. No ensino de História, na abordagem de cotidiano, pode-se trabalhar com fontes históricas variadas acerca do cotidiano em períodos passados, a saber: textos de cronistas, gravuras e fotografias; registros de cultura material nos museus (móveis, roupas, utensílios domésticos etc.). “Todavia, não devemos estudar o cotidiano de forma isolada ou enfatizando o lado “pitoresco” do passado. É preciso abordá-lo em sua íntima relação com as questões culturais, sociais, econômicas e políticas de cada época e sociedade” (Silva; Silva, *op. cit.*, p.77-78).

---

**Checklist 13 de 33****Critério: Pesquisa histórica**

---

**Pesquisa histórica:** consiste no trabalho sistemático de estudo de fontes que constituem a matéria-prima no processo de produção do saber histórico. A pesquisa histórica se desenvolve da seguinte forma: parte de um problema; seleção de fontes; consulta e elaboração de inferências sobre os documentos; combinação e/ou comparação de fontes criando-se fatos sobre o passado; construção de hipóteses e formulação de conclusões, para explicar e interpretar uma realidade (Bittencourt, 2011; Cooper, 2012; Meinerz, 2019). “O processo de investigação histórica envolve a compreensão de conceitos do tempo: a mensuração do tempo, continuidade e mudança, as causas e efeitos de eventos e de mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos. Isso significa encontrar o passado a partir de fontes, os traços do passado que permanecem, sejam escritos, visuais ou orais” (Cooper, s/d, p.04).

**Fontes** (Questão 1, 2, 5 e 6/7): vide explicação no Checklist 1 de 33.

**Inferências** (Questão 5/7): nas explicações acerca do mundo, nas diversas temporalidades e espacialidades, os historiadores elaboram o conhecimento histórico com base nas fontes. Entretanto, estas muitas vezes são incompletas e foram produzidas com diferentes propósitos e, com isso, apresentam níveis variados de validades (Cooper, s/d; Meinerz, 2019). Por essa razão, são elaboradas as inferências (adivinhações) que servem para se verificar como as fontes foram feitas, por quem foram usadas e qual foi o seu significado para as pessoas que as elaboraram e utilizaram (Collingwood, 1939). Por serem incompletas, as inferências dos historiadores podem ser válidas, porém diferentes (Cooper, s/d). Para Alberti (2019), na aproximação aos documentos podem ser desenvolvidas reflexões a respeito

das inferências em quatro níveis: o que o documento diz? O que podemos inferir? O que ele não diz? O que e onde podemos saber mais? (p.110).

**Hipóteses** (Questão 7/7): explicações construídas no decorrer da pesquisa histórica, para solucionar um problema através de respostas a respeito do passado, as quais são comprovadas ou não através da análise de fontes e, com isso, formula-se uma conclusão (Almeida; Grinberg, 2019).

### Checklist 15 de 33

#### Critério: Pensamento histórico

**Pensamento histórico:** capacidade construída de modo complexo, que envolve e integra de forma crítica os contextos sociais, a racionalidade, a argumentação e as reflexões acerca do conhecimento (Rüsen, 2001; 2007; 2015; Cerri, 2011; Margraf, 2020). Para Jörn Rüsen, além das escolas, outras instituições se constituem em “lugares de aprendizado” do pensamento histórico” tais como “museus históricos, os monumentos culturais, os memoriais, o vasto setor da educação de adultos assim como a mídia moderna” (Rüsen, 2015, p.247). O pensamento histórico é objeto de pesquisa na Didática da História, na Teoria da História, de Jörn Rüsen, e essa se volta à História como ciência especializada. A Didática da História, conforme Rüsen (2006), é abordagem formal do ensino de História tanto nas escolas primárias quanto nas secundárias, transformando os historiadores em professores em tais escolas. “É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. (...) A didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos” (Rüsen, 2006, p.08).

**Imaginação histórica** (Questão 1/18): vide definição do Checklist 7 de 33.

**Interpretação histórica** (Questão 2/18): vide definição do Checklist 7 de 33.

**Consciência histórica** (Questão 3/18): esse conceito, formulado e reconhecido por Jörn Rüsen como uma dimensão antropológica, liga-se “à necessidade intrínseca do ser humano em orientar-se temporalmente” (Barca, 2011, p.31). Para Rüsen, a consciência histórica engloba um conjunto de “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (Rüsen, 2001, p. 57). É através da consciência histórica que estabelecemos no decorrer da nossa vida cotidiana a relação entre distintas temporalidades, isto é, o passado, o presente e o futuro. A consciência histórica é o alicerce do pensamento histórico tanto das pessoas comuns quanto é o alicerce da ciência da História, envolvendo dimensões como a experiência do passado, que é interpretada e possibilita ao sujeito orientar-se de modo prático em sua vida cotidiana. Essa consciência histórica também é expressa a partir de uma narrativa histórica, uma vez que tanto as pessoas comuns quanto os historiadores relatam oralmente as relações passado, presente e futuro (Rüsen, 2001; 2004; 2006; 2010; 2015).

**Narrativa histórica** (Questão 4/18): é construída a partir da pesquisa histórica, estrutura-se envolvendo conceitos como: 1) substantivos – referentes a fatos e histórias reais. Conceitos históricos chave relacionam-se a pesquisa histórica. São eles: evidência; fonte; causa; efeito; semelhança; diferença; continuidade; mudança; validade; interpretação; 2) conceitos de tempo – referentes às medidas de tempo como, por exemplo, agora, depois, década, século ou à narração de períodos; 3) conceitos centrais para a História, mas não exclusivos do saber histórico – traçados para entendimento das mudanças, e seus conceitos vinculados. Exemplo: agricultura (referente à fazenda, campo, colheitas etc.); comércio (vinculado à comprar, vender, lucrar, mercadorias); defesa/ataque (refere-se à luta, batalha, arma) (Cooper, 2012).

**Ordem cronológica** (Questão 8/18): significa colocar em ordem linear ou sequenciar os acontecimentos ou fatos históricos de forma cronológica, estabelecendo-se divisões de tempo e datas para cada evento, considerando o que vem antes ou depois, possibilitando o desenvolvimento da percepção diacrônica do tempo (Bittencourt, 2011).

**Modos de vida** (Questão 11/18): esse conceito não é exclusivo da Geografia, pois é debatido também na Sociologia e Antropologia, tendo sido pensado por autores como Émile Durkheim, Max Weber, Henri Lefebvre e, entre outros, Pierre Bourdieu. Segundo Nabarro (2021), enquanto na tradição sociológica o estudo do modo de vida se vinculou à perspectiva urbana, e no horizonte antropológico foi relacionado à reprodução da cultura, “no pensamento geográfico o conceito surge como produto de um movimento de consolidação metodológica desta ciência no final de século XIX, a partir da contestação dos pressupostos filosóficos do positivismo e do naturalismo” (Nabarro, 2021, p.13). O modo de vida enquanto categoria analítica surgiu com os estudos da escola possibilista e de Geografia Regional, cujas bases remontam a Alfred Hettner (1859-1941) e Paul Vidal de La Blache (1843-1918). A noção geográfica para o modo de vida, também chamado “gênero de vida, modo de existência, estilo de vida etc.” foi aprofundada na Geografia Humana por Vidal de La Blache, em 1911, na publicação de dois artigos denominados “Gêneros de Vida”. La Blache foi influenciado pela tradição sociológica da segunda metade do século XIX, em especial pelo sociólogo Frédéric Le Play. Contudo, para La Blache os sociólogos não consideravam a influência do meio nas relações sociais, o que era elemento fundamental na definição dos modos de vida. Para La Blache, o modo de vida está para além de relações simples, pois são as formas pelas quais o homem, na sua relação com a natureza, se adapta ao meio, mediante um conjunto de técnicas, hábitos, usos e costumes, pelos quais utiliza os recursos dispostos pela natureza, e com isso transforma as paisagens (Moraes, 1981; Claval, 2002; Nabarro, 2021). Para La Blache, no seu clássico *Princípios de Geografia Humana*, “o homem criou para si modos de vida. Com o auxílio de materiais e de elementos tirados do meio ambiente conseguiu (...) por uma transmissão hereditária de processos e de invenções, constituir qualquer coisa de metódico que lhe assegure a existência e lhe organiza um meio para seu uso” (La Blache, 1954, p.172).

**Fontes** (Questão 12/18): vide explicação no Checklist 1 de 33. As fontes são definidas por Cooper (2012), como “(...) traços do passado que permanecem. Elas podem ser fontes: Escritas – documentos, jornais, leis, literatura, propaganda, diários, nome de lugares. Visuais – pinturas, desenhos animados, filmes, vídeos, mapas, gravuras, planos. Orais – música. Elas podem ser ainda de outros tipos, como artefatos, sítios e prédios” (Cooper, 2012, p.21).

### Checklist 16 de 33

#### Critério: Conceito de Geografia

**Geografia:** como assinalou Antônio Moraes (1981), parece ser simples defini-la, entretanto é um campo do conhecimento científico marcado por muitos debates. A partir da Geografia Tradicional, foram elaboradas múltiplas definições sobre a Geografia, entre as quais podemos destacar: 1) Alguns estudiosos a conceituam como “o estudo da superfície terrestre”, entendida como o “teatro privilegiado (...) de toda reflexão científica”, perspectiva esta que se baseia na etimologia do termo Geografia, ou seja, “descrição da Terra”. Caberia assim ao geógrafo fazer a descrição dos fenômenos expressos na superfície terrestre, “uma espécie de síntese de todas as ciências”, concepção oriunda do pensamento de Kant, para quem “haveria duas classes de ciências, as especulativas, apoiadas na razão, e as empíricas, apoiadas na observação e nas sensações”; 2) Já outros autores definem a Geografia como “o estudo da paisagem”, mediante a análise dos “elementos visíveis do real”, constituindo a paisagem como o objeto de estudo da Geografia, entendida como “associação de múltiplos fenômenos”, preservando a visão de ciência de síntese; 3) A Geografia como “estudo da diferenciação de áreas” que objetiva a individualização de áreas e sua comparação com outras, elaborando-se uma explicação mediante os dados singulares; 4) Outros autores definem a Geografia como o estudo do espaço, através de sua abordagem específica que “qualificaria a análise geográfica”. Nessa abordagem, utiliza-se a dedução e

reitera-se a lógica tanto da distribuição quanto da localização dos fenômenos como a “essência da dimensão espacial”, através de mecanismos estatísticos e de quantificação; 5) Já outros autores conceituam a Geografia como o estudo das relações entre homem e meio, ou ainda, sociedade e natureza, buscando explicar essas relações, constituindo-se como “uma disciplina de contato entre as ciências naturais e as humanas, ou sociais” (Moraes, 1981, 13-36). Entretanto, conforme Antônio Moraes (1981), essa Geografia Tradicional, polarizada (humana x física; regional x geral), entrou em crise em meados dos anos cinquenta, sendo enterrada de vez após os anos 70, em razão dela não poder acompanhar as transformações sociais e econômicas: com o capitalismo, deixando de ser concorrencial, para se tornar monopolista, e tornando a realidade mais complexa: avançado processo de urbanização (com surgimento das megalópoles); industrialização e mecanização agrícola; globalização dos espaços terrestres. “O lugar já não se explicava em si mesmo” (Moraes, 1981, p.104-105). Com o movimento de renovação da Geografia, foram criadas novas concepções, pois conforme o autor, os postulados positivistas da Geografia Tradicional foram ultrapassados. Dentre as novas concepções, destacam-se as da Geografia Crítica, que compreende a dimensão social do espaço geográfico, definindo-o como campo de conflitos e lutas de classes sociais. Em sua obra “Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica”, Milton Santos (1986) define o “espaço social ou humano” enquanto “fato social, um produto da ação humana, uma natureza socializada, que pode ser explicável pela produção” (Santos, 1986, p. 128). Para Corrêa (2012a), a Geografia é a ciência cujo objeto de estudo é o espaço e, para tanto, estabelece cinco conceitos-chave: espaço, território, paisagem, lugar e região.

**Grupos sociais** (Questão 1/8): Trata-se de um agrupamento social no qual duas ou mais interagem entre si. Como ponderou Silvio Drobrowski (1985), se a sociedade “não é um mero agregado de seres humanos”, por constituir-se “de um complexo labirinto de grupos sociais e relações sociais” (p.95), logo, continua o autor, a inserção das pessoas não é imediata na totalidade social, “mas através de instâncias intermediárias, de grupos sociais” (p.95). Para Reinaldo Dias (2010), essa categoria de análise é uma das mais importantes da Sociologia, uma vez que é no interior deles que ocorrem as interações sociais, o objeto de estudo dos sociólogos. Conforme o autor, os grupos sociais são condição para a existência das interações sociais e estas não existem se não houverem grupos sociais. Esses se mantêm socialmente integrados pela estabilidade com que estabelecem os contatos sociais duradouros e neles há um conjunto de valores, normas, costumes, hábitos, divisão de funções e posições sociais estabelecidas. Os principais grupos sociais são: grupo familiar; vicinal (de vizinhança), escolar, religioso, de lazer, profissional e político. Entre as características dos grupos sociais, destacam-se: pluralidade de indivíduos, interação social, organização; são exteriores e superiores aos indivíduos; apresenta valores e princípios comuns em consonância com o objetivo de todos; consciência grupal ou sentimento de “nós” e continuidade (apresentam durabilidade nas interações). Quanto aos tipos, os grupos sociais se dividem em: grupos primários (dos contatos primários) como família, vizinhança etc.; grupos secundários (de contatos secundários) como Igreja, Estado etc.; grupos intermediários como (são alternados e se complementam entre primários e secundários) como a escola (Oliveira, 2002; Dias, 2010).

**Natureza** (Questão 1/8): suas bases de constituição e significação remontam aos distintos contextos sociais e históricos em que foi sendo elaborado e construído pela filosofia, pela ciência e a cosmologia. Esse conceito é importante para o conhecimento geográfico, pois nos ajuda a compreender o processo de constituição do espaço geográfico. A compreensão sobre as suas várias concepções intervém não apenas nos modos de pensa-la e atuar sobre ela, mas também na produção do conhecimento, contribuindo para o entendimento de como as paisagens e os espaços são organizados, (re)estruturados, (re)interpretados e (re)construídos (Springer, 2010). Na obra “O Contrato Natural”, Michel Serres (1990), o autor compreende a natureza como “natureza global, o Planeta-Terra na sua totalidade” enquanto “sede de inter-relações cruzadas e recíprocas entre os seus elementos locais e os subconjuntos gigantes, oceanos, desertos, atmosfera ou bancos de gelo” (p.39). Nessa perspectiva, Serres (1990) evidencia que a natureza pode ser compreendida enquanto totalidade, em que os indivíduos e grupos, os homens e os animais, oceanos, desertos, atmosfera e bancos de gelos são correlatos. A natureza, para o autor, não é um objeto, mas uma sede e um sujeito de variadas relações tanto recíprocas como também cruzadas, uma natureza em renovação que “não é apenas global como tal, mas reage globalmente às

nossas ações locais” (Serres, 1990, p.59). “Hoje, a natureza define-se por um conjunto de relações, cuja rede unifica a Terra inteira” (Serres, *op. cit.*, p.77).

**Espaço geográfico** (Questão 2/8): O espaço geográfico é definido por Milton Santos como sistema de objetos e sistema de ações, à medida que os primeiros correspondem aos objetos criados (fixos) pelo homem e o segundo permite a esses objetos se interligarem pela ação (fluxos). Para Milton Santos (2006), o espaço geográfico configura-se como “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (Santos, 2006, p.39).

**Objetos técnicos** (Questão 3/8): conforme Milton Santos (2006), tratam-se do conjunto de objetos tanto artificiais (produzidos pelo homem) quanto naturais, cuja difusão não se dá de modo uniforme ou homogêneo, mas heterogêneo em razão do modo desigual como inserem na história e no território, no tempo e no espaço (p.22).

**Tradições** (Questão 3/8): a princípio, conforme Silva e Silva (2009), essa palavra teve um significado religioso, ou seja, uma doutrina ou uma prática que ia sendo transmitida através do exemplo ou da palavra ao longo do tempo. Contudo, o sentido foi sendo ampliado ao longo do tempo, passando a significar os elementos culturais expressos nos costumes, nas Artes e nos fazeres oriundos do passado. Esse conceito engloba assim as práticas e valores que constituem os costumes da sociedade, relacionando-se com outros como cultura e folclore. No campo da História, ao estudar o mundo contemporâneo, “utiliza o conceito de *tradições inventadas* para denominar o conjunto de práticas, de natureza ritual ou simbólica, regulado por regras aceitas por todos, que tem como objetivo desenvolver na mente e na cultura determinados valores e normas de comportamento, por meio de uma relação com o passado feita pela repetição constante dessas práticas” (Silva; Silva, *op. cit.*, p.406).

**Transformações** (Questão 5/8): vide definição no Checklist 1 de 33.

**Paisagem** (Questão 5/8): com base na obra “Os cinco sentidos. Filosofia dos corpos misturados”, de Michel Serres (2001), pode-se definir a paisagem “compósita”, em que a consideramos tanto em seu conjunto quanto em seus detalhes e, nós, “estamos dissolvidos nela e em sua variedade” (p.46). Mais do que nos questionarmos como se vê uma paisagem, como nos ensina o autor, cabe descobrirmos como “o jardineiro a desenhou; como, desde há milhares de anos o agricultor lentamente a compôs para o pintor que a expõe ao filósofo, nos museus ou nos livros” (Serres, *op. cit.*, p.242). Assim, de acordo com o autor, a paisagem se forma por uma mestiçagem, isto é, pelas misturas entre as variedades de elementos: com a montanha repousante entre rochas e estas nos seixos, e estes entre as moléculas ou cacos, “formando uma grande mistura”; o oceano, golfando tanto dentro quanto fora de seus mares, mas também dentro e fora de seus estreitos e de suas golfadas; e a floresta “dorme entre os bosques” enquanto a “planície avizinha a clareira” e “o *pagus* de dimensão variada associa-se a outros em espaços de dimensões diversas”. Mas a paisagem se constitui, nessas misturas, em movimento, pois ela é a “soma movente de seus fragmentos reais, pavimentada de páginas misturadas” (Serres, *op. cit.*, p.245). A paisagem “reúne os lugares”, pois, “uma localidade é desenhada como um ponto singular rodeado de uma vizinhança: fonte, poço, ponta de cabo que avança além da margem, ilha, pequeno lago, longo fio de riacho, estrangulamento no alto da garganta, guichê imposto pela margem do rio que lambe o pé da colina, clareira, passagem, porta, acontecimento topográfico, obstáculo, limite ou catástrofe; qualquer um prefere viver junto a singularidade, já ali, e guarnece-la com a sua própria. Quem não sonhou em parar aqui, no meio do circo de montanhas secas, ao sol, em montar aqui sua tenda e esperar a morte? Habitat ou nicho, lugar do leito e da mesa, em torno do qual as marcas de passos fazem mil festoes e arabescos, guirlandas locais da vida corrente. Aqui, alguém, vive, come, dorme, pratica seus hábitos, ama trabalha, sofre e morre” (Serres, 2001, p.246). Para o autor a paisagem “junta lugares, página de páginas” (p.265) e, portanto, é o objeto da Geografia (p.280). Na Geografia, a paisagem, compreendida para além do que podemos ver, pois ela também possui um conteúdo e, neste, há um conteúdo social e simbólico, pois é repleta de significados. Como evidenciou Milton Santos (1988), a paisagem não é apenas “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança [...]” (Santos, 1988, p.61), mas também, com formas visíveis em um dado contexto (natural, social, cultural), podendo essas formas serem



também tecnicizadas, em cujo conteúdo há as singularidades dos lugares, reunindo modos de vida e uma organização social, política, econômica e cultural, além de relações socioambientais (Nogueira; Carneiro, 2013).

**Localização** (Questão 7/8): tomada aqui como “localização geográfica”, isto é, determinação da posição geográfica de um lugar através de um mapa, conforme o Dicionário Cartográfico, de Cêurio de Oliveira (1993). Na BNCC, e também conforme Fernandes, Trigal e Sposito (2016) constitui-se num princípio no ensino de Geografia.

**Orientação** (Questão 7/8): Na Geografia, trata-se de um procedimento fundamental na localização dos lugares. Orientar-se é ir à procura do oriente, lugar onde o sol nasce (Leste). É o mesmo que rumo ou direção. Categoria fundamental para a ciência geográfica. O primeiro procedimento da orientação é saber a direção em que está o lugar a ser localizado. A seguir deve-se determinar a exata posição (Castrogiovanni, 2012).

### Checklist 17 de 33

#### Critério: Alfabetização espacial e Educação Geográfica

**Educação Geográfica:** A Educação Geográfica é a função da Geografia escolar, a qual não apenas contribui com um modo de pensar geográfico, mas também fortalece as relações de pertencimento do homem aos seus espaços, paisagens e regiões. Contribui também para que a criança conheça e compreenda os fatores e os modos de produção das espacialidades para melhor intervir e transformá-las (Merénne-Schoumaker, 1999, p.32).

**Território** (Questão 1/4): Na filosofia de Michel Serres (2011), o território é entendido de modo mais amplo. Assim como suas fronteiras, o território é marcado tanto pelos animais quanto pelos homens, tornando-se uma propriedade. Os seres vivos, segundo o autor, estabelecem, habitam e reconhecem seus lugares, de diversos modos: através dos dejetos (é o caso dos animais) e através dos usos dos objetos, das roupas, dos alimentos e do mobiliário (é o caso dos humanos), o que, em ambos os casos, possibilitam uma *apropriação individual*. Da mesma forma, essa *apropriação individual* se estabelece pelo que vai sendo conservado, pelo corpo, como o que é “próprio” para si, mediante as suas marcas deixadas nas vestes (o suor), nos alimentos (a saliva), no espaço (as partículas, cheiros, perfumes ou dejetos). Assim, para o autor, através dos dejetos (o sujo) e das marcas deixadas nos objetos, utensílios e no espaço configuram a “propriedade-limpeza” e, nessa perspectiva, a propriedade é o que é marcado. E nesse processo de apropriação, a propriedade vai sendo *delimitada*, isto é, suas fronteiras vão sendo traçadas “no lugar em que reino como senhor e dono” (p. 84) e, no interior dessas marcas, o proprietário se fecha. Entretanto, com as tecnologias da informação e comunicação, e com as redes estabelecidas, as fronteiras passaram a ser dissipadas, uma vez que se criou um espaço sem limites, em que a apropriação foi expandida sinalizando o fim da propriedade. Pois, nesse espaço sem limites, somos conduzidos ao distante, através do rádio, microfone etc., em que passamos a exclamar: “tudo é meu” (p. 86). Na Geografia, existem diferentes concepções sobre o território, desde as abordagens tradicionais às modernas. Numa perspectiva geográfica mais ampla e integradora dos diferentes tipos de relações que o configuram, o território é compreendido como uma área ou porção do espaço que tanto é ocupado quanto apropriado no decorrer do processo histórico por diferentes agentes, o que inclui desde o Estado e uma empresa aos indivíduos e grupos, mediante relações não somente de poder econômico, mas também político, administrativo e simbólico, porém as relações entre esses diferentes agentes podem ser conflituosas ao reivindicarem a posse de um determinado território (Haesbaert, 2006; Cavalcanti, 2012).

**Representação** (Questão 2/4): No Dicionário Cartográfico, Cêurio de Oliveira (1993) a define como “expressão cartográfica de um fenômeno. O mesmo que *demonstração*” (p.487).

**Olhar espacial** (Questão 4/4): segundo Callai (2005), a análise geográfica envolve a mobilização de várias capacidades e habilidades como estudar, analisar e compreender “com o olhar espacial” (p.237), sendo esta a nossa especificidade. O olhar espacial é a mediação que possibilita “compreender o mundo da vida, entender as dinâmicas sociais, como se dão as relações entre os homens e quais as limitações/condições/possibilidades econômicas e políticas que interferem” (Callai, 2005, p.237). Tanto a observação como a análise dos espaços produzidos, conforme a autora, favorecem o desenvolvimento da compreensão sobre como o lugar é construído pela materialização ou concretização das relações sociais, bem como quais limites essa espacialidade impõe à sociedade. Nessa perspectiva da autora, a geografia potencializa, no processo de alfabetização, a leitura do espaço como leitura da própria história da criança, “representada concretamente pelo que resulta das forças sociais e, particularmente, pela vivência de seus antepassados e dos grupos com os quais convive atualmente” (p.237). Callai (2012) conceitua o olhar espacial como um método/ modo de fazer a Geografia, pelo qual podemos estudar a realidade, mas relacionando-a à vivência do estudante. Através desse método, segundo a autora, pode-se superar tanto a abordagem conteudista e solta dos temas abordados no ensino de Geografia, assim como também o enfoque descritivo de lugares longínquos ou dos fragmentos do espaço. Para a autora, o olhar espacial possibilita o estudo de uma dada realidade social, levantando-se as marcas impressas no espaço, podendo também serem analisados os fenômenos tanto em sua distribuição quanto em sua disposição espacial, esclarecendo os aspectos não visíveis, implicados na forma como a organização espacial se expressa.

### **Checklist 18 de 33**

#### **Critério: Conceito de espaço geográfico**

**Espaço geográfico:** vide definição no Checklist 16 de 33.

**Natureza** (Questão 1/2): vide explicação no Checklist 16 de 33.

**Localização** (Questão 2/2): vide definição no Checklist 16 de 33.

### **Checklist 19 de 33**

#### **Critério: Conceito de lugar**

**Lugar:** em sua obra “Os cinco sentidos. Filosofia dos corpos misturados”, o filósofo Michel Serres (2001) afirma que “a definição do lugar exigiria fronteiras, no entanto ele se organiza como um nó, aberto e fechado, como uma estrela, ou um corpo vivo” (p.252). Para o autor, o lugar é singular e, ao mesmo tempo, das relações entre um e outro, constitui-se um “terceiro lugar”, isto é, mestiço, logo misturado, pois em sua composição se misturam várias cores, formas, tons, pregas, franzidos, sulcos, contatos, morros e desfiladeiros. “Onde estamos?”, questiona-se Serres (2001), ao que ele responde: “Aqui, em um lugar. Singular, rodeado de vizinhanças, localidade bordada de festões. Viemos de um lugar assim, lembramo-nos dele, nosso corpo animalmente, sente esta memória, vamos para ele (...)” (p.284). Para Serres (1993), na obra “Filosofia Mestiça”, ou “Terceiro Instruído”, o terceiro (lugar, homem ou pessoa) se encontra no “meio dos outros” (p.54). No “terceiro lugar” “tudo converge” como “corpo, músculos, nervos, sentidos e sensibilidade, alma, cérebro e conhecimento” (p.17-18). Esse lugar mestiço, conforme o autor, semeia-se e se consolida tanto no tempo como espaço e evoluímos ou aprendemos quando passamos por esse “terceiro lugar”. Na Geografia, entende-se que o lugar não é construído somente pela localização e pelas experiências vividas do sujeito, mas também pelas relações entre o local e o processos globais, pois, de acordo com Cavalcanti (2011a), é nessas relações que os lugares são produzidos, porém estes resistem à homogeneização na cultura, nos costumes etc., imposta pelos processos de globalização. De acordo com a autora, no ensino de Geografia o conceito de lugar

deve ser contextualizado quanto aos elementos que o constituem tais como: vizinhança, liberdade, afeição etc. que tornam os lugares repletos de significados. Considerando esses aspectos subjetivos na compreensão dos lugares, os estudantes devem comparar os lugares (os seus e de outros), para construir conhecimentos sobre outros lugares, além de diferenciarem elementos globais que constituem os lugares (Cavalcanti, 2012).

**Local e Global** (Questão 1): em Michel Serres (s/d), esses conceitos se configuram tanto no plano da Geografia, quanto no plano da Filosofia, já que o filósofo opera deslocamentos conceituais, do particular ao universal. No plano da Geografia, com base no autor, pode-se compreender o *local* como o contíguo, o aproximado ou próximo, enquanto o *global*, o distante, o longínquo em extensão, o que envolve o universo, a Terra, a humanidade etc. (Serres, s/d). Na obra “Atlas”, Michel Serres (1994), evidencia que a transmissão tanto do saber quanto da experiências ou viagens não se resumem em ensiná-las ponto a ponto e local seguido de local, pois “é necessário que esses lugares, banais, se interliguem numa visão global que incarna a cultura” (p.15). Na Geografia, local e global são compreendidos como níveis escalares de explicação na análise geográfica (Cavalcanti, 2012; Dias, 2020). Tratam-se da escala de referências/singularidades que definem/configuram as relações do sujeito com seu espaço próximo não só em termos de localização e orientação (o local não é apenas um “ponto fixo”), mas também de experiências cotidianas e de afetividade do sujeito, o que extrapola esse espaço próximo apenas como “ponto fixo”, pois o torna subjetivo. O global refere-se à escala dos processos e relações sociais, políticas e econômicas, e diferenciação, que se configuram de modo hegemônico em escala planetária. Para Straforini (2001), torna-se importante no ensino de Geografia “levar o educando a compreender o mundo em que vive, da escala local até a planetária, dos problemas ambientais até os econômicos e culturais” (p.24). Mas não se trata, conforme o autor e Callai (1998), de se compreender o mundo de modo linear ou hierárquico, do local ao global, orientação já estabelecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de História e Geografia (Brasil, 1997), mas sim de se relacionar essas duas escalas para se compreender o mundo enquanto totalidade e o lugar pertencente a essa totalidade. Portanto, conforme Straforini (2001), o lugar não se encerra em si mesmo, uma vez que com a globalização e o avanço técnico, científico e informacional, ele é, reiterando Milton Santos (2006, p.231), “objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”. Para Straforini (2001), no ensino de Geografia, deve-se superar a abordagem linear (do próximo ao distante), pois o local e o global devem ser articulados no sentido do estudante compreender como, nessas relações, se dá a produção do lugar.

### Checklist 20 de 33

#### Critério: Conceito de paisagem

**Paisagem:** vide definição no Checklist 16 de 33.

**Forma:** no conceito de paisagem, as formas dizem respeito aos aspectos aparentes e visíveis num dado tempo – naturais, sociais, culturais, tecnificadas, tanto dos objetos naturais quanto dos objetos técnicos produzidos pelo homem ao longo do tempo (Santos, 1988; Nogueira; Carneiro, 2013; Cavalcanti, 2012).

**Conteúdo:** no conceito de paisagem, o conteúdo corresponde ao movimento/dinâmica social, isto é, “as relações de produção da sociedade, seu imaginário social, suas crenças, seus valores, seus sentimentos” (Cavalcanti, 2012, p.53).

### Checklist 21 de 33

#### Critério: Conceito de território

**Território:** vide definição no Checklist 17 de 33.

**Limites** (Questão 1/7): linha de demarcação territorial entre os municípios, ou seja, determinam onde termina o território de um município e onde começa o território de outro município (IBGE, s/d; Costa; Farias, 2009).

**Divisas** (Questão 1/7): linha de demarcação territorial entre os estados, isto é, estabelecem onde começa o território de um estado e onde termina o território de outro estado (IBGE, s/d; Costa; Farias, 2009).

**Fronteiras** (Questão 1/7): limites de demarcação territorial entre países (IBGE, s/d; Costa; Farias, 2009). O Brasil, por exemplo, tem fronteiras com 10 de 12 dos outros países da América do Sul, à exceção de Chile e Equador, totalizando 16.885, 17 km de extensão, conforme dados e informações sistematizados por Eduardo Pereira de Castilho (IPRI), a partir das fontes da Primeira Comissão Brasileira Demarcadora de Limites e da Segunda Comissão Brasileira Demarcadora de Limites.

**Redes** (Questão 2/7): conforme Dias (2020), esse termo sido muito difundido nos últimos anos, apresentando diversos significados e múltiplas perspectivas disciplinares. Em artigo “O conceito de rede na Filosofia Mestiça”, Márcia Moraes (2000) evidencia o conceito de redes sob duas perspectivas: 1) topológica – em que a rede se caracteriza pelas conexões, pontos de convergência e bifurcação, constituindo-se como “lógica de conexões, e não de superfícies, definidas por seus agenciamentos internos e não por seus limites externos”, que se amplia em todas as direções e sentidos, tendo como seu elemento constitutivo o “nó” (p.13); 2) ontológica – ontológica, perspectiva esta defendida por Michel Serres, em sua obra “A comunicação” (s/d), e nesta a rede é entendida como sendo mais que topológica. Nessa perspectiva ontológica, Serres aponta que a rede é constituída pela pluralidade de pontos que se interligam através de uma pluralidade de conexões, sendo que nenhum ponto se sobressai em relação aos outros, pois a rede possui entradas múltiplas e constitui-se como “campo heterogêneo de tensões” (Moraes, 2000, p.13). Segundo Serres (s/d), em sua obra “Diálogo sobre a Ciência, a Cultura e o Tempo”, as redes de relações são complexas “entre as mensagens e as pessoas, a da nossa biologia, que descreve mensagens cervicais ou genéticas, a da informática, a das finanças e da moeda volátil, do comércio, da informação, dos *media* produtores de uma terceira realidade independente daquela que tomávamos como real, das relações entre o direito e a ciência...” (p.158). As redes, na concepção de Serres, operam variações, distribuições, desvios no espaço-tempo, e se constituem em lugar “de construção simultânea, do espaço e do tempo” (Moraes, 2000, p.14; Serres, s/d). As tecnologias da informação e comunicação, segundo Serres, possibilitam a reorganização do espaço em redes (Santos, 2016). Entre os engenheiros, por exemplo, tratam-se das *redes técnicas*, entre engenheiros e geógrafos, a *análise de redes sociais*, entre antropólogos e sociólogos, a *Teoria Ator-Rede* para tratar dos híbridos e as redes urbanas e o território-rede entre os geógrafos. Na Sociologia, para Manuel Castells (1999), na obra “A sociedade em rede”, a rede se configura por diversos nós, a exemplo da internet. Na Geografia, a concepção adotada é a de “redes geográficas” que podem ser definidas como o conjunto de localizações humanas conectadas entre si através de vias e fluxos (Corrêa, 1997a, 2012b). Nesse sentido, conforme o autor e Dias (2020), as redes só podem ser caracterizadas como geográficas quando consideradas não só a sua espacialidade, mas quando transformadas em objeto da ação humana. Ou seja, de acordo com Dias (2020) “espacialidade e natureza social constituiriam, assim, o par de propriedades distintivas que nos autorizam a definir uma rede como geográfica” (p.03). Nessa perspectiva, conforme a autora, tanto as redes urbanas, técnicas e bancárias quanto as de outras naturezas são “tipos” ou “manifestações” da rede geográfica.

**Nós** (Questão 2/7): em sua filosofia da diferencia, Serres (1994), na obra “Atlas”, trata dos nós como ponto de confluência das conexões (redes), que se espraiam por todos os sentidos e direções (Serres, 1993). Na Sociologia de Manuel Castells (1999), na obra “A sociedade em rede” o “nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta. Concretamente, o que um nó é depende do tipo de redes concretas de que falamos” (Castells, 1999, p. 498). Nessa perspectiva, de Castells (1999), os nós podem ser de natureza variada, inclusive, as pessoas, no caso das redes sociais (Instagram, Facebook, Twitter, WhatsApp etc.) ou até mesmo uma página na internet.

**Poder** (Questão 3/7): conforme Hannah Arendt (1985), o “poder” é a habilidade humana não somente de agir, mas de agir em “uníssono, em comum acordo”, pois “o poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido” (p.23-24). Para a autora, alguém que está “no poder” é alguém que se encontra investido de poder, por um dado conjunto de pessoas, para agir em nome destas. Nessa perspectiva, a autora postula que tal grupo, ao desaparecer, faz também desaparecer o “seu poder”.

**Identidade** (Questão 4/7): esse conceito tem sido uma preocupação recente entre os historiadores. Entretanto, essa noção não é nova nas ciências humanas, em especial na Psicologia e Antropologia que tem sido a ciência mais fecunda no assunto. Na área de Estudos Culturais (interdisciplinar) a identidade tem sido estudada sob os aspectos sociológicos, linguísticos e mediante a teoria da comunicação. Com isso surgiram várias noções em torno do conceito: identidade nacional, identidade étnica, identidade social, todas analisadas a partir de significados e métodos específicos (Silva; Silva, 2009). Na Psicologia e na Antropologia, a identidade pode ser definida como “um sistema de representações que permite a construção do ‘eu’, ou seja, que permite que o indivíduo se torne semelhante a si mesmo e diferente dos outros. Tal sistema possui representações do passado, de condutas atuais e de projetos para o futuro. Da identidade pessoal, passamos para a identidade cultural, que seria a partilha de uma mesma essência entre diferentes indivíduos” (Silva; Silva, 2009, p.202). Na Psicologia Social, a identidade social se constitui pelos papéis exercidos pelo sujeito *per se*, na medida em que não só correspondem a funções e relações sociais, mas também apresentam representação psicológica por estarem em conformidade com os anseios sociais. O que significa que a personalidade ou a história de vida de cada sujeito é influenciada pelo meio social. Na área dos Estudos Culturais, a identidade é definida na sua relação com a diferença, pois não há identidade sem diferença, sendo compreendida como construção relacional, isto é, a sua existência depende da existência de outra identidade (fora dela). É recente o estudo da identidade no campo da História, mais especificamente no campo dos estudos da memória, pois segundo David Lowenthal identidade e memória se interligam, pois “sem recordar o passado não é possível saber quem somos. E nossa identidade surge quando evocamos uma série de lembranças. Isso serve tanto para o indivíduo quanto para os grupos sociais” (Silva; Silva, *op. cit.*, p.204).

**Desigualdades socioespaciais** (Questão 5/7): tendo em vista que, de acordo com Carlos (2008; 2011), a sociedade se funda numa desigualdade (oriunda de sua hierarquia em classes), e essa mesma sociedade é inseparável do espaço, conforme Milton Santos (2008), já que “não se pode falar de uma lei separada da evolução das formações espaciais”, logo “é de formações socioespaciais que se trata” (p.35). As desigualdades socioespaciais correspondem às desigualdades em sua totalidade, ou seja, não são apenas sociais ou espaciais, mas também socioespaciais (Santos, 2008; Ferreira, 2013). E estas, conforme Soja (1993), são produzidas a partir do processo de desenvolvimento geograficamente desigual do capitalismo, uma vez que “a atividade normal de capitalistas em busca de lucros – baseia-se, intrinsecamente, nas desigualdades regionais ou espaciais, como meio necessário de sua sobrevivência” (Soja, 1993, p.132). Ou seja, as desigualdades socioespaciais são uma necessidade para as relações sociais de produção capitalista, na medida em que algumas localidades são valorizadas e privilegiadas simultaneamente à exploração de outras, gerando não somente concentração de renda em algumas localidades em detrimento de outras, marcadas pela ampliação da pobreza e miséria, mas também pelo acesso desigual dos pobres às oportunidades, às melhores condições de vida e à cidadania, como por exemplo, o acesso à moradia (Soja, 1993; Sen, 2001; Ferreira, 2013). Isso porque, ao buscar novos espaços para a sua reprodução, o capital busca os espaços com maiores potenciais rentáveis, nos quais investe, em detrimento de outros, gerando as desigualdades espaciais que, conforme de Santos (2006), de um lado, se expressa pelos espaços luminosos (os mais rentáveis e que apresentam atividades econômicas lucrativas) e, por outro lado, desprovidos de investimentos do capital. As desigualdades espaciais são também espaciais uma vez que também refletem a sociedade de classes que as produzem (Ferreira, 2013).

---

**Checklist 22 de 33****Critério: Conceito de cidade**

---

**Cidade:** não se trata de um conceito elementar no raciocínio geográfico, como os de paisagem, território e lugar, mas é fundamental na Educação Geográfica em razão de sua importância para o entendimento da espacialidade contemporânea e uma possibilidade concreta na abordagem dos conceitos de paisagem, território e lugar. A aquisição desse conceito pela criança envolve a formação de um sistema de conceitos, o desenvolvimento de várias capacidades e habilidades através de um trabalho interdisciplinar (Cavalcanti, 2012). Para se entender o conceito de cidade, é preciso vinculá-la ao seu par dialético, isto é, ao campo e ao urbano e ao rural. A distinção entre campo-cidade e rural-urbano ajuda a compreender com precisão os seus significados (Hespanhol, 2013), uma vez que, conforme Witacker (2010), cidade e campo são espaços que representam concentração e dispersão. A cidade é compreendida como forma dotada de conteúdo (o urbano). Hespanhol (2013), citando Biazzo (2009), evidencia que a cidade é forma concreta que tanto se materializa quanto é constituinte das paisagens que resultam da produção humana. A cidade é a expressão da “culminância do processo de divisão técnica, social e territorial do trabalho” e estabelece uma relação dialética com o campo. Se por um lado, os avanços da ciência, da técnica e da informação se disseminaram de modo desigual no espaço geográfico, no que Milton Santos denominou de meio técnico-científico-informacional, por outro lado este também se tornou característico tanto da vida urbana como também do mundo rural. Nessa perspectiva, a relação entre campo e cidade se tornou mais próxima, intensa e ficou mais coesa em razão da modernização e tecnicização da agricultura. E essa relação entre cidade e campo pode ser entendida a partir do território (Santos, 2000; 2006). Nessa linha, segundo Hespanhol (2013), “as articulações entre os espaços urbanos e rurais se intensificaram, mas mesmo assim o campo e a cidade continuam apresentando particularidades que são específicas, embora haja cada vez menos diferenças nos valores e nos níveis de informação dos habitantes das zonas rurais e urbanas” (p.109).

**Aglomeramento** (Questão 1/7): trata-se da “aglomeração urbana” e sobre esse conceito existem duas abordagens distintas: a primeira abordagem que a define enquanto concentração não somente de pessoas, mas também de serviços, atividades etc., em espaços mais densos, porém sem extrapolar os limites políticos e administrativos da cidade. Essa primeira abordagem, é diferente do conceito de *aglomerado*, utilizado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a qual diz respeito ao conjunto de pessoas, edifícios e arruamento de uma localidade. Na segunda abordagem compreende-se a aglomeração urbana de modo mais abrangente, em que o urbano se configura de forma mais complexa e ampliada envolvendo mais de uma cidade (Matos, 2000; Miyazaki, 2008).

**Espaço simbólico** (Questão 2/7): além das dimensões materiais, a cidade tem uma dimensão simbólica. A produção da cidade se dá em todas as suas dimensões: material, simbólica e cultural, pois estas são vinculadas à dinâmica interna da cidade em termos de produção, circulação e moradia (Cavalcanti, 2002, 2011b; Carlos, 2013).

**Produção social** (Questão 3/7): trata-se da cidade, segundo Carlos (2013), como manifestação do processo de produção da humanidade “sob a égide das relações desencadeadas pela formação econômica e social capitalista”. Para a autora, a cidade é tanto a materialidade, o produto do trabalho social e de sua técnica quanto da divisão social, constituindo-se numa expressão das relações sociais. No processo de produção do espaço urbano, de acordo com Corrêa (1995), participam vários agentes que elaboram diferentes formas urbanas, tais como: 1) os proprietários dos meios de produção (principalmente os grandes industriais; 2) os proprietários fundiários; 3) os promotores imobiliários (agentes que realizam operações de incorporação, financiamento, estudos técnicos e produção/venda ou modificação de imóveis); 4) o Estado (através da regulamentação do uso do solo urbano, impostos fundiários e imobiliários, investimento e desenvolvimento de obras de infraestrutura etc.); 5) Os grupos sociais excluídos que ocupam, conforme suas possibilidades, favelas e loteamentos irregulares. Tanto os

proprietários dos meios de produção quanto os proprietários buscam obter o maior ganho possível com a renda da terra urbana (Corrêa, 1995).

**Relações dialéticas** (Questão 4/7): a cidade é produzida nas relações entre o local e o global, o homogêneo e o heterogêneo, a inclusão e a exclusão (Cavalcanti, 2011b). A cidade é heterogênea, uma vez que em seu espaço se manifesta uma heterogeneidade de modos de vida, formas de morar, usos de terrenos por várias atividades econômicas. Além disso, há os contrastes, que se expressam a partir da divisão da sociedade em classes, de um lado, entre as favelas e as autoconstruções em áreas periféricas e com infraestrutura ausente ou precária e, por outro lado, os apartamentos (de médio e alto padrão) e as mansões. A cidade é assim um campo de lutas de classes e de movimentos sociais, tanto nos questionamentos de sua normatização quanto da vida urbana (Carlos, 2013).

**Cidadania** (Questão 5/7): conforme Silva e Silva (2009), trata-se de um conceito construído historicamente, o qual foi sofrendo variações no tempo e no espaço, sendo entendido, de modo geral, como um conjunto complexo de direitos e deveres a serem exercidos e cumpridos pelos cidadãos que constituem uma Nação. O atual conceito de cidadania resultou da Revolução Francesa e da Independência dos EUA, ocorridas no século XVII, e também da Revolução Industrial, no século XIX. Os princípios da cidadania têm seus fundamentos nas Constituições francesa e norte-americana, princípios estes liberais e ratificados, inclusive, pela ONU em 1948 através da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Entre esses princípios destacam-se os de que todos são livres e iguais, aos quais deve-se resguardar o direito à vida, à felicidade, cuja legitimidade de um governo é assegurada pela garantia desses direitos naturais. Estes devem figurar na lei, nas Cartas Constitucionais de toda Nação. Os cidadãos, por sua vez, detêm esses direitos até os limites nos quais não firmam os princípios legais estabelecidos e, com isso, a lei figura acima dos direitos civis, surgindo, a partir daí, o “chamado *Estado de direito*, típico da sociedade burguesa nascida no século XVIII, em oposição ao *Estado de nascimento*, típico da aristocracia e do período feudal” (Silva; Silva, *op. cit.*, p.47).

**Leitura de mundo** (Questão 6/7): vide explicação no Checklist 1 de 33.

**Patrimônio material** (Questão 7/7): vide definição no Checklist 4 de 33.

**Patrimônio imaterial** (Questão 7/7): vide definição no Checklist 4 de 33.

### Checklist 23 de 33

#### Critério: Conceito de organização espacial

**Organização espacial:** trata-se do conjunto tanto de formas (que inclui campos, fábricas, caminhos, casas etc.) quanto as interações englobando, além de pessoas e mercadorias, informações e capital, distribuídos no espaço. Assim, conforme Corrêa (2011), as formas, assim como as interações espaciais, “respondem a uma lógica que as tornam funcionais à sociedade que vive nessa organização espacial”. A organização social, segundo o autor, é reflexo social e, ao mesmo tempo, meio de existência da sociedade e também uma condição mediante a qual se dá a reprodução social. “Reflexo, meio e condição social, a organização do espaço caracteriza-se por ser eminentemente social, prescindindo do termo social para designá-la” (Corrêa, 2011, p.07).

**Território** (Questão 1/2): vide definição do Checklist 17 de 33.

**Sociedade** (Questão 2/2): Esse conceito é oriundo da Sociologia, que o estabeleceu como seu objeto de estudo, desde a segunda metade do século XIX. De lá pra cá, foram criadas várias definições teóricas para o conceito de sociedade que possibilitaram tanto análises distintas como também ações político-ideológicas particulares (Silva; Silva, 2009). Conforme o Dicionário de Sociologia, trata-se de um tipo

especial de sistema social que se diferencia por seus traços culturais, estruturais e demográficos/ecológicos, tendo um território que coincide ou não com as fronteiras de Estados-nações, no qual a população possui uma cultura e estilo de vida próprios, estabelecendo-se como os mais autônomos, independentes e autossuficientes entre todos os sistemas sociais. Caracteriza-se também por ser potencialmente o maior sistema no qual os indivíduos se reconhecem como membros (Johnson, 1997). Entretanto, essa autossuficiência tem sido questionada, uma vez que as sociedades recebem influências externas.

Numa concepção moderna, como define Peter Sedgwick, a sociedade é constituída por instituições, modos de relação, formas de organização, normas etc., “que constitui um todo inter-relacionado no qual vive determinada população humana” (Silva; Silva, 2009, p.382). Esse conceito é essencial na Sociologia porque é na sociedade que se encontram originados e organizados os elementos mais relevantes da vida social (Johnson, 1997). Entre os historiadores, existe relação entre a sociedade e a *História Social* (também conhecida como *História das Sociedades*), uma vez que, segundo Eric Hobsbawm, o sentido da História social está em se pensá-la como História da sociedade. Para Hobsbawm, “ela não seria uma História especificamente econômica, política ou cultural, por exemplo. Ela deverá ser ampla o suficiente para pensar a sociedade em seu todo, o que inclui de modo necessário entender sua economia, política e cultura específicas. Pensar e fazer a História Social implica, assim, uma atitude interdisciplinar” (Silva; Silva, 2009, p.382).

#### Checklist 24 de 33

#### Critério: Pensamento espacial

**Raciocínio geográfico** (Questão 1/3): processo cognitivo a ser desenvolvido pelas crianças com a mediação do professor, envolvendo conceitos e princípios estruturadores do conhecimento geográfico, com a missão de instrumentalizá-las na interpretação e exercício de suas práticas espaciais, para a construção de um mundo mais justo e igualitário (Luz Neto, 2019). Para Lopes (2010), o raciocínio geográfico, enquanto processo cognitivo, “se refere à capacidade cognitiva de compreender como as diversas sociedades organizam o seu espaço e, por outro lado, mas inseparavelmente, as implicações dos diversos arranjos espaciais na vida social e, em particular, na vida pessoal de seus membros” (p.86).

**Pensamento espacial** (Questão 2/3): esse conceito não é exclusivo da Geografia, pois existem outras formas de pensar: verbal, lógica, metafórica, hipotética, matemática, estatística etc. “O Pensamento Espacial (...) é uma coleção de habilidades cognitivas que podem ser usadas para transformar ou combinar outras formas de processar esse conhecimento. A chave do Pensamento Espacial é um amalgama construído por três elementos: o conceito de espaço, as ferramentas de representação e os processos de raciocínio. É o conceito de espaço que faz do Pensamento Espacial uma forma distinta de pensamento. É pela compreensão dos significados de espaço que nós podemos utilizar suas propriedades (como por exemplo, a dimensão espacial, continuidade, proximidade, separação) como um veículo para estruturar problemas, encontrar respostas, e expressar e comunicar soluções. Ao expressar as relações entre as estruturas espaciais (que podem ser representadas por mapas, por modelos de escalas multidimensionais, por desenhos e por projetos assistidos por programas de computador (CAD) reinterpretados) nós podemos perceber, lembrar, e analisar as estatísticas e, por meio das transformações, as propriedades dinâmicas dos objetos e as relações entre os objetos” (NRC, 2006, tradução de Risetete, 2017, grifo nosso)

**Analogia** (Questão 3/3): princípio geográfico pelo qual o fenômeno espacial pode ser comparado com outros. Para se compreender os fenômenos geográficos deve-se iniciar pela identificação de suas semelhanças e diferenças (Fernandes; Trigal; Sposito, 2016; Brasil, 2018).

**Conexão** (Questão 3/3): princípio geográfico pelo qual compreende-se que um fenômeno geográfico não se desenvolve de forma isolada, mas interage continuamente com outros fenômenos, independentemente de serem próximos ou distantes (Fernandes; Trigal; Sposito, 2016; Brasil, 2018).



**Diferenciação** (Questão 3/3): princípio geográfico pelo qual buscam-se entender como se dá a variação dos fenômenos naturais ou geográficos pelo espaço, que são oriundos das diferenças entre as áreas (Moreira, 1999; Brasil, 2018).

**Distribuição** (Questão 3/3): princípio geográfico pelo qual busca-se conhecer como os objetos encontram-se dispostos pelo espaço (Fernandes; Trigal; Sposito, 2016; Brasil, 2018).

**Extensão** (Questão 3/3): princípio geográfico pelo qual busca-se delimitar o limite e a continuidade de uma área através da manifestação de um fenômeno geográfico (Fernandes; Trigal; Sposito, 2016; Brasil, 2018).

**Localização** (Questão 3/3): além das explicações no Checklist 16 de 33, cabe destacar que, na BNCC, baseando-se em Fernandes, Trigal e Sposito (2016), também é destacado o princípio da localização como a posição específica de determinado objeto na superfície terrestre, podendo ser categorizada como: 1) localização absoluta – quando se configura através de um sistema de coordenadas geográficas; 2) localização relativa – quando manifesta mediante as relações espaciais topológicas (vide definições no Checklist 26 de 33) ou interações espaciais.

**Ordem** (Questão 3/3): princípio geográfico, também chamado de arranjo espacial, sendo o mais complexo na análise geográfica. Trata-se do modo como o espaço se encontra estruturado em conformidade as regras e dinâmica da sociedade que o engendrou (Moreira, 1982; Brasil, 2018).

### Checklist 25 de 33

#### Critério: Alfabetização Cartográfica

**Alfabetização cartográfica:** processo de ensino-aprendizagem pelo qual o(a) aluno(a) desenvolve competências e habilidades de leitura, compreensão e representação da realidade através do estudo do mapa. Nesse processo, desenvolvem-se noções tais como: Tipos de visão (oblíqua e vertical); imagem bidimensional e tridimensional; alfabeto cartográfico (ponto, linha e área); proporções e escalas; lateralidade; pontos de referências; e, orientação (Simielli, 2007; 2014).

**Formas** (Questão 1/13): *as formas cartográficas*. Na Alfabetização cartográfica, uma das possibilidades para trabalhar-las com as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o livro “Primeiros Mapas: como entender e construir”, de Maria Elena Simielli, é através de atividades de observação, reconhecimento, combinação e representação de formas de diferentes objetos, para inseri-las no processo de representação e leitura de mapas.

**Proporções** (Questão 1/13) e **tamanhos** (Questão 4/13): na Alfabetização cartográfica, podem ser trabalhadas com as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme o livro para ser “Primeiros Mapas: como entender e construir”, de Maria Elena Simielli, a partir de experiências de comparação de um mesmo objeto em diferentes tamanhos (tamanho verdadeiro, tamanho menor do que o verdadeiro e tamanho maior do que o verdadeiro), para levar a criança a desenvolver noção de tamanho e de escala.

**Localização** (Questão 6/13): vide explicações nos Checklist 11 e 26 de 33.

**Representação** (Questão 6/13): vide definição no Checklist 17 de 33.

**Maquetes (Questão 7/13):** modelo tridimensional de representação do espaço. Conforme Castrogiovanni (2012), a construção de maquetas é o primeiro passo para o trabalho mais sistemático das representações cartográficas. O trabalho com maquete mistura o real com o possível imaginário e

passa a traduzir o próprio espaço da ação/interação do sujeito/aluno cidadão. O seu cotidiano passa a sofrer novas reflexões e novas representações (Castrogiovanni, 2012, p.66).

**Visão oblíqua** (Questão 10/13): tipo de visão que se dá de cima para baixo e contempla também as laterais, permitindo-se observar um espaço em suas três dimensões (largura, comprimento e altura) (Romano, 2005; Simielli, 2007).

**Visão vertical** (Questão 10/13): tipo de visão que se dá de cima para baixo, a qual só é possível ser desenvolvida em relação a um espaço maior, segundo Simielli (2007), mediante as aeronaves fotogramétricas (aviões e helicópteros). O raio de visão, neste caso, se dá de modo perpendicular ao plano alvo da observação (Romano, 2005).

**Desenho bidimensional** (Questão 10/13): representação que pode ser feita à mão para retratar um espaço na visão vertical (visto de cima para baixo), a partir da relação de proporção (escala numérica) entre o tamanho real do espaço e o seu tamanho (reduzido) numa folha de papel. No Livro “Primeiro Mapas: como entender e construir”, Maria Elena Simielli apresenta o passo a passo sobre como trabalhar essa representação com as crianças.

**Mapa** (Questão 11/13): conforme o Dicionário Cartográfico, de Cêurio de Oliveira, trata-se de “Representação gráfica, geralmente numa superfície plana e em determinada escala, das características naturais e artificiais, terrestres ou subterrâneas, ou, ainda, de outro planeta. Os acidentes são representados dentro da mais rigorosa localização possível, relacionados, em geral, a um sistema de referência de coordenadas. Igualmente, uma representação gráfica de uma parte ou total da esfera celeste” (Oliveira, 1993, p.322).

**Escala numérica** (Questão 12/13): No Dicionário Cartográfico, Cêurio de Oliveira (1993) a define como: “escala numérica. A escala de um mapa expressa numa fração ou proporção, a qual correlaciona a unidade de distância do mapa à distância medida na mesma unidade do terreno. O mesmo que escala fracional; escala natural” (p.190).

**Escala gráfica** (Questão 12/13): No Dicionário Cartográfico, Cêurio de Oliveira (1993) a define como: “Representação gráfica da escala numérica sob a forma de uma linha (ou de linha dupla) graduada, onde se acham representadas distâncias do terreno” (p.190).

**Escala** (Questão 13/13): relação de proporção entre o tamanho de uma representação e o real. Introduz a noção de relação entre um fenômeno real na superfície terrestre e a representação no papel (Castrogiovanni, 2012, p.47). No Dicionário Cartográfico, Cêurio de Oliveira (1993) define a escala como: “1. Relação entre as dimensões dos elementos representados num mapa e as correspondentes dimensões na natureza. 2. Régua dividida em unidades de medida linear, a qual serve para medição. V. também adaptação da escala” (p.186).

**Vocabulário cartográfico** (Questão 13/13): segundo Corneto (2020), é composto por um conjunto diversificado de símbolos, vinculados entre si. É através desses símbolos que um espaço reduzido pode ser representado em duas dimensões no papel quanto a informações como relevo, solo, clima, vegetação, população etc. de diversas regiões. Para que a criança compreenda essa linguagem é necessário que noções de lateralidade e direção, desde a Educação Infantil, sendo estas tanto as bases para a orientação (habilidade crucial na leitura de mapa) quanto estratégias para posteriormente entender o posicionamento do mapa retratado pelo mapa. Além disso, é importante que a criança não só compreenda os sinais gráficos e seus significados, utilizados nas representações cartográficas, como também possa criá-los (Corneto, 2020).

**Legenda** (Questão 13/13): No Dicionário Cartográfico, Cêurio de Oliveira (1993) a define como: “Parte de um mapa, situada, geralmente, dentro da moldura, com todos os símbolos e cores convencionais, e suas respectivas explicações. Esta parte do mapa é, em geral, encimada pelo termo convenções” (p.299).

**Símbolo** (Questão 13/13): No Dicionário Cartográfico, Cêurio de Oliveira (1993) a define como: “Indicação gráfica, numérica, alfabética, ou abreviatura, representada num mapa, ou noutros documentos gráficos, a qual, por convenção, uso ou referência a uma legenda, representa uma característica específica ou um acidente” (p.511).

### Checklist 26 de 33

#### Critério: Conceito de Relações espaciais

**Relações espaciais:** são relações que as crianças vão construindo e consolidando de modo progressivo, envolvendo a percepção e diferentes estruturas cognitivas, favorecendo a construção de noções sobre o espaço. São classificadas em topológicas, projetivas e euclidianas (Piaget; Inhelder, 1993; Oliveira, 2005; Castrogiovanni, 2012; Almeida, 2013; Almeida; Passini, 2013).

**Relações espaciais topológicas** (Questão 1/3): são desenvolvidas pela criança entre 6 e 7 anos. São limitadas às preferências intrínsecas a algum objeto específico, porém sem necessariamente situá-lo em relação a outro, “seja em função de uma perspectiva ou de um ponto de vista particular, seja em função de um sistema de eixos ou coordenadas” (Castrogiovanni, 2012, p.15-16). São classificadas: 1) vizinhança - elementos percebidos próximos, contíguos, uns relação aos outros, porém, por não serem unidos, são percebidos separadamente no mesmo plano. Ex.: boneca ao lado de uma bola; móveis e outros objetos, uns ao lado de outros ou ao lado de um compartimento da casa, esta ao lado de outras etc.; 2) separação – ainda que sejam percebidos como sendo vizinhos, as crianças também notam que os objetos se dissociam no mesmo plano, ocupando diferentes posições no espaço; 3) ordem ou sucessão – relações estabelecidas entre objetos vizinhos e, ao mesmo tempo, separados, os quais se encontram distribuídos entre si em posição anterior, intermediária ou posterior. Ex.: a partir de uma casa – primeiro a porta, no meio a parede e, depois, a janela; 4) envolvimento ou fechamento – são as relações quanto ao sentido das noções de interior, exterior, centralidade, proximidade, contorno. O envolvimento se dá em uma, duas ou três dimensões. Ex.: porta e janela (2D) e objetos/mobiliários de uma sala (3D); 5) continuidade ou contínuo – relacionam-se ao conhecimento acerca da localização contínua de pontos estabelecidos no espaço e este compõe um todo. Ex.: o desenho de uma paisagem. Nestas, empregam-se todas as outras relações espaciais topológicas como vizinhança, separação, ordem ou sucessão e envolvimento ou fechamento. As relações espaciais topológicas são fundamentais para o trabalho educativo sobre o espaço geográfico e a cartografia, pois são elas que propiciam as noções de limites político-administrativos entre municípios, estados, países e fronteiras; zona urbana ou rural etc. (Piaget; Inhelder, 1993; Oliveira, 2005; Almeida, 2013; Almeida; Passini, 2013; Castrogiovanni, 2012).

**Relações espaciais projetivas** (Questão 2/3): para Almeida e Passini (2013), com o surgimento de perspectiva a concepção espacial da criança passa a ser alterada qualitativamente, o que lhe possibilita conservar a posição dos objetos e a modificar o ponto de vista, atingindo com isso as relações espaciais projetivas. Estas possibilitam à criança coordenar os objetos entre eles num sistema de referência móvel, “dado pelo de vista do observador”, porém, a princípio, o ponto de referência centra-se na criança e com o tempo ela vai transpondo-o para outras referências, quando se delinea o processo de descentração (Castrogiovanni, 2012, p.17). Conforme o autor, essas relações espaciais fundamentam-se na noção de reta, uma vez que os pontos são alinhados ou ordenados em certa direção, em conformidade com um ponto de vista. Enriquecem as relações espaciais topológicas. As noções básicas das relações espaciais projetivas são: direita e esquerda; frente e atrás; em cima e embaixo; ao lado de. Para que a criança as desenvolva é importante que realizem atividade perceptiva e da inteligência sensório-motora, manipulando certas relações projetivas, até que, decorridos vários anos, possa construir um sistema operatório de referência projetiva que propicie, como evidencia o autor, “a coordenação perfeita da perspectiva e da reversibilidade dos pontos de vista” (p.17). Para o autor, a projetividade é construída pela criança ao longo de três etapas: 1ª) quando a criança (por volta de 5 a 8 anos) consegue indicar a posição de objetos a partir do seu ponto de vista; 2ª) a criança (por volta de 8 a 11 anos) indica a posição dos objetos partindo do ponto de vista do outro disposto à sua frente; 3ª) a criança (12 anos) coloca-se

no lugar de diferentes objetos, situando-os entre si. Na perspectiva do autor, ao sair do egocentrismo, e manipulando as relações espaciais projetivas, a criança passa a transpor a sua orientação corporal para a orientação geográfica, estabelecendo relações Norte/Sul e Leste/Oeste, seja num espaço tridimensional ou no mapa (Piaget; Inhelder, 1993; Castrogiovanni, 2012; Almeida, 2013; Almeida; Passini, 2013).

**Relações espaciais euclidianas** (Questão 3/3): Paralelamente ao surgimento da perspectiva, pela qual a criança começa a conservar a posição dos objetos e a transformar o ponto de vista, culminando com as relações espaciais projetivas, surge também a noção de coordenadas que possibilita à criança situar os objetos entre si e envolvem o tanto o lugar do objeto quanto o seu deslocamento na mesma estrutura, configurando as relações espaciais euclidianas. Essas são baseadas na noção de distância e possibilitam situar os objetos entre si, tendo-se como parâmetro um sistema fixo de referência. Nessas relações espaciais euclidianas, determinam-se e se conservam as distâncias recíprocas. No caso da organização espacial do adulto são envolvidas tanto a perspectiva quanto as coordenadas, que possibilitam tanto a localização quanto a orientação mediante referenciais abstratos, implicados nas relações espaciais tanto projetivas quanto euclidianas. Porém, no caso das crianças elas constroem essas noções por volta de 7 a 11 anos, razão pela qual só as percebem de modo concreto, em seu espaço vivido. O sistema de coordenadas constitui-se numa abstração em se tratando da construção do espaço no plano psicológico. Mediante essas coordenadas torna-se possível não só situar os objetos como também orientar o seu deslocamento em razão de uma dada estrutura, porém os referenciais para isso não dependem de tais objetos. Tratam-se das coordenadas geográficas, constituídas de paralelos e meridianos, que possibilitam a localização de qualquer ponto na superfície terrestre. As relações espaciais euclidianas envolvem tanto a conservação de distância, comprimento e superfície quanto o desenvolvimento de medidas referentes ao comprimento. Contudo, a criança só coordena medidas e utiliza referenciais (altura e comprimento – horizontal e vertical) por volta de 9 a 10 anos, e estas são indispensáveis para o desenvolvimento do sistema de coordenadas (Piaget; Inhelder, 1993; Oliveira, 2005; Castrogiovanni, 2012; Almeida, 2013; Almeida; Passini, 2013).

### Checklist 27 de 33

#### Critério: Conceito de lateralidade

**Lateralidade:** área da psicomotricidade em que o sujeito é mais propenso a dominar mais um lado do corpo do que o outro nos níveis da mão, olho e pé, isto é, desenvolve uma dominância lateral de um dos lados do corpo. Essa dominância da mão, olho e pé pode ser do *lado direito*, nesse caso a pessoa é chamada de *destra homogênea*, ou do *lado esquerdo*, no caso da pessoa chamada de *canhota ou sinistra homogênea*. Ela é *ambidestra* quando realiza os mesmos movimentos nos dois lados (Oliveira, 2010). Contudo, cabe frisar que a *lateralidade* (dominância de um dos lados do corpo, em termos de precisão e força) não se confunde com o *conhecimento esquerda-direita* (domínio de termos, a saber, “esquerda” e “direita”) que é oriundo da noção de dominância lateral (De Meur; Staes, 1989). As noções de direita e esquerda são desenvolvidas pela criança entre 4 e 5 anos. No ensino de Geografia, a lateralidade, juntamente com o esquema corporal, são cruciais para a criança desenvolver tanto as noções topológicas quanto as projetivas, fundamentais na apropriação e leitura de mapas (Piaget; Inhelder, 1993; Castrogiovanni, 2012; Almeida, 2013; Almeida; Passini, 2013).

### Checklist 28 de 33

#### Critério: Representação cartográfica

**Cartografia:** É definida como o conjunto de estudos e operações lógico-matemáticas, técnicas e artísticas na construção de mapas, cartas, plantas e outras formas (Castrogiovanni, 2012), “baseado nos resultados de observações diretas ou de análise de documentação, visando à elaboração e preparação de

cartas, projetos e outras formas de expressão, bem como a sua utilização” (Oliveira, 1993, p.84). Contudo, como aponta Simielli (2014), a cartografia foi sofrendo modificações com relação não só a sua concepção, como também quanto a sua competência e evolução tecnológica: primeiramente definida como disciplina tendo como objeto a representação da Terra; depois como arte, com foco principal na estética dos mapas; por conseguinte, na década de 1970 a 1980, como área preocupada com a criação e o uso dos mapas, sendo definida pela Associação Cartográfica Internacional, no *Multilingual Dictionary* (1973) como “teoria, técnica e prática de duas esferas de interesse: a criação e o uso dos mapas” contudo “a preocupação com o usuário do mapa ou mesmo a menção sobre a utilização do mapa só vai aparecer, pela primeira vez, nas definições encontradas, em 1996, pela Associação Cartográfica Internacional”; portanto, a Cartografia passou a ter como preocupação tanto a mensagem transmitida quanto a eficácia do mapa enquanto meio de comunicação (Simielli, 2014, p.72). Ainda de acordo com esses autores a Cartografia oferece a compreensão espacial do fenômeno, além do conhecimento, domínio e controle do território. Segundo Marcello Martinelli (2014), a Cartografia divide-se em dois ramos: 1) Cartografia Topográfica – voltada tanto ao planejamento como também à execução e impressão de cartas topográficas (Oliveira, 1993); 2) Cartografia Temática – que sempre teve como papel o mapeamento não só do conhecimento empírico, como também os aspectos aparentes dos fenômenos, mediante as observações e dados quantitativos da realidade, para desenvolver produtos cartográficos voltados à descrição, enumeração e classificação de acontecimentos; a Cartografia Temática tem como objetivo representar informações geográficas relacionadas a um ou diversos fenômenos, sejam eles físicos ou sociais de uma parte ou de toda a superfície terrestre. Dentre esses produtos, destacam-se os mapas temáticos como, por exemplo geológicos, climáticos, de vegetação etc. (Martinelli, 2014; IBGE, s/d<sup>247</sup>).

**Maquetes:** vide definição no Checklist 25 de 33.

**Visões** (Questão 1/3): são categorizadas em visão vertical e visão oblíqua. Vide definições no Checklist 25 de 33.

**Tridimensionalidade** (Questão 2/3): no trabalho com a alfabetização cartográfica, trata-se das três dimensões: comprimento, largura e altura.

## Checklist 29 de 33

### Critério: Localização e orientação espacial

**Localização:** vide definição no Checklist 16 de 33.

**Orientação:** vide definição no Checklist 16 de 33.

**Mapas** (Questão 1/4): visão de síntese das relações espaciais e da distribuição dos diferentes que compõem o espaço. O mapa é constituído por significante (traço, desenho, a representação cartográfica) e significado (conteúdo do desenho), sendo o espaço o conteúdo do mapa (Castrogiovanni, 2012). Simielli (2014) evidencia, a partir de suas pesquisas, que os mapas são tanto um elemento pelo qual as informações podem ser transmitidas quanto meios de alfabetização cartográfica.

**Cartas** (Questão 2/4): são representações planas, podendo ser em escala média ou grande, retratando tanto as características naturais quanto artificiais de uma área da superfície terrestre e podem ser divididas em folhas, e delimitadas mediante as linhas convencionais (os paralelos e meridianos) tendo como “finalidade a avaliação de pormenores, com grau de precisão compatível com a escala” (IBGE, 2017, p.). No Dicionário Cartográfico, Cêurio de Oliveira (1993), assim como o IBGE, define as cartas como as representações desses aspectos (naturais e artificiais), voltadas para objetivos práticos da atividade humana, as quais favorecem a avaliação criteriosa tanto das distancias e direções quanto da

<sup>247</sup> Conforme informações disponíveis no endereço: <https://atlasescolar.ibge.gov.br/conceitos-gerais/o-que-e-cartografia/mapeamento-tema-tico.html> Acesso em: 10 jul. 2022.

localização geográfica não só de pontos, mas de áreas e detalhes. Ainda para o autor, as cartas, em suas divisões de folhas, seguem padrões cartográficos nacionais ou internacionais.

**Plantas** (Questão 3/4): No Dicionário Cartográfico, são definidas por Cêurio de Oliveira (1993) como “representação cartográfica, geralmente em escala grande, destinada a fornecer informações muito detalhadas, visando, por exemplo, ao cadastro urbano, a certos fins econômicos-sociais, militares etc. V. também carta urbana. O mesmo que plano” (p.426).

**Bússolas** (Questão 4/4): No Dicionário Cartográfico, são definidas por Cêurio de Oliveira (1993) como “instrumento destinado a indicar a direção de referência horizontal com relação à Terra. V. também *agulha de marear; astrobússola; declinador; declinômetro*” (p.60).

### Checklist 30 de 33

#### Critério: Relações espaço-tempo

**Espaço-tempo:** as referências encontram-se nas obras “Diálogo sobre a Ciência, a Cultura e o Tempo: conversas com Bruno Latour” (1996), “Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour” (1999) e “O Incandescente” (2005), de Michel Serres. O espaço, para Serres (2005), constitui-se numa marchetaria ou “mosaico temporal”, formado por tempos e ritmos variados, no qual os sujeitos não apenas se deslocam, mas se conectam numa “rede aleatória ou regular”, ou seja, numa multiplicidade compósita de ritmos lentos ou rápidos que vai da casa, terra, os objetos, os animais e instrumentos de trabalho, cada um destes com datações diferenciadas. No espaço, são estabelecidas tecituras em trama e entrelaçamentos do “efêmero com o milenar, o lento com o fulminante”. O “espaço configura-se então como uma marchetaria do tempo” (Serres, 2005, p. 15-16). Serres (1999), em diálogo com Bruno Latour, pensa o tempo, não sob a ideia de progresso, como uma “linha irreversível, entrecortada ou contínua” (p.67). Nesse sentido, compreendemos a partir de Serres (1996), que o tempo não se processa como uma linha nem segundo um plano, mas de formas as mais variadas e complexas, “como se aparentasse pontos de paragem, rupturas, poços, chaminés de aceleração espantosa, brechas, lacunas, tudo semeado aleatoriamente” (Serres, 1996, p.83). Diferente da teoria clássica do tempo (a do tempo linear, contínua e entrecortada), Serres propõe assim uma teoria caótica do tempo: “O tempo flui de maneira extraordinariamente complexa, inesperada, complicada...” (1996, p.83). Trata-se do tempo dobrado ou bifurcado, “é uma variedade que seria necessário comparar à dança das chamas de uma fogueira: ora cortadas, ora verticais, moveis e inesperadas” (Serres, 1996, p.84). Nesse paradoxo, segundo Serres, “*o tempo não corre, percola*” (1996, p.84, grifo do autor), ou seja, passa e não passa. E nessa perspectiva, “o tempo corre de maneira turbulenta e caótica, percola” (Serres, 1996, p.85).

**Modos de vida** (Questão 2/10): vide explicação no Checklist 9 de 33.

**Transformações e permanências** (Questão 2/10, 6/10 e 10/10): vide definição no Checklist 1 de 33.

**Acontecimentos** (Questão 3/10): vide explicação no Checklist 7 de 33.

**Semelhanças e diferenças** (Questão 4/10 e 6/10): vide explicação no Checklist 1 de 33. Cabe ainda destacar que, conforme Coelho (2019), tratam-se de categorias que referem e conformam processos de construção de identidades e muitas questões referentes a estas, sejam elas individual ou coletivamente, perpassam vários conteúdos escolares. Logo, “são categorias que apontam para aspectos recorrentes da conformação de identidade, mas são, também, questões que assumem significação histórica no contexto de crítica e discussão das identidades - nacionais, étnicas, de gênero, de raça, de credo, de classe etc. (Coelho, 2019, p.85).

**Urbano** (Questão 6/10): conforme explicação no Checklist 22 de 33, assim como cidade e campo são espaços que representam concentração e dispersão, o urbano e o rural “se distinguem por serem atributos

e constituintes, condições e condicionantes. Urbano e rural possuem, (...) uma dimensão processual, são conteúdo e contingente” (p.191). O urbano, mais especificamente é o conteúdo da forma (a cidade), porém esse conteúdo (urbanidade) pode extrapolar o seu espaço de origem (a cidade) (Hespanhol, 2013). Conforme Carlos (2013), o urbano é, portanto, não só um modo de produzir, mas também “um modo de consumir, pensar, sentir, enfim, é um modo de vida” (p.27).

**Rural** (Questão 6/10): enquanto não apenas atributo e constituinte, condição e condicionante, assim como o urbano, o rural é também conteúdo do campo que, entretanto, pode extrapolá-lo e se constitui num modo de vida (Hespanhol, 2013).

**Local** (Questão 8/10): vide definição no Checklist 19 de 33.

**Global** (Questão 8/10): vide definição no Checklist 19 de 33.

### Checklist 31 de 33

#### Critério: Competências e habilidades

**Competências e habilidades:** com base em Perrenoud (1999), as competências são capacidades de agir de modo eficaz numa dada situação, baseando-se em conhecimentos, porém extrapolando estes. E nessa perspectiva do autor, ser competente significa enfrentar com eficiência uma situação colocando “em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (Perrenoud, 1999, p.07). Na BNCC, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p.8).

**Cultura** (Questão 5/26): Na “Filosofia mestiça”, de Michel Serres, todas as culturas são diferentes. Para o autor, “indestrutível pelo tempo (...) a cultura fornece única e prolongada infraestrutura, porque ela e somente ela, por sua fraqueza, a obriga a durar” (Serres, 1993, p.119). Na Antropologia, das muitas definições, e nenhuma delas é incorreta, pode-se defini-la como o conjunto dinâmico de costumes, crenças, tradições, valores, comportamentos, linguagens, artefatos, brinquedos, brincadeiras, jogos e modos de viver e ver o mundo, resultantes do processo de socialização. Para Laraia (2007), “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, resultado da operação de uma determinada cultura” (p.68), a qual é dinâmica, pois encontra-se em constante processo de modificação ao longo do tempo. No campo da História, conforme Silva e Silva (2009), entende-se que todo universal cultural é constituído por regras que favorecem a vida em sociedade e, nessa perspectiva, a cultura “envolve todo o cotidiano dos indivíduos”, logo, é a cultura que possibilita ao ser humano viver em sociedade e toda sociedade possui uma cultura que lhe é própria, porém esta é sempre dinâmica (p.86). A função da cultura, dentre outras, como evidenciam os autores, é favorecer assim a adaptação das pessoas ao meio social e natural no qual encontram-se inseridas. Através da herança cultural, conforme os autores, as pessoas podem ser comunicar entre si, não somente mediante a linguagem, mas por meio também de formas de comportamento, pois estes são estabelecidas através de regras culturais, estabelecidas em sociedade. “A definição de cultura como o conjunto de realizações humanas, materiais ou imateriais leva-nos a caracterizá-la como um fundamento básico da História, que por sua vez pode ser definida como o estudo das realizações humanas ao longo do tempo” (Silva; Silva, 2009, p.87).

**Consciência corporal** (Questão 5/26): de acordo com Castrogiovanni (2012) e Almeida e Passini (2013), a tomada de consciência corporal implica não apenas a criança conhecer o seu corpo, como também os seus movimentos e posturas. Conforme esses autores, é com a consciência corporal que a criança passa a desenvolver tanto a orientação quanto a localização no espaço, construindo, nesse sentido, noções espaciais. Para a consciência corporal, fazem-se necessários o esquema corporal e a

lateralização. O esquema corporal é definido como “a base cognitiva sobre a qual se delinea a exploração do espaço que depende tanto de funções motoras, quanto da percepção do espaço imediato” (Almeida; Passini, 2013, p. 28). Já a lateralização diz respeito à predominância de um dos lados (esquerdo ou direito) do corpo, constituindo-se, pois, na “base da estruturação espacial e é através dela que uma criança se orienta no mundo que a rodeia” (Oliveira, 2010, p.74). E a estruturação espacial, por sua vez, “fundamenta-se nas bases do esquema corporal sem o qual a criança, não se reconhecendo em si mesma, só muito dificilmente poderia apreender o espaço que a rodeia” (De Meur; Staes, 1991, p.10).

**Deslocamentos e movimentos populacionais** (Questão 10/26): tratam-se da mobilidade pendular”. De acordo com a CONCLA – Comissão Nacional de Classificação/ IBGE, em sua página <https://cnae.ibge.gov.br>, são os fluxos de pessoas que se deslocam do município onde moram para irem trabalhar ou estudar em outro município. Contudo, Antônio Jardim (2011), chama a atenção para várias dimensões (além do mercado de trabalho e da educação) e escalas dos movimentos pendulares, que se relacionam tanto com os movimentos da economia quanto da sociedade, processos estes relacionados com a produção de novos espaços territoriais e societários tanto no domicílio (lugar de origem) quanto no destino (trabalho, ensino, lazer e outras atividades). Jardim (2011) conceitua a mobilidade pendular como processo que se refere “aos percursos entre o domicílio e o lugar de trabalho, medidos em termos de tempo e espaço, que pode variar de uma hora ou mais, um dia de trabalho, uma semana ou um mês, mas também envolve vários meses (migrações sazonais) ou mudança de residência sem retornar ao mesmo lugar (migrações); a mudança de lugar pode implicar também múltiplos domicílios, temporalidades e lugares de trabalho distintos (migrações circulares)” (p.59). Conforme o autor, nos estudos contemporâneos sobre a mobilidade pendular novos enfoques devem ser trazidos, que considerem o deslocamento cotidiano de pessoas e, se considerem também outros elementos como, por exemplo, “distância, duração, frequência, retenção, situação político-administrativa, redes sociais e urbana, condições e formas de deslocamento e motivações para as pessoas mudarem-se de lugar” (p.59). O deslocamento para estudar ou trabalhar foi apresentado, pela primeira vez, no Censo Demográfico do IBGE de 1970, para tratar da expansão das metrópoles (Jardim, 2011). Para o autor, o conceito de interações espaciais possibilita compreender a mobilidade pendular cotidiana. Segundo Corrêa (1997b) as interações espaciais “constituem um amplo e complexo conjunto de *deslocamentos de pessoas*, mercadorias, capital e informação sobre o espaço geográfico. Podem apresentar maior ou menor *intensidade*, *variar segundo a frequência de ocorrência e, conforme e a distância e direção, caracterizar-se por diversos propósitos e se realizar através de diversos meios e velocidades*” (p.279, grifos nossos). Pelo Censo de 2010, de acordo com os dados analisados e divulgados pelo CONCLA, sua página <https://cnae.ibge.gov.br>, do total de 59,6 milhões de pessoas que comparecem à escola ou creche, 55,2 milhões (92,7%) estudavam no mesmo município de moradia, sendo que a região Sudeste foi a região com maior quantitativo de pessoas (8,5% equivalentes a 2 milhões de estudantes) que se deslocaram para outro município com o objetivo de estudar. Quanto ao deslocamento de pessoas para o trabalho, o Censo de 2010 também revelou que do total de 86 milhões de brasileiros ocupados em 2010 com idade igual ou superior a 10 anos, 87,1% trabalhavam no mesmo município de sua moradia, dos quais 20 milhões (26,6%) exerciam o seu trabalho no próprio domicílio e 55 milhões em outro município. Enquanto 11,8% da população ocupada trabalhava em outro município. Além disso, 32,2 milhões de pessoas (correspondentes a 52,2% do total de pessoas que trabalham em outro município) percorriam de seis a 30 minutos para chegar ao trabalho enquanto sete milhões (11,4%) faziam o trajeto em mais de uma hora<sup>248</sup>.

**Migrações** (Questão 11/26): tratam-se do movimento de mobilidade espacial da população, refletindo “mudanças nas relações entre as pessoas (relações de produção) e entre essas e o seu ambiente físico” (Becker, 1997, p.321). Essa mobilidade espacial da população pode ser de um indivíduo ou grupo que se desloca de uma localidade para outra, implicando mudança temporária ou permanente de residência. As migrações expressam o dinamismo das regiões e se vinculam ao processo de urbanização e redistribuição espacial dos contingentes populacionais (Baeninger, 2012; Becker; Sindelar, 2017). De acordo com Barcellos (1995), as migrações fazem parte de um campo de estudo muito explorado,

<sup>248</sup> Dados e informações disponíveis no endereço: <https://cnae.ibge.gov.br/en/component/content/article/95-7a12/7a12-vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/1471-migracao-e-deslocamento.html> Acesso em: 21 jun. 2022



especialmente na Demografia, na qual foram desenvolvidos, em grande maioria, conceitos e metodologias específicos para quantificar esse fenômeno, assim como também na Sociologia, onde o enfoque são os determinantes estruturais das migrações e dos aspectos ligados à questão cultural, referentes aos migrantes. No Brasil, as migrações são processos indispensáveis para se entender o processo de urbanização (Barcellos, 1995). Quanto ao espaço para onde se dão os deslocamentos populacionais, as migrações podem ser classificadas em: 1) Internas (nacionais); 2) Internacionais. Antônio Tadeu de Oliveira (2011), evidencia mudanças no comportamento da mobilidade espacial da população a partir dos anos 1980, tanto nos países desenvolvidos quanto naqueles em desenvolvimento. Se até aquela década as migrações internas tinham como principais traços a migração para importantes centros urbanos (as metrópoles, por exemplo), posteriormente passaram não só a ter como destino as cidades médias como também vieram apresentando, cada vez mais, uma curta duração. Paralelamente, segundo o autor, passaram a ter maior expressividade os deslocamentos pendulares, não sendo mais este um fenômeno exclusivamente metropolitano. Paralelamente, as migrações externas (internacionais) sofreram transformações significativas “com países antes de emigração passando a receber volume significativo de imigrantes, além da criação de uma série de restrições em países tradicionalmente de imigração, caso dos Estados Unidos da América e da Europa Ocidental” (Oliveira, 2011, p.11). No caso do Brasil, as migrações internas também sofreram mudanças relevantes, a partir de 1980, em que antigos espaços, que atraíam esses deslocamentos populacionais, perderam expressão, ao passo que se desencadearam novos deslocamentos, com significativos contingentes populacionais, entre eles: i) inversão nas correntes migratórias entre Minas Gerais e Rio de Janeiro; ii) diminuição do poder de atração migratória exercido por São Paulo; iii) a Região Nordeste passou a reter contingente populacional em maior escala; iv) surgimento de outros eixos de deslocamentos rumo às cidades medidas no interior do Brasil; v) ampliação significativa dos deslocamentos pendulares; v) o aumento da importância dos deslocamentos pendulares; vi) esvaziamento no prolongamento da fronteira; e vii) migração de regresso ao Estado do Paraná (Oliveira, 2011, p.12).

**Semelhanças e diferenças** (Questões 13 e 14/26): vide explicação no Checklist 1 de 33.

**Cidade** (Questão 13/26): vide definição no Checklist 22 de 33.

**Campo** (Questão 13/26): conforme explicação no Checklist 22 de 33. Além das relações dialéticas do campo com a cidade, e entre o rural e o urbano, cabe frisar que o campo não é definido apenas como o local onde se desenvolvem atividades agropecuárias, ainda que estas se constituam nas mais importantes em grande parte das regiões interioranas do Brasil, mas, além dessas, há “outras atividades (como o processamento artesanal), funções (de moradia, lazer e turismo, ambiental etc.) e sujeitos (como os assentados neorurais) têm sido incorporados ao meio rural” (Hespanhol, 2013, p.109). Além disso, como destaca Hespanhol (2013) citando Tavares (2003), o espaço rural, como oposição ao espaço urbano, estabelece com a cidade uma relação de complementariedade e cada espaço (urbano e rural) mantém a sua identidade socioeconômica e cultural. Entretanto, conforme evidencia a autora, em razão das transformações desencadeadas pela globalização, pela urbanização e a reestruturação produtiva, em diferentes temporalidades e intensidades em diversos lugares, alargaram-se a diferenciação e a heterogeneidade dos espaços rurais e urbanos. Residem no espaço rural não apenas os agricultores, como também outros sujeitos como famílias pluriativas, aposentados, trabalhadores urbanos etc. “em virtude das condições cada vez mais difíceis e precárias (violência, desemprego, custo de vida elevado etc.) de se viver nas cidades, associadas à melhoria da infraestrutura, a maior facilidade para se deslocar até a cidade (transporte público, acesso facilitado para a aquisição de carros e motos) e para se comunicar (telefonia celular) de algumas regiões do país, têm optado por residir no campo, embora mantenham estreitas relações e vínculos com as cidades e com o modo de vida urbano” (Hespanhol, 2013, p.110).

**Técnicas** (Questão 15/26): Milton Santos (2006) em “A Natureza do Espaço”, as define como o conjunto de meios instrumentais e sociais pelos quais o homem não só realiza sua vida como também produz e, ao mesmo tempo, cria o espaço. Segundo Lévy (2010), as técnicas trazem si muitas variações não apenas de projetos e esquemas imaginários, mas também implicações sociais e culturais. Para o autor, “por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade” (Lévy, 2010, p.24). É pelas técnicas, conforme Santos

(2006), que se estabelece a relação entre o homem e a natureza, as quais fazem parte do território, de sua constituição e transformação. Santos (2006) aborda a técnica como base de explicação geográfica, considerando-a como um meio. Para o autor, “é por intermédio das técnicas que o homem, no trabalho, realiza essa união entre espaço e tempo” (Santos, 2006, p.33). E nessa perspectiva, como continua o autor, a um conjunto de instrumentos de trabalhos e técnicas corresponde, num dado momento, a cada lugar geográfico concreto, “resultado de uma combinação específica que também é historicamente determinada” (p.35). Logo, conforme Santos (2006), a idade do lugar pode ser datada através das técnicas “da produção, do transporte, da comunicação, do dinheiro, do controle, da política e, também, técnicas da sociabilidade e da subjetividade”, pois “as técnicas são um fenômeno histórico” (p.35). Para Lévy (2010), a presença e uso da técnica em lugar e época específicos “cristalizam relações de força sempre diferentes entre seres humanos” (p.23).

**Tecnologias** (Questão 15/26): conforme Pierre Lévy (2010, p.22) são entendidas aqui como “os produtos de uma sociedade e de uma cultura”. Nessa perspectiva de Lévy (2010), as tecnologias não se constituem em atores autônomos, desvinculados nem da sociedade nem da cultura, “mas a distinção traçada entre cultura (a dinâmica das representações), sociedade (as pessoas, seus laços, suas trocas, suas relações de força) e técnica (artefatos eficazes) só pode ser conceitual” (Lévy, 2010, p.22). As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs, como a internet, o computador, o hipertexto, os softwares etc., têm propiciado mudanças nas subjetividades (Deleuze; Guatarri, 1995), no comportamento humano e na sociedade em geral (Marquez, 2021), configurando a sociedade em rede (Castells, 2000) e constituindo-se, conforme Thomé (2015), em mediadoras de “todos os espaços das relações humanas e de forma singular os espaços de trabalho” (p.45). Com as Tecnologias da Informação e Comunicação o acesso tem sido mais rápido não somente às pessoas, através do celular, mas também a todos os lugares, mediante o GPS, e à totalidade dos saberes, através da internet, agora distribuídos a todo momento e por diversos lugares (Serres, 2013).

**Transformações e permanências** (Questão 15 e 16/26): vide definição no Checklist 1 de 33.

**Moradias** (Questão 18/26): conforme Nolasco (2008), pode ser conceituada como “o lugar íntimo de sobrevivência do ser humano”, onde ele vive plenamente, tanto para se alimentar quanto para ter o seu momento descanso, constituindo-se “o abrigo e a proteção para si e os seus”. Em decorrência disso, é que nasce o “direito à inviolabilidade e à constitucionalidade de sua proteção” (p.87). Ainda para Nolasco “há vínculo de dependência entre esses dois direitos. O direito à moradia tende ao direito de morar e só se satisfaz com a aquisição deste em sua plenitude. Para isto, é preciso que concorram todos os elementos da moradia. Quem conseguiu terreno, mas não a casa, satisfaz apenas em parte seu direito à moradia. O mesmo acontece com quem possui a casa, mas não por tempo suficiente, exigido pelas demais relações da vida (trabalho, convívio, cultura, educação dos filhos). Assim, ao direito de morar são extensivos os mesmos princípios que ordenam o direito à moradia” (2008, p.87). Cabe frisar, que o conceito de moradia difere dos conceitos de casa e habitação.

**Diversidade sociocultural** (Questão 19/26): envolve o conjunto de singularidades, bem como os valores, costumes, práticas sociais e as múltiplas identidades, pois “o conhecimento dessa diversidade passa pela definição das identidades étnicas, regionais, entre outras” (Silva; Silva, 2009, p.202).

**Semelhanças e diferenças** (Questão 20/26): vide explicação no Checklist 1 de 33.

**Cultura** (Questão 24/26): vide definição no Checklist 31 de 33.

---

**Checklist 32 de 33****Critério: Unidades temáticas, Objetos de conhecimento e habilidades de Geografia da BNCC para o 5º ano do Ensino Fundamental**

---

**Território** (Questão 1/5): vide definição do Checklist 17 de 33.

**Redes** (Questão 1/5): vide explicação no Checklist 21 de 33.

**Urbanização** (Questão 1/5): trata-se do processo pelo qual a população urbana, isto é, que vive na cidade cresce mais que a população rural, que vive no campo. Esse processo se delineou na história a partir do momento em que, em razão do processo de industrialização, se desencadeou o êxodo rural, em que a população passou a deixar o campo para se estabelecer na cidade em busca de emprego e melhores condições de vida. Até a primeira metade do século XVIII, a maioria parte da população na Europa e no mundo vivia no campo. Contudo, o processo de urbanização avançou de modo intenso após a Revolução Industrial e o desenvolvimento do capitalismo industrial na Europa e, entre 1930 e 1955, no Brasil, fazendo com que nas décadas seguintes a população brasileira deixasse de ser predominantemente rural para ser em sua maioria urbana (Santos, 1993; Sposito, 2000). Para Maricato (2013), se em 1940 a população urbana brasileira era de 18,8 milhões de pessoas (26,3% do total), em 2000 essa população urbana saltou para aproximados 138 milhões de habitantes (81,2% do total). Milton Santos (1993), em “A Urbanização Brasileira”, evidencia que, no caso do Brasil, o ritmo de crescimento populacional na cidade passou a ser maior em relação ao do campo, na década de 1970, quando a população urbana passou a ser mais de 50%. Entre os fatores que corroboram para tal processo, foram, segundo o autor: a industrialização, que impulsionou o processo de migração do campo para as grandes cidades; a modernização e tecnificação agrícola, que corroborou com a redução de mão-de-obra no campo; os meios de comunicação (TV e rádio) que influenciaram de modo massivo a população do campo a migrar a cidade (Santos, 1993). Cabe ressaltar que a urbanização difere de urbanismo sendo este entendido como um neologismo criado pelo espanhol por Cerda (arquiteto espanhol) em 1867, e estabelecendo-se como campo científico e teórico acerca da cidade, tendo como objetivo não só as obras urbanas, a morfologia urbana e o estabelecimento de planos urbanos, como também o pensamento urbano, a legislação e o direito à cidade (Harouel, 2004). Além disso, não se deve confundir urbanização com crescimento urbano, pois este se refere à expansão territorial da cidade.

**Cidade** (Questão 2/5): vide definição no Checklist 22 de 33.

**Rede urbana** (Questão 3/5): conjunto de centros urbanos funcionalmente articulados entre si, ou seja, um conjunto de cidades que se encontram em diferentes posições na hierarquia urbana (cidade global, metrópole nacional, metrópole estadual, metrópole regional, cidades médias e pequenas). Essas cidades exercem papéis específicos na Divisão Territorial do Trabalho e conexões entre si através das trocas e fluxos de pessoas, serviços, bens/mercadorias e informações (Corrêa, 2006; IBGE, 2008; Sposito, 2007; 2010).

**Representação** (Questão 4/5): vide definição no Checklist 17 de 33.

**Pensamento espacial** (Questão 4/5): vide definição no Checklist 24 de 33.

**Mapas temáticos** (Questão 5/5): conforme o Dicionário Cartográfico, de Cêurio de Oliveira (1993), podem ser definidos como “Representação sobre fundo básico (topográfico, geográfico ou hidrográfico), de sínteses de pesquisa e estudos geográficos, e de outros temas. Exemplo: agrícolas, arqueológicos, climáticos, de endemias, de entomologia médica, de inventário, de uso da terra, de vegetação, ecológicos, econômicos, educacionais, estatísticos, etnográficos, geobotânicos, geodésicos,

geomorfológicos, linguísticos, litológicos, pedológicos, políticos, pluviométricos, religiosos etc.” (Oliveira, 1993, p.336).

**Representações gráficas** (Questão 5/5): de acordo com Martinelli (2014), tratam-se de um domínio específico do conhecimento, que integra o universo da comunicação visual e esta, por conseguinte, é integrante da comunicação social. Conforme o autor, participam do sistema de signos produzido pelo homem para se comunicar com os demais, sendo constituídas por “*linguagem gráfica bidimensional, atemporal, destinada à vista*”, demandando a percepção. Apresentam-se através da construção da imagem – forma “em seu conjunto, captada num lapso mínimo de apreensão – porem -, distinta do grafismo, da imagem figurativa, como a fotografia, a pintura, a publicidade, de características polissêmicas (significados múltiplos)” (p.208, grifos nossos). Na perspectiva do autor, as representações gráficas constituem o sistema semiológico monossêmico, ou seja, apresentam um único significado. Isso significa que só uma maneira de se dizer visualmente algo. Têm como particularidade o fato de serem vinculadas às relações que podem ser estabelecidas entre os significados e os signos. E além disso, fazem parte do domínio das operações lógicas. A função essencial das representações gráficas é reproduzir três relações fundamentais – diversidade, ordem e proporcionalidade – que podem ser instituídas “entre objetos por relações visuais de mesma natureza” (Martinelli, 2014, p.209). Segundo Martinelli (2014), as representações gráficas foram estabelecidas pelo professor francês Bertin, nos anos 1950, o que possibilitou à Cartografia, de modo geral, e mais especificamente à Cartografia Temática, a contribuição da “gramática da linguagem para os mapas” (p.208), conferindo posição paralela da Cartografia ao da linguística de Saussure, reiterando, portanto, uma *Sémiologie graphique*, título de sua obra de 1967 (Martinelli, 2014, p.208). Constituem as representações gráficas os mapas, gráficos e redes (organogramas, fluxogramas, cronogramas e dendrogramas) que são sistemas semiológicos monossêmicos (de significado único), mas quando atuam juntamente com outras formas da comunicação visual constituem-se em sistemas semiológicos polissêmicos (Francischett, 2011).

### Checklist 33 de 33

#### **Critério: Unidades temáticas, Objetos de conhecimento e habilidades de História da BNCC para o 5º ano do Ensino Fundamental**

**Estado** (Questão 1/7): Sílvio Nunes (2000), no “Dicionário de Conceitos Políticos”, conceitua o Estado, de modo geral, como a organização das instituições políticas em um dado território, voltado ao bem comum, com suas especificidades num dado momento histórico. Silva e Silva (2009), no “Dicionário de Conceitos Históricos”, definem o Estado como entidade constituída por várias instituições, “de caráter político” que conduz uma organização social complexa. Não é sinônimo de Nação, embora, na maioria das vezes, esta seja associada a Estado, pois, enquanto o Estado configura-se como realidade jurídica, a Nação constitui-se em realidade sociológica e, “para estudiosos como Miguel Reale, o Estado seria a Nação politicamente organizada” (Silva; Silva, 2009, p.115). Sílvio Nunes (2000) traça um panorama das origens e da evolução histórica desse conceito: conforme estudiosos do poder e da política, há tanto indícios arqueológicos que sinalizam a origem de “estados” desde 6.000 a.C. quanto testemunhos (escritos e pictóricos) que datam o seu surgimento a partir de 4.000 a.C.; aspectos caracterizadores do poder estatal na Europa, desde a Antiguidade Clássica, cujas sociedades escravocratas estabeleceram sua organização política para manter a propriedade e estabeleceram leis e órgãos deliberativos elaboração e execução de normas, “como se afere na vida política das democracias das cidades-estados da Grécia e da aristocracia da República de Roma, que por sua vez contribuíram estruturalmente para a formação do estado moderno” (p.54), em especial, com as democracias, no caso das cidades-estados gregas, e, no caso de Roma, com o direito e sua diferenciação entre o público e o privado, conforme McLean e McMillan (2003) (citados pelo autor); na Idade Média – com o fim do Império Romano e a fragmentação do estado imperial, o poder foi vislumbrado em suas várias dimensões (política, judicial e militar) pela nobreza feudal, sendo formalmente mantido o monarca no ponto mais alta da hierarquia do sistema de vassalagem e suserania, “despojada esta figura da capacidade de impor plenamente seus decretos” (p.54); na Idade Moderna e com a consolidação do estado moderno,

conforme Schiera (2004), citado pelo autor, “se chega ao Estado territorial concentrado e unitário através da chamada racionalização da gestão do poder e da própria organização política imposta pela evolução das condições históricas materiais” (p.54); entre séculos XVI e XVII, na Europa ocidental – surgimento dos estados absolutistas como, por exemplo, na Inglaterra (dos Tudors), na Espanha (dos Habsburgos) e na França (dos Bourbons), berço de surgimento de dinastias centralizadoras que, de acordo com McLean e McMillan (2003) (citados pelo autor), fortaleceram os traços do estado moderno: “exército permanente, burocracia centralizada, um sistema central de impostos e o desenvolvimento da doutrina econômica do mercantilismo, baseando a política comercial” (p.54). É nesse contexto que se insere o termo “estado” tanto na linguagem política quanto na filosofia política, usado primeiramente por Nicolau Maquiavel enquanto governo soberano circunscrito a certos limites territoriais, porém foi com Jean Bodin e Tomas Smith que se estabeleceram, em suas obras, “os traços da soberania”, alterados por conseguinte por Walter Raleigh, Thomas Hobbes e John Locke. Marx Weber (2011), em sua *Política de Vocação*, considera como elementos essenciais da ideia do conceito de “estado”, a territorialidade e “o monopólio do uso legítimo da violência física”, além da dominação em seus três fundamentos legítimos: “poder tradicional” (com costumes arcaicos e apropriados pelos homens mediante os hábitos); “poder carismático” (baseado na devoção e confiança em um líder, a quem são conferidos prodígios); “poder legal” (baseado em estatuto legal e “competência positiva imbuídos de racionalidade”) (p.55); na Idade Contemporânea, citando Gustavo Gozzi, Nunes (2000) evidencia que, a parte da segunda metade do século XIX, imensa articulação entre estado político e sociedade civil, implicando transformações tanto jurídicas na forma política do estado quanto nos processos de legitimação e nos modos como se estrutura a administração, a saber: “a) na “estrutura formal do sistema jurídico”, a existência de juízes independentes para a aplicação das leis e garantia das liberdades fundamentais; b) na “estrutura material do sistema jurídico”, a liberdade de concorrência no mercado; c) na “estrutura social do sistema jurídico”, a integração da classe trabalhadora; d) na “estrutura política do sistema jurídico”, a separação e distribuição do poder” (p.55).

**Ordenação social** (Questão 2/7): outras formas de organização do poder político – Monarquia/Estado/Democracia – Imperador/Povo/Presidente; Império; República.

**Cultura** (Questão 3/7): vide definição no Checklist 31 de 33.

**Marcos de memória** (Questão 4/7): adota-se aqui a concepção “marcos sociais da memória”, definidas por Maurice Halbwachs (2004) na obra “*Les Cadres sociaux de lamémoire*” (Os Quadros sociais da memória), publicada originalmente em 1925, e em 2004, sob o título “*Los Marcos Sociales de la Memoria*”, na versão em espanhol. Nessa obra, Halbwachs (2004), retoma de Dukheim (1996) (As Representações Coletivas) a noção de “marcos sociais” ou “quadros sociais” e as desenvolve. Para Halbwachs (2004) os “quadros sociais” se vinculam às interações mantidas pelos sujeitos nos grupos em que se inserem, como o familiar, o religioso e o da classe social, constituindo assim a sua história de vida que tem como base a representação social do passado, enquanto os “marcos sociais de memória” são os elementos de referência para a memória, os quais se ancoram no social (Silva, 2018). Os marcos sociais de memória são expressos por Halbwachs (2004) “como um *sistema de datas e lugares* que viriam a nós cada vez que desejássemos *localizar ou recuperar um acontecimento*” (Cordeiro, 2003, p.107, grifos nossos), o qual subsidia a memória dos indivíduos em seus respectivos grupos, mas também por acontecimentos, sendo estes pontos de referência dos marcos sociais e retratam o percurso de vida individual ou coletivo (Cordeiro, 2013; Silva, 2018). Em Halbwachs (1990), os “marcos sociais de memória” constituem ferramenta mediante a qual a memória busca reconstituir a imagem do passado, que se estabelece em cada época no pensamento que predomina na sociedade, e esses marcos se dividem em duas categorias, a saber (1) o espaço e o tempo, e (2) a linguagem, que são utilizados pelos grupos no processo de rememoração, sendo a linguagem utilizada para se referir aos objetos, às pessoas e aos lugares. Um marco significativo da memória coletiva são as convenções verbais, segundo Halbwachs (2004), e estas constituem “o marco mais elementar e estável da memória coletiva” (p.104), uma vez que elas possibilitam designar e distinguir os nomes dos objetos, situação fundamental para a recordação (Silva, 2018). A BNCC (2018) especifica como marcos de memória o conjunto dos objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes, cujos significados são objeto de identificação, análise e compreensão por parte do historiador. De acordo com a BNCC (2018), as

perguntas e as hipóteses fundam não somente os marcos de memória, como também as várias formas narrativas, “ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico” (p.397). No Quadro de unidades temáticas e objetos de conhecimento, bem como entre as habilidades de História, propostos pela BNCC para o 5º ano do Ensino Fundamental, indica-se o trabalho com as fontes orais e escritas, que fazem parte do conjunto dos marcos de memória, com ênfase a ser dada aos grupos presentes ou ausentes na nomeação desses marcos (Brasil, 2018).

### Referências bibliográficas e fontes do Mapa-Glossário:

- AGÊNCIA SENADO. Símbolos nacionais representam a identidade de uma nação, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/09/17/simbolos-nacionais-representam-a-identidade-de-uma-nacao-diz-consultor> Acesso em: 03 jun. 2022
- ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p.107-112.
- ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. Problematização. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.p.199-201.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. 5.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- \_\_\_\_\_; PASSINI, Elza Yassuko. *O espaço geográfico: ensino e representação*. 15.ed., 6ª reimp.. São Paulo: Contexto, 2013.
- ARAÚJO, Helena Maria Marques. Lugares de memória. In: MEC/SEB/Salto para o Futuro/TV Escola, *Espaços educativos e ensino de História*, Boletim 02, abril 2006.
- ARENDETT, Hannah. *Da violência*. Brasília: Editora da UNB, 1985.
- BAENINGER, Rosana. Migrações internas no Brasil no século 21: entre o local e o global. ABEP Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2012 Disponível em: <<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/1992/1949#:~:text=Assim%2C%20o%20tema%20das%20migra%C3%A7%C3%B5es,especificidades%20%C3%A0s%20migra%C3%A7%C3%B5es%20urbanas%20Durbanas.>> Acesso em: 21 jun. 2022
- BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação Histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p.21-48.
- BARCELLOS, Tanya M. de. Migrações internas: os conceitos básicos frente à realidade da última década, *Ensaio FEE*, Porto Alegre (16)1, p.296-398, 1995.
- BECKER, Andreia Braun; SINDELAR, Fernanda Cristina Wiebusch. A migração para o Vale do Taquari/RS: análise dos determinantes e expectativas dos migrantes. In: WEIZENMANN, Tiago; SANTOS, Rodrigo Luís dos; MÜHLEN, Caroline von (Orgs.). *Migrações históricas e recentes*. Lajeado: Ed. da Univates, 2017.p.56-67.
- BECKER, Olga Maria Schild. Mobilidade espacial da população: conceitos, tipologia, contextos. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). *Explorações geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, p.319-367.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*.4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, o Ofício do historiador*. Tradução de: Apologie pour l'histoire, ou Métier d'historien. Traduzido por: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. 159p.

BRASIL. *Lei n.º 5.700, de 1º de setembro de 1971*. Dispõe sobre a forma e a apresentação dos Símbolos Nacionais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidente da República, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15700.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15700.htm) Acesso em: 03 jun. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 03 jun. 2022.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *BNCC – Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRAUDEL, Fernand. *O espaço e a História no Mediterrâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no ensino fundamental. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 57-72, 2006. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_. A construção do pensamento histórico em aulas de História no Ensino Fundamental. *Tempos Históricos*, V.12, 1º semestre 2008, p. 97-109.

\_\_\_\_\_. A aula-oficina como possibilidade de mudança metodológica na forma de ensinar História no Brasil. Vinte anos das jornadas internacionais de educação histórica, s/d, p.45-56.

\_\_\_\_\_; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Introdução – Percursos das Pesquisas em Educação Histórica: Brasil e Portugal. In: \_\_\_\_\_. *Educação Histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p.9-17.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (Org.) *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: AGB, Seção Porto Alegre, 1998.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *A (re)produção do espaço*. São Paulo: EdUSP, 2008.

\_\_\_\_\_. Da “organização” à “produção” do espaço no movimento do pensamento geográfico. In: \_\_\_\_\_.; SOUZA, Marcelo José Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Orgs.). *A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios*. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. *A cidade*. 9ªed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013 (Repensando a Geografia).

CARR, Edward Hallet. *Que é a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTELLS, Manoel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: \_\_\_\_\_; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 10.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia/Go: Editora Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_. Aprender sobre a cidade: a Geografia Urbana brasileira e a formação de jovens escolares, *Revista Geográfica de América Central*, Número Especial EGAL 2011, Costa Rica II Semestre, 2011a, pp. 1-18.

\_\_\_\_\_. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. *Revista da ANPEGE*, v.7, n.1, número especial, p.193-203, 2011b.

\_\_\_\_\_. *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. 3ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CLAVAL, Paul. “A volta do cultural na Geografia”. *Mercator*, Revista de Geografia da UFC, Fortaleza, n.1, p.19-28, 2002.

COELHO, Mauro. Semelhança e Diferença. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.p.85-90.

COLLINGWOOD, R. G. *An autobiography*. Paperback 1972. Oxford: Oxford University Press, 1939.

COOPER, Hilary. O pensamento histórico das crianças. In BARCA, Isabel(org). Para uma educação histórica de qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Minho: Centro de investigação em Educação. 2004.

\_\_\_\_\_. *Ensino de História na Educação Infantil e anos iniciais: um guia para professores*. Traduzido por Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M. S. Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012. 264p.

\_\_\_\_\_. *Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos*, s/d. Texto traduzido do original “Learning and Teaching about the Past: three to eight year olds” por Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt, Luciana Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia, s/l: s/d. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8wydNzqGj5yKJzgkhPv5NTp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 jun. 2022.

CORDEIRO, Veridiana Domingos. Influência de Èmile Durkheim e Henri Bergson nas tensões teóricas da teoria da memória coletiva de Maurice Halbwachs. *Primeiros Estudos*, São Paulo, n. 4, p.101-111, 2003.

CORNETO, Nathalia. *Cartografia escolar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: o que dizem as pesquisas*. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, 2020. 190f.

CORRÊA, Roberto Lobato. *O Espaço Urbano*. 3a. edição. São Paulo: Ática, 1995. (Série Princípios, n. 174).

\_\_\_\_\_. *Trajelórias geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997a.



\_\_\_\_\_. Interações espaciais. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Explorações geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997b, p.279-318.

\_\_\_\_\_. *Estudos sobre a rede urbana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. Organização do espaço: dimensões, processo, forma e significados, *GEOGRAFIA*, Rio Claro, v. 36, Número Especial, p. 7-16, jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de *et al* (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012a.

\_\_\_\_\_. Redes geográficas: reflexões sobre um tema persistente. *Cidades*, vol. 9, n. 16, p. 199-218, 2012b.

COSTA, Antônio Albuquerque da; FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. *Formação Territorial do Brasil*. Campina Grande: EdUEP, 2009. 385p.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, v. 1.

DE MEUR, A.; STAES, L. *Psicomotricidade: educação e reeducação: níveis maternal e infantil*. Tradução de: Psychomotricité Éducation et Reeducation. Traduzido por Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1989.

DIAS, Reinaldo. *Introdução à Sociologia*. 2ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010. 386p.

DIAS, Leila Christina. Rede Geográfica. *GEOgraphia*, Niterói, vol. 22, n. 49, 2020, p.1-6.

DOBROWOLSKI, Sílvio. Grupos sociais e poder. *R. Inf. legisl.* Brasília, e. 22, n.88, out./dez. 1985, p.95-104.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 12ed. São Paulo: EDUSP, 2006. (Didática, 1).

FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lourenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. *Dicionário de Geografia aplicada*. Porto: Porto Editora, 2016.

FERREIRA, Maria Cristina Pereira de Paiva. *Desigualdades socioespaciais: produção do espaço e política habitacional de interesse social em Parnamirim/RN*. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Geografia. 2013. 184f.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. *O Significado das Representações Gráficas Cartográficas no Ensino*. BOCC. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, p. 1-12, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

GIL, Carmen Zeli de Vargas. Memória. In: FERREIRA, Marieta de Moraes Ferreira; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). *Dicionário de ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p.155-161.

GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

HAESBAERT. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, Milton (*et al.*). *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 43-70.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de: La Mémoire collective (2ª ed.). Traduzido por: Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1990, 189p.

\_\_\_\_\_. *Los Marcos Sociales de la Memória*. Barcelona: Anthropos Editorial; Concepción: Universidad de la Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004.

HAROUEL, Jean Louis. *História do Urbanismo*. 4ªed. Traduzido por Ivone Salgado. Campinas: Papyrus, 2004.

HEIMBECKER, Aliandra Barroso Cardoso. *Mediações Didáticas no Polo Informático: um estudo sobre as potencialidades pedagógicas e a usabilidade do sistema virtual Graduação@UFAM*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

HEINSFELD, Adelar. *Sob a inspiração de Clio: uma introdução ao estudo da história*. 2ªed. Revisada. São Paulo: DPP Editora; Passo Fundo: PPGH-UPF, 2013. 248p.

HENRIQUES, Rosali. *Memória, museologia e virtualidade: um estudo sobre o Museu da Pessoa*. Dissertação (Mestrado em Museologia) - Departamento de Arquitetura, Urbanismo e Geografia, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2004. 187f.

\_\_\_\_\_. Os Museus virtuais: conceitos e configurações. *Cadernos de Sociomuseologia*, (vol. 55) nº 12 -2018, p.53-70.

HESPANHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros. Campo e Cidade, Rural e Urbano no Brasil Contemporâneo, *Mercator*, Fortaleza, v. 12, número especial (2)., p. 103-112, set. 2013.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico da Educação Patrimonial*. Rio de Janeiro: Museu Imperial, [s.d.].

IBGE. *Regiões de Influência das Cidades 2007*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

\_\_\_\_\_. Noções Básicas de Cartografia. Consulta realizada em 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/ManuaisdeGeociencias/Nocoos%20basicas%20de%20cartografia.pdf> Acesso em: 07 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Definições de Limites, Divisas e Fronteiras. s/d. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br> Acesso em: 07 jun. 2022.

JARDIM, Antônio de Ponte. Reflexões sobre a mobilidade pendular. In: OLIVEIRA, Luis Antônio Pinto de; OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de (Orgs.). *Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/Instituto Brasileiro de Geografia & Estatística/IBGE, 2011. (Estudos & Análises, Informação Demográfica e Socioeconômica, 1). p.58-70.

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de Sociologia: Guia Prático da Linguagem Sociológica*. Tradução de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. 518p.

KNAUSS, Paulo. Conhecimento histórico acadêmico. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.p.47-49.

- LA BLACHE, Paul Vidal de. *Princípios de Geografia Humana*. 2ªed. Tradução de: Principes de geographie humaine. Traduzido por: Fernandes Martins. Lisboa: Cosmos, 1954. 390p.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 21ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2007.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de: Cyberculture. Traduzido por Carlos Irineu da Costa. 3ªed. São Paulo: Editora 34, 2010, 272p. (Coleção TRANS).
- LOPES, Claudivan Sanches. *O Professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. 258f.
- LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. *O desenvolvimento do raciocínio geográfico na aula de Geografia: desafios e possibilidades do professor*. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade de Brasília, 2019. 114f.
- MARGRAF, Tatiane Vargas. *Consciência histórica, pensamento histórico e narrativa histórica na perspectiva das(os) professoras(es) do Ensino Fundamental e Médio em Ponta Grossa*. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2020. 146f.
- MARQUEZ, Suely Oliveira Moraes. *Repositório temático digital de acesso aberto: agenciando informação e conhecimento para a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no estado do Amazonas*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2021. 161f.
- MARICATO, Ermínia. *Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana*. 7ªed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. 204p.
- MARTINELLI, Marcello. A sistematização da cartografia temática. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). *Cartografia escolar*. 2ed, 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014, p.193-220.
- MATOS, Ralfó. Aglomeração urbana, rede de cidades e desconcentração demográfica no Brasil. Anais do XII Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP. Caxambu: ABEP, 2000. Disponível em: <<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/960>> Acesso em: 24 jun. 2022
- McLEAN, I.; McMILLAN, A. *Oxford Concise Dictionary of Politics*. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- MEINERZ, Carla. Estereótipo. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.p.102-106.
- MENDES, Luís César Castrillon; RIBEIRO, Renilson Rosa. Acontecimento. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.p.13-18.
- MERÉNNE-SCHOUMAKER, B. *Didática da geografia*. Coleção Horizontes Didática. Lisboa: Edições ASA, 1999.
- MIYAZAKI, Vitor Koiti. *Um Estudo sobre o processo de aglomeração urbana: Álvares Machado, Presidente Prudente e Regente Feijó*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2008. 171f.
- MORAES, Antônio Carlos Robert de. *Geografia: Pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 1981.

MORAES, Márcia O. O conceito de rede na filosofia mestiça. *Informare: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação*, v. 6, n. 1, 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/41997>. Acesso em: 06 jul. 2022.

MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). *Novos rumos da Geografia brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 35-49.

\_\_\_\_\_. *A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia*. GEOgraphia, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999.

NABARRO, Sérgio Aparecido. O conceito *modo de vida* no pensamento social moderno, *Geocrítica, Biblio3W*, Revista Bibliográfica Geografía y Ciencias Sociales, Universitat de Barcelona, Vol. XXVI, Núm. 1.316, 20 febrero de 2021.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. *Educação Geográfica e formação da Consciência Espacial-Cidadã*. Curitiba: Ed. UFPR, 2013. 174p.

NOLASCO, Lorecy Gottschalk. *Direito fundamental à moradia*. São Paulo: Pillares, 2008.

NOLASCO, Loreci Gottschalk. *Direito Fundamental Social à Moradia: Aplicação, Limites e a Responsabilidade do Estado Brasileiro*. Acesso em 30 set. 2001

NRC, National Resarch Council. Learning to think spatially: Gis as a support system in the k-12 curriculum. Washington, D.C.: The National Academies Press. Disponível em: <http://nap.edu/11019> Acesso em: 07 jun. 2022.

NUNES, Sílvio Gabriel Serrano. Estado. In: ORTEGA, Any; SILVA, Stanley Plácido da Rosa (Orgs.). *Dicionário de Conceitos Políticos*. São Paulo: Instituto do Legislativo Paulista – ILP/ Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – ALESP, 2000. p.54-55.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu de. Algumas abordagens teóricas a respeito do fenômeno migratório. In: \_\_\_\_\_. OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de (Orgs.). *Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/Instituto Brasileiro de Geografia & Estatística/BGE, 2011. (Estudos & Análises, Informação Demográfica e Socioeconômica, 1). p.11-70.

OLIVEIRA, Cêurio de. *Dicionário cartográfico*. 4. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993. 646p.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Ática, 2002. 256p.

OLIVEIRA, Livia de. A construção do espaço, segundo Jean Piaget. In: *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, 17 (33): 105 – 117, dez.2005.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. 15. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010. 150p.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Anacronismo. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.p.19-23.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Patrimônio e Memória. In: MEC/SED. Salto para o futuro/TV Escola. *A cidade como espaço educativo*, Ano XVIII boletim 03 - Abril de 2008.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

RIBEIRO, F. Exploração do pensamento arqueológico na aula de história. In: BARCA, I. (Org.). Para uma educação histórica de qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Universidade do Minho, 2004. p. 39-54.

RISSETTE, Márcia Cristina Urze. *Pensamento espacial e raciocínio geográfico: uma proposta de indicadores para a alfabetização científica na educação geográfica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. 210f.

ROMANO, Sonia Maria Munhões. Alfabetização Cartográfica: A Construção do Conceito de Visão Vertical e a Formação de Professores. In: CASTELLAR, Sonia (org). *Educação Geográfica – teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica, teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In SEIXAS, P. (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004, p. 63-85.

\_\_\_\_\_. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. *História Viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estêvão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p.51-77.

\_\_\_\_\_. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estêvão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p.109-127.

\_\_\_\_\_. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Tradução de Estêvão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTOS, Maria Emanuela Esteves dos. *A Multiplicidade como teoria da comunicação na Filosofia de Michel Serres e suas contribuições para o pensamento em Educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2016.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia uma geografia crítica*. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia*. Hucitec. São Paulo 1988.

\_\_\_\_\_. *A Urbanização Brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1993. 157p.

\_\_\_\_\_. *Por uma outra Globalização*. SP: Record, 2000.

\_\_\_\_\_. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EdUSP, 2006.

\_\_\_\_\_. *Da Totalidade ao lugar*. São Paulo: EdUSP, 2008.

SCHIERA, P. Estado Moderno, In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (Orgs.). *Dicionário de Política*. 12.ed. Brasília: LGE/Ed. UnB, 2004, v.1, p. 425-431.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. A construção de noções de tempo. In: \_\_\_\_\_. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione. 2004, p.75-88. (Pensamento e ação no magistério).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros, *Diálogos* (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 87-116, jan.-abr./2015.

SEN, Armatya. *Desigualdade reexaminada*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2001.

SERRES, Michel. *A comunicação*. Portugal, Rés Editora, s/d.

\_\_\_\_\_. *O Contrato Natural*. Título original: Le Contrat Naturel. Tradução: Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, 1990. 195p. Coleção: Epistemologia e Sociedade.

\_\_\_\_\_. *Filosofia mestiça*. Tradução: Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

\_\_\_\_\_. *Atlas*. Tradução: João Paz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. (Coleção Epistemologia e Sociedade). 266 p.

\_\_\_\_\_. *Diálogo sobre a Ciência, a Cultura e o Tempo: conversas com Bruno Latour*. Tradução de Eclaircissements. Traduzido por: Serafim Ferreira e João Paz. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

\_\_\_\_\_. *Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour*. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Unimarco Editora, 1999. 272 p.

\_\_\_\_\_. *Os cinco sentidos. Filosofia dos corpos misturados*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. *O Incandescente*. Tradução de: L'Incandescent. Traduzido por: Edgard de Assis Carvalho, Maria Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 308p.

\_\_\_\_\_. *Polegarzinha*. Tradução Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 26p. Tradução de *Petite Poncete*.

SILVA, Luciana Gonçalves da. Jogos e situações-problema na construção das noções de lateralidade, referências e localização espacial. In: CASTELLAR, Sônia (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005. (Novas Abordagens. GEOUSP; v.5). p.137-156.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2.ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009

SILVA, Ana Claudia dos Santos da. *Memória e Resistência: Os marcos sociais da memória de feirantes e moradores do bairro da Terra Firme, em Belém-PA*. Tese (Doutorado em Ciências Socioambientais)

- Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. 328f.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. *In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org). A Geografia na Sala de Aula.* São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. *In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). Cartografia escolar.* 2ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014, p.71-94.

SOJA, Edward W. *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

SOUZA, Marcelo José Lopes. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. Geografia: conceitos e temas.* 2ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p.77-116.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. *Capitalismo e Urbanização.* São Paulo: Contexto, 2000. (Repensando a Geografia).

\_\_\_\_\_. Cidades médias: reestruturação das cidades e reestruturação urbana. *In: SPOSITO, M.E.B. (Org.). Cidades médias: espaços em transição.* 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p.233-256.

\_\_\_\_\_. Novas redes urbanas: cidades médias e pequenas no processo de Globalização. *Geografia, Rio Claro, v.35, n.1, p.51-62, jan./abr.2010.*

SPRINGER, Kalina Salaib. A concepção de Natureza na Geografia, *Mercator, V. 9, N. 18, 2010, jan./abr., p.159-170.*

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia nas series iniciais: o desafio da totalidade-mundo.* Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Geociências – Área de Educação Aplicada às Geociências). Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2001. 155f.

TAVARES, Maria Tereza Goudard Tavares. *Os pequenos e a cidade: O papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã.* Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2003, mimeo.

THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa *et al.* Ambientes virtuais de ensino com design de interface pedagógica personalizada utilizando o moodle. *In: FIALHO, F. A. P.; THOMÉ, Z. R. C. (org.). Saberes, tecnologias e práticas pedagógicas.* Manaus: EDUA, 2015.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história.* Lisboa: Edições 70, 1983.

WEBER, M. A Política como Vocação. *In: \_\_\_\_\_, Ciência e Política, Duas Vocações.* Tradução Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2011, p. 53-124.

WHITACKER, Arthur Magon. Campo e cidade. Cidades médias e pequenas. Algumas proposições para a pesquisa e o debate. *In: LOPES, Diva M. L.; HENRIQUE, W. (Org.). Cidades médias e pequenas: teorias, conceitos e estudos de caso.* Salvador: CEI, p. 187-194, 2010 (Série Estudos e Pesquisas, 87).



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**  
 Associação Plena em Rede  
 Curso de Doutorado – Polo Manaus



### CARTA 4 DE INVENTÁRIO: QUESTIONÁRIO

#### **Pesquisa de Inventário Patrimonial e de conhecimentos sobre o Museu Virtual a partir de critérios e conceitos da Educação Patrimonial, Histórica e Geográfica<sup>249</sup>**

Prezado(a) Estudante

O trabalho pedagógico com os Museus Virtuais implica, primeiramente, a tomada de consciência sobre sua importância no processo de pesquisa, sistematização, produção e divulgação do conhecimento sobre os bens patrimoniais. Assim, antes de se pensar e exercitar as mediações didáticas, torna-se necessário o “inventário” dos bens patrimoniais que integram o espaço virtual do Museu da República e que remetem a conceitos, conteúdos, relações, mediações, competências e habilidades do currículo e práticas de ensino da História e Geografia escolar, em sua intersecção com a Educação Patrimonial a fim de subsidiar o processo de “criação” didática e desenvolvimento de exercícios metodológicos mirando a construção do conhecimento sobre o espaço-tempo republicano. O presente instrumento de pesquisa é constituído de 33 Checklist, com questões específicas para registro de dados sobre critérios como Dados, fontes, objetos, linguagens, informações; Adequações do acervo; Alfabetização e Educação Patrimonial, e de conceitos como: Patrimônio; Memória social; Alfabetização temporal e Educação Histórica; Tempo; Instrumentos de orientação e medidas de tempo; Pensamento histórico; História; Geografia; Tempo histórico; Fatos históricos; Sujeitos históricos; Cotidiano; Pesquisa Histórica; Alfabetização espacial e Educação geográfica; Alfabetização Cartográfica; Relações espaciais; Lateralidade; Organização espacial; Representação cartográfica; Espaço geográfico; Localização e orientação espacial; Lugar; Paisagem; Cidade; Território; Relações espaço-tempo; Competências e habilidades. Todos esses conceitos estão implicados no conteúdo sobre o espaço-tempo republicano. Por essa razão, nosso objetivo através deste Questionário é desenvolver a pesquisa de inventário patrimonial para desdobramento dos conceitos elencados e as relações entre si, para tecitura de bases empíricas sobre o espaço-tempo republicano. Essa pesquisa de inventário subsidia assim a elaboração de planejamento didático e a vivência de exercícios metodológicos para qualificar o processo formativo de vocês com foco no desenvolvimento de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de História e Geografia para o 5º ano do Ensino Fundamental (outro critério deste instrumento), implicados nas relações sobre o espaço-tempo republicano, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

---

<sup>249</sup> Material da Pesquisa de Doutorado intitulada “MUSEUS VIRTUAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O Museu da República (RJ) e as mediações didáticas em História e Geografia na construção do conhecimento sobre o espaço-tempo republicano pelo Pedagogo em formação inicial”, desenvolvida por Waldemir Rodrigues Costa Junior, sob Orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zeina Reboças Corrêa Thomé. É proibida a sua distribuição, reprodução e uso fora da disciplina “Mediações Didáticas”.



---

**Checklist 1 de 33****Critério: Dados/fontes/objetos/linguagens/Informações**

---

**❏ Questão 1 de 18**

O Museu Virtual apresenta dados populacionais, datas, nomes de lugares e representações gráficas que podem ser contextualizados e utilizados como fontes de conhecimento nas aulas de História e Geografia no 5º ano do Ensino Fundamental?

Sim  Não

Comentários:

**❏ Questão 2 de 18**

Há fontes, objetos, linguagens e informações dispostos no Museu Virtual que possibilitam trabalhar o espaço-tempo no Brasil República com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental?

Sim  Não

Comentários:

**❏ Questão 3 de 18**

No Museu Virtual há registros escritos e visuais de fatos históricos que marcaram o Brasil República?

Sim  Não

Comentários:

**❏ Questão 4 de 18**

Há símbolos nacionais no Museu Virtual que expressam sentidos e significados do Brasil República?

Sim  Não

Comentários:

**❏ Questão 5 de 18**

Há imagens, fotografias, desenhos, pinturas, textos que podem ser utilizados no estudo do Brasil República?

Sim  Não

Comentários:

**❏ Questão 6 de 18**

O Museu Virtual apresenta em seu acervo instrumentos de localização no tempo e no espaço que podem ser transformados em materiais didáticos aulas de História e Geografia?

Sim  Não

Comentários:

**❏ Questão 7 de 18**

Os bens do Museu Virtual apresentam legendas que podem utilizadas na leitura de mundo nas aulas de História e Geografia?

Sim  Não

Comentários:

**❏ Questão 8 de 18**

Há peças no Museu Virtual que podem ser utilizadas nas mediações didáticas para trabalhar noções de tempo e espaço no Brasil República?

Sim  Não

Comentários:

**❏ Questão 9 de 18**

Os materiais expostos no Museu Virtual podem ser utilizados metodologicamente para trabalhar as semelhanças e diferenças, e as transformações e permanências sociais, econômicas, culturais, políticas no Brasil República?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 10 de 18

Os materiais expostos no Museu Virtual podem ser utilizados metodologicamente para trabalhar as relações entre espaços e tempos próximos e distantes?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 11 de 18

Esses materiais podem ser identificados, classificados, comparados, ordenados no tempo e no espaço com as crianças?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 12 de 18

Esses materiais podem ser utilizados para trabalhar a construção das competências e habilidades de leitura do mundo, registro e de representações dos espaços e do tempo, com as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 13 de 18

Há documentos que possibilitam trabalhar a memória e a história do Brasil República com as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 14 de 18

Os objetos do acervo do Museu Virtual, tais como mesas, armas, vasos, roupas, tapetes, cadeiras etc., podem ser transformados em objetos de interesse pelo “viver de antigamente” com as crianças?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 15 de 18

Esses objetos do acervo do Museu Virtual podem ser utilizados como fontes de análise, interpretação e crítica nas aulas de História e Geografia com as crianças do Ensino Fundamental?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 16 de 18

Há documentos escritos (jornais, cartas, legendas, slogans, diários, relatos etc.) que podem ser transformados em materiais didáticos nas aulas de História e Geografia?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 17 de 18

Há obras de arte (pinturas, gravuras, esculturas etc.) que podem ser transformados em recursos didáticos nas aulas de História e Geografia?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 18 de 18

Há documentos visuais (fotografias, iconografias, desenhos etc.) que podem ser utilizados como recursos didáticos nas aulas de História e Geografia?

Sim  Não

Comentários:

---

**Checklist 2 de 33****Critério: Adequações do acervo**

---

**❏** Questão 1 de 14

Os materiais do acervo do Museu Virtual são adequados aos níveis de aprendizagem e desenvolvimento da criança do 5º ano do Ensino Fundamental, quanto à linguagem, oralidade, leitura, escrita, cognição?

 Sim Não

Comentários:

**❏** Questão 2 de 14

Os materiais do acervo do Museu Virtual são aplicáveis ao trabalho pedagógico com os objetos de conhecimento (espaço-tempo, Brasil República e Território Brasileiro) da História e Geografia no 5º ano do Ensino Fundamental?

 Sim Não

Comentários:

**❏** Questão 3 de 14

Os materiais do acervo do Museu Virtual podem ser utilizados como ‘ilustração’ para reforçar as ideias da aula?

 Sim Não

Comentários:

**❏** Questão 4 de 14

O acervo pode ser utilizado como fonte de informação para evidenciar a situação histórica do Brasil República e para reiterar a ação de sujeitos históricos?

 Sim Não

Comentários:

**❏** Questão 5 de 14

Os materiais podem ser utilizados como instrumentos de introdução do tema “Brasil República”, para desencadear *situações-problema* para a criança do 5º ano identificar o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado?

 Sim Não

Comentários:

**❏** Questão 6 de 14

O acervo do Museu Virtual apresenta peças que podem motivar a aprendizagem das crianças, sem dificultar a leitura?

 Sim Não

Comentários:

**❏** Questão 7 de 14

O acervo do Museu Virtual pode potencializar a exploração por elas de forma prazerosa e inteligível sem causar obstáculos à aprendizagem?

 Sim Não

Comentários:

**❏** Questão 8 de 14

O acervo fornece informações claras sobre o espaço-tempo no Brasil republicano?

 Sim Não

Comentários:

■ Questão 9 de 14

O acervo pode ser utilizado para trabalhar conceitos históricos e geográficos e contribui com a *generalização*, de um acontecimento particular para o geral nas aulas de História e Geografia?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 10 de 14

Os materiais do acervo conferem sentido enquanto *registro do passado*, isto é, se o material é significativo para a compreensão dos fatos vividos por vários sujeitos do Brasil República?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 11 de 14

A existência dos materiais do acervo em si pode ser trabalhada pelo professor com as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, quanto a: o que os documentos são; o que dizem; qual o seu sentido; por que existem; quem os fizeram, circunstâncias e finalidades?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 12 de 14

O significado desses materiais do acervo pode ser trabalhado pelo professor com as crianças, quanto ao que representam enquanto objeto; como e por quem foi produzido?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 13 de 14

O significado dos documentos enquanto sujeito pode ser trabalhado com as crianças, quanto a aspectos como: por quem fala tal documento? De que história particular participou?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 14 de 14

Os documentos do acervo contêm ações e pensamentos que expressam o significado do “Brasil República”?

- Sim  Não

Comentários:

### Checklist 3 de 33

#### Critério: Alfabetização e Educação Patrimonial

**O acervo do Museu da República apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças o museu virtual, quanto a:**

■ Questão 1 de 9

O conceito de museu virtual?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 2 de 9

Seu papel na constituição da memória social?

- Sim  Não

Comentários:

**O acervo do Museu da República apresenta elementos que possibilitam trabalhar com as crianças o conceito de objeto, quanto a:**

■ Questão 3 de 9

Os tipos de objetos preservados e expostos?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 4 de 9

Compreensão do que seja “uma peça de museu”?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 5 de 9

Explicação da trajetória do objeto (do lugar da descoberta à sua chegada ao museu)?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 6 de 9

Como virou “peça de museu”?

- Sim  Não

Comentários:

**O acervo do Museu da República apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças a Alfabetização e Educação Patrimonial tendo como ponto de partida o patrimônio cultural para:**

■ Questão 7 de 9

Trabalhar a valorização da diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 8 de 9

A identificação das manifestações e representações do patrimônio do Brasil República?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 9 de 9

Desenvolver a metodologia da Educação Patrimonial que consiste nas etapas de observação, registro, exploração e apropriação dos bens culturais?

- Sim  Não

Comentários:

**Checklist 4 de 33**

**Critério: Conceito de Patrimônio**

**O acervo do Museu da República apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças o conceito de patrimônio, quanto aos:**

■ Questão 1 de 5

Bens do patrimônio material? (monumentos, igrejas, chafarizes etc.)

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 2 de 5

Bens do patrimônio imaterial? (festas, músicas, lendas/mitos, danças, técnicas, fazeres, saberes etc.)

Sim  Não

Comentários:

**O acervo do Museu da República apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças o conceito de patrimônio cultural, quanto a:**

■ Questão 3 de 5

Manifestações e expressões criadas pela sociedade e os homens do Brasil Republicano?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 4 de 5

Bens herdados de nossos antepassados?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 5 de 5

Bens produzidos por nossos antepassados?

Sim  Não

Comentários:

**Checklist 5 de 33**

**Critério: Conceito de Memória social**

**O acervo do Museu da República apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças o conceito de memória social, quanto a:**

■ Questão 1 de 2

Peças que evidenciam relações coletivas da sociedade brasileira estabelecidas com seu passado?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 2 de 2

Patrimônio cultural característico do Brasil Imperial e Republicano?

Sim  Não

Comentários:

**Checklist 6 de 33**

**Critério: Conceito de História**

**O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças o conceito de História, quanto a:**

■ Questão 1 de 7

A História como interpretação?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 2 de 7

Especificidade da História na problematização das ações do homem no decorrer do tempo?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 3 de 7

A História na investigação das relações dos homens entre si e destes com a natureza?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 4 de 7

Acumulação da memória do Brasil Republicano?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 5 de 7

Uso de métodos para recompor os dados da memória republicana?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 6 de 7

Confrontar as memórias individuais e coletivas com outros documentos disponíveis no acervo ou fora dele?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 7 de 7

Situar os testemunhos orais no tempo e no espaço e o “lugar” de onde “falam”?

- Sim  Não

Comentários:

### Checklist 7 de 33

#### Critério: Alfabetização temporal e Educação Histórica

**O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças a alfabetização temporal, quanto a:**

■ Questão 1 de 7

A construção de noções do tempo?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 2 de 7

A quantificação do tempo?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 3 de 7

A representação de categorias do tempo (passado, presente e futuro)?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 4 de 7

A categorização de épocas?

- Sim  Não

Comentários:

**O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar a aprendizagem histórica, quanto às suas três dimensões:**

■ Questão 5 de 7

Percepção/Experiência histórica (1)?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 6 de 7

Interpretação histórica (2)?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 7 de 7

Orientação histórica (3)?

- Sim  Não

Comentários:

**Checklist 8 de 33**

**Critério: Conceito de tempo**

**O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças o conceito de tempo, quanto a:**

■ Questão 1 de 6

Tempo vivido?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 2 de 6

Tempo cronológico?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 3 de 6

Tempo histórico?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 4 de 6

Tempo como sucessão (passado, presente e futuro; ontem, hoje, amanhã; antes, durante, depois)?

Periodização histórica?

- Sim  Não

Comentários:



■ Questão 5 de 6

Tempo como duração (quantidade/intervalos de dias, mês, anos, décadas etc.)?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 6 de 6

Tempo como simultaneidade (acontecimentos paralelos/ao mesmo tempo)?

- Sim  Não

Comentários:

### Checklist 9 de 33

#### Critério: Conceito de tempo histórico

**O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças o conceito de tempo, quanto a:**

■ Questão 1 de 5

Tempo histórico como espaço dinâmico e de criação, em que passado e presente interagem mediante a ação de homens que constroem e reconstróem a História?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 2 de 5

Ritmos de duração?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 3 de 5

Estabelecimento de crítica à duração desse tempo?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 4 de 5

Os significados de acontecimentos históricos do Brasil República?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 5 de 5

O “Olhar de indagação” a partir de informações/aumento de conhecimento, mediado pelos objetos, acerca dos homens e suas histórias?

- Sim  Não

Comentários:

---

**Checklist 10 de 33****Critério: Conceito de fatos históricos**

---

O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças o conceito de fatos históricos, quanto a:

Questão 1 de 4

Atos de governantes?

Sim

Não

Comentários:

Questão 2 de 4

Criações artísticas?

Sim

Não

Comentários:

Questão 3 de 4

Ritos religiosos?

Sim

Não

Comentários:

Questão 4 de 4

Movimentos sociais?

Sim

Não

Comentários:

---

**Checklist 11 de 33****Critério: Conceito de sujeitos históricos**

---

O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças o conceito de sujeitos históricos, quanto a:

Questão 1 de 3

Indivíduos (homens; mulheres; índios; negros; brancos; caboclos etc.)?

Sim

Não

Comentários:

Questão 2 de 3

Grupos sociais?

Sim

Não

Comentários:

Questão 3 de 3

Classes sociais?

Sim

Não

Comentários:

---

**Checklist 12 de 33****Critério: Conceito de cotidiano**

---

**O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças o conceito de cotidiano, quanto a:**

**■** Questão 1 de 2

A vida cotidiana numa época do passado no Brasil República?

- Sim  Não

Comentários:

**■** Questão 2 de 2

As ações das pessoas que viveram o Brasil República no passado?

- Sim  Não

Comentários:

---

**Checklist 13 de 33****Critério: Pesquisa histórica**

---

**O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças a pesquisa histórica, quanto a:**

**■** Questão 1 de 7

Levantamento de perguntas sobre as fontes?

- Sim  Não

Comentários:

**■** Questão 2 de 7

Problematização das fontes?

- Sim  Não

Comentários:

**■** Questão 3 de 7

O significado e propósito dos objetos?

- Sim  Não

Comentários:

**■** Questão 4 de 7

Os sujeitos que fizeram e usaram esses objetos?

- Sim  Não

Comentários:

**■** Questão 5 de 7

Elaborar inferências sobre as fontes?

- Sim  Não

Comentários:

**■** Questão 6 de 7

Comparar diferentes fontes?

- Sim  Não

Comentários:

**Questão 7 de 7**

A construção de hipóteses e argumentações?

Sim  Não

Comentários:

---

**Checklist 14 de 33**

**Critério: Instrumentos de orientação e medidas de tempo**

---

**O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças os instrumentos de orientação no tempo, quanto a:**

**Questão 1 de 3**

Calendários?

Sim  Não

Comentários:

**Questão 2 de 3**

Relógios?

Sim  Não

Comentários:

**Questão 3 de 3**

Ampulhetas?

Sim  Não

Comentários:

---

**Checklist 15 de 33**

**Critério: Pensamento histórico**

---

**O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que podem potencializar o pensamento histórico, podendo ser utilizado para trabalhar:**

**Questão 1 de 18**

A imaginação histórica?

Sim  Não

Comentários:

**Questão 2 de 18**

A interpretação histórica?

Sim  Não

Comentários:

**Questão 3 de 18**

A consciência histórica?

Sim  Não


Comentários:

 Questão 4 de 18

A narrativa histórica?

- Sim  Não

Comentários:

 Questão 5 de 18

Recontar narrativas?

- Sim  Não

Comentários:

 Questão 6 de 18

Produzir novas narrativas?

- Sim  Não


Comentários:

 Questão 7 de 18

Sequenciar eventos?

- Sim  Não

Comentários:

 Questão 8 de 18

Disponer eventos e objetos em ordem cronológica?

- Sim  Não


Comentários:

 Questão 9 de 18

Construir vocabulário relacionando-o à passagem do tempo?

- Sim  Não

Comentários:

 Questão 10 de 18

Reconhecer por que as pessoas fizeram coisas, por que coisas aconteceram?

- Sim  Não


Comentários:

 Questão 11 de 18

Identificar diferenças entre modos de vida em épocas diferentes do Brasil República?

- Sim  Não


Comentários:

 Questão 12 de 18

Descobrir o passado através de variedade de fontes?

- Sim  Não


Comentários:

 Questão 13 de 18

Investigar objetos e materiais?

- Sim  Não


Comentários:

 Questão 14 de 18

Elaborar e responder perguntas, sobre por que e como as coisas ocorrem?

- Sim  Não

Comentários:

 Questão 15 de 18

Elaborar e responder perguntas sobre o passado?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 16 de 18

Descobrir sobre eventos passados e presentes em nossas vidas/famílias?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 17 de 18

Mudanças em nossas vidas, vidas de famílias?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 18 de 18

Comunicar diferentes modos de vida?

- Sim  Não

Comentários:

### Checklist 16 de 33

#### Critério: Conceito de Geografia

**O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças o conceito de Geografia, quanto a:**

■ Questão 1 de 8

O estudo da Geografia permite dar sentido às dinâmicas das relações entre as pessoas e grupos sociais, e destes com a natureza na produção do espaço?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 2 de 8

A Geografia possibilita ao estudante, ir para além das relações sociedade-natureza, no sentido de conhecer e compreender a organização do espaço geográfico?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 3 de 8

Compreender esse espaço geográfico como um lugar onde há tanto objetos técnicos quanto relações simbólicas e afetivas, que revelam as tradições e os costumes?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 4 de 8

Avaliar as intervenções humanas no meio físico?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 5 de 8

O estudo dos fenômenos naturais e das transformações sociais impressas pelo homem e pelos grupos na modificação das paisagens?

- Sim  Não

Comentários:

**Questão 6 de 8**

Interpretar o espaço geográfico no sentido de entender a diversidade dos modos de organização e produção dos lugares?

- Sim  Não

Comentários:

**Questão 7 de 8**

Localização, orientação e representação do espaço geográfico?

- Sim  Não

Comentários:

**Questão 8 de 8**

Formação crítica e cidadã?

- Sim  Não

Comentários:

**Checklist 17 de 33**

**Critério: Alfabetização espacial e Educação Geográfica**

**O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças a alfabetização espacial, quanto a:**

**Questão 1 de 4**

A construção de noções de espaço como localização e organização do território brasileiro?

- Sim  Não

Comentários:

**Questão 2 de 4**

A representação do território brasileiro?

- Sim  Não

Comentários:

**Questão 3 de 4**

A compreensão da estrutura do território brasileiro?

- Sim  Não

Comentários:

**Questão 4 de 4**

A construção do “olhar espacial” na leitura do território brasileiro no Brasil República?

- Sim  Não

Comentários:

---

**Checklist 18 de 33****Critério: Conceito de espaço geográfico**

---

**O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com o conceito de espaço geográfico:**

**■** Questão 1 de 2

Como produto das ações do homem na transformação da natureza?

- Sim  Não

Comentários:

**■** Questão 2 de 2

Quanto às noções de localização?

- Sim  Não

Comentários:

---

**Checklist 19 de 33****Critério: Conceito de lugar**

---

**O acervo do Museu da República apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças o conceito de lugar:**

**■** Questão 1

Nas suas dimensões local (localização, orientação, cotidiano e afetividade) e global (processos e relações, diferenciação)?

- Sim  Não

Comentários:

---

**Checklist 20 de 33****Critério: Conceito de paisagem**

---

**O acervo do Museu da República apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças o conceito de paisagem:**

**■** Questão 1 de 2

Quanto à forma (aspectos aparentes e o que pode ser captado pelos sentidos – aspectos objetivos e subjetivos)?

- Sim  Não

Comentários:

**■** Questão 2 de 2

Quanto ao seu conteúdo (movimento espacial, conteúdo espacial e dinâmica social)?

- Sim  Não

Comentários:



---

**Checklist 21 de 33****Critério: Conceito de território**

---

**O acervo do Museu da República apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças o conceito território brasileiro:**

**■ Questão 1 de 7**

Quanto aos seus limites, fronteiras e divisas?

- Sim  Não

Comentários:

**■ Questão 2 de 7**

Quanto aos seus nós e redes?

- Sim  Não

Comentários:

**■ Questão 3 de 7**

Nas suas dimensões de poder (do Estado, de grupos e indivíduos)?

- Sim  Não

Comentários:

**■ Questão 4 de 7**

Nas suas dimensões e relações de identidade (sociedades multiculturais)?

- Sim  Não

Comentários:

**■ Questão 5 de 7**

Quanto às desigualdades socioespaciais (regionais e nacionais)?

- Sim  Não

Comentários:

**■ Questão 6 de 7**

Nos seus campos de forças (regular/periódicos, estáveis/instáveis e flexíveis, conflitos territoriais)?

- Sim  Não

Comentários:

**■ Questão 7 de 7**

Nas relações dialéticas entre essas dimensões?

- Sim  Não

Comentários:

---

**Checklist 22 de 33****Critério: Conceito de cidade**

---

**O acervo do Museu da República apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças o conceito de cidade:**

**■ Questão 1 de 7**

Enquanto aglomeração?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 2 de 7  
Enquanto espaço simbólico?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 3 de 7  
Enquanto produção social?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 4 de 7  
Enquanto produção das relações dialéticas?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 5 de 7  
Enquanto espaço de promoção e fortalecimento da cidadania?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 6 de 7  
Na leitura de mundo?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 7 de 7  
Na compreensão do universo cultural, da trajetória histórica e de reconhecimento dos bens integrantes do patrimônio material e imaterial brasileiro?

Sim  Não

Comentários:

---

### Checklist 23 de 33

#### Critério: Conceito de organização espacial

---

**O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças a organização espacial:**

■ Questão 1 de 2  
Do território no “Brasil República”?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 2 de 2  
Quanto aos conteúdos da sociedade brasileira para leitura do Brasil República ao longo do processo histórico?

Sim  Não

Comentários:

---

**Checklist 24 de 33****Critério: Pensamento espacial**

---

**O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que podem potencializar o pensamento espacial, podendo ser utilizado para:**

**■** Questão 1 de 3

O desenvolvimento do raciocínio geográfico?

- Sim  Não

Comentários:

**■** Questão 2 de 3

O exercício do *pensamento espacial*?

- Sim  Não

Comentários:

**■** Questão 3 de 3

A aplicação dos princípios geográficos de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem?

- Sim  Não

Comentários:

---

**Checklist 25 de 33****Critério: Alfabetização Cartográfica**

---

**O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças a alfabetização cartográfica, quanto a:**

**■** Questão 1 de 13

Observar os objetos do acervo do Museu Virtual, para construir noções de formas e proporções?

- Sim  Não

Comentários:

**■** Questão 2 de 13

Reconhecer a combinação de formas do Museu Virtual e seu acervo?

- Sim  Não

Comentários:

**■** Questão 3 de 13

Representar as formas dos objetos do acervo do Museu Virtual?

- Sim  Não

Comentários:

**■** Questão 4 de 13

Comparar os tamanhos dos objetos do acervo do Museu Virtual?

- Sim  Não

Comentários:

■ Questão 5 de 13

Localização de posições de objetos no Museu virtual?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 6 de 13

Localização e representação do Museu Virtual no bairro/cidade/Estado da Federação?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 7 de 13

Construção de maquetes do Museu Virtual?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 8 de 13

Representação dos trajetos internos do Museu Virtual, utilizando como referência os objetos e as imagens?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 9 de 13

Representação dos trajetos do Jardim do Museu Virtual, utilizando como referência os objetos e as imagens do entorno do Museu?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 10 de 13

Representação do Museu Virtual utilizando imagens desse espaço nas visões oblíqua e vertical para elaborar um desenho bidimensional?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 11 de 13

Construir noções de mapa a partir do trabalho anterior de representação do Museu Virtual com imagens nas visões vertical e oblíqua e desenho bidimensional?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 12 de 13

Construir noções de escala numérica e escala gráfica, utilizando uma sequência de imagens: 1) desenho de cima para baixo mostrando em tamanho ampliado um objeto do Museu Virtual; 2) um desenho do Museu Virtual visto de cima para baixo contendo a sequência de vários objetos em tamanho reduzido?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 13 de 13

Apropriar-se de um glossário de palavras do vocabulário cartográfico como escala, legendas, mapas, maquetes, símbolo, visão oblíqua e visão vertical, a partir das experiências anteriores de representação do Museu Virtual, para entender os mapas?

Sim  Não

Comentários:

---

**Checklist 26 de 33****Critério: Conceito de Relações espaciais**

---

O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças relações espaciais como:

Questão 1 de 3

Topológicas?

Sim  Não

Comentários:

Questão 2 de 3

Projetivas?

Sim  Não

Comentários:

Questão 3 de 3

Euclidianas?

Sim  Não

Comentários:

---

**Checklist 27 de 33****Critério: Conceito de lateralidade**

---

O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças noções de lateralidade como:

Questão 1 de 2

Esquerda e direita?

Sim  Não

Comentários:

Questão 2 de 2

Atrás e à frente?

Sim  Não

Comentários:

---

**Checklist 28 de 33****Critério: Representação cartográfica**

---

O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças a construção de maquetes quanto:

Questão 1 de 3

Pontos de vista? Tipos de visões?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 2 de 3

Noções de tridimensionalidade do espaço?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 3 de 3

A maquete enquanto modelo tridimensional de representação do espaço geográfico?

Sim  Não

Comentários:

### Checklist 29 de 33

**Critério: Localização e orientação espacial**

**O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças os instrumentos de localização e orientação no espaço quanto a:**

■ Questão 1 de 4

Mapas?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 2 de 4

Cartas cartográficas?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 3 de 4

Plantas?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 4 de 4

Bússolas?

Sim  Não

Comentários:

### Checklist 30 de 33

**Critério: Relações espaço-tempo**

**O acervo do Museu da República apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças as relações espaço-tempo quanto:**

■ Questão 1 de 10

O território brasileiro no passado e no presente?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 2 de 10

As transformações e permanências nos modos de vida, nas paisagens locais, regionais e nacionais?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 3 de 10

As relações entre acontecimentos locais e globais?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 4 de 10

As semelhanças e diferenças entre histórias de vida locais, regionais e nacionais?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 5 de 10

As capitais brasileiras no passado e no presente?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 6 de 10

A influência dos meios de comunicação e informação nas semelhanças e diferenças, transformações e permanências e nas distâncias e velocidades entre o mundo urbano e rural, no passado e no presente?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 7 de 10

As relações dos espaços distantes com os espaços locais da criança, envolvendo capacidades e habilidades de identificação, percepção, compreensão e interpretação?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 8 de 10

As relações entre o local e global na produção do território brasileiro?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 9 de 10

As relações dos espaços distantes com os espaços locais da criança?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 10 de 10

As transformações e permanências sociais, culturais e econômicas, nos modos de vida, nas paisagens?

Sim  Não

Comentários:

---

**Checklist 31 de 33****Critério: Competências e habilidades**

---

**O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças as competências e habilidades, atitudes e valores em História e Geografia quanto à:**

**■ Questão 1 de 26**

Sensibilidade para apreciar pintura, filme, ouvir música?

Sim  Não

Comentários:

**■ Questão 2 de 26**

Reconhecer, sentir, vivenciar, imaginar diversas manifestações da arte e atuar sobre elas?

Sim  Não

Comentários:

**■ Questão 3 de 26**

Conhecer as produções artísticas de diferentes épocas e grupos sociais?

Sim  Não

Comentários:

**■ Questão 4 de 26**

Socialização e memória dos diferentes grupos sociais em distintas épocas?

Sim  Não

Comentários:

**■ Questão 5 de 26**

Respeito às culturas, à ludicidade, à espontaneidade, à autonomia e à organização das crianças?

Sim  Não

Comentários:

**■ Questão 6 de 26**

Promover a consciência corporal, a troca entre elas, a aceitação, as diferenças, o respeito, a tolerância e a inclusão do outro?

Sim  Não

Comentários:

**■ Questão 7 de 26**

Realização de atividades variadas – práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversos?

Sim  Não

Comentários:

**■ Questão 8 de 26**

Compreender aspectos da organização política do Brasil República?

Sim  Não

Comentários:

**■ Questão 9 de 26**

Relacionar as formas de organização do espaço e as práticas sociais dos grupos de convívio atuais e do passado, com sua situação de vida e trabalho?

Sim  Não

Comentários:



Questão 10 de 26

Compreender a fixação e os deslocamentos e movimentos populacionais na formação do Brasil República?

Sim  Não

Comentários:

Questão 11 de 26

Identificação de migrações internas regionais e nacionais no presente e no passado?

Sim  Não

Comentários:

Questão 12 de 26

Reconhecimento e valorização dos grupos diversos e seus movimentos, lutas sociais?

Sim  Não

Comentários:

Questão 13 de 26

Reconhecer as semelhanças e diferenças entre cidade e campo no Brasil Republicano quanto aos meios de transportes, equipamentos urbanos, modos de vida etc.?

Sim  Não

Comentários:

Questão 14 de 26

Identificar as semelhanças e diferenças entre cidade e campo no Brasil Republicano quanto às técnicas, tecnologias do trabalho, circulação de informações e comunicação?

Sim  Não

Comentários:

Questão 15 de 26

Identificar as transformações e permanências das capitais do Brasil República?

Sim  Não

Comentários:

Questão 16 de 26

Identificar as mudanças e permanências nas formas de trabalho do Brasil República?

Sim  Não

Comentários:

Questão 17 de 26

Identificar as práticas econômicas de organização do trabalho no Brasil República?

Sim  Não

Comentários:

Questão 18 de 26

Conhecer os tipos de moradias características do Brasil República?

Sim  Não

Comentários:

Questão 19 de 26

Conhecer e valorizar a diversidade sociocultural do Brasil República no presente e no passado?

Sim  Não

Comentários:

Questão 20 de 26

Identificar as semelhanças e diferenças quanto às condições de vida, aspectos religiosos, etc. entre grupos sociais, étnicos locais e os de outras regiões do Brasil República no passado e no presente?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 21 de 26

Compreender a organização do território do Brasil República no passado e no presente?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 22 de 26

Orientação e localização?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 23 de 26

Situar-se no tempo e espaço?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 24 de 26

Compreender o museu, os lugares de memória, a memória social e o patrimônio como integrantes da cultura?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 25 de 26

Desenvolver as linguagens oral, escrita, visual, a percepção, a observação, a comunicação, a construção de hipóteses?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 26 de 26

Construir e compreender diferentes atitudes e valores?

Sim  Não

Comentários:

### Checklist 32 de 33

**Critério: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de Geografia na BNCC para o 5º ano do Ensino Fundamental**

**O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças as unidades temáticas de Geografia do 5º ano quanto a**

■ Questão 1 de 5

Unidade temática: conexões e escalas, e quanto ao objeto de conhecimento “território, redes e urbanização”?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 2 de 5

Habilidade “Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento”?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 3 de 5

Habilidade “Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana”?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 4 de 5

Unidade temática: Formas de representação e pensamento espacial, e quanto ao objeto de conhecimento “Representação das cidades e do espaço urbano”?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 5 de 5

Habilidade “Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas”?

Sim  Não

Comentários:

**Checklist 33 de 33**

**Critério: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de História na BNCC para o 5º ano do Ensino Fundamental**

**O acervo do Museu Virtual apresenta elementos que, ao serem incorporados no trabalho pedagógico, possibilitam trabalhar com as crianças as unidades temáticas de História do 5º ano quanto a**

■ Questão 1 de 7

Unidade temática: Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social, e ao objeto de conhecimento “As formas de organização social e política: a noção de Estado”?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 2 de 7

Habilidade “Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social”?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 3 de 7

Unidade temática: Registros da história: linguagens e culturas, e ao objeto de conhecimento “O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias”?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 4 de 7

Habilidade “Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória”?

Sim  Não

Comentários:

■ Questão 5 de 7

Habilidade “Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos”?

Sim

Não

Comentários:

■ Questão 6 de 7

Unidade temática: Registros da história: linguagens e culturas, e ao objeto de conhecimento “Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade”?

Sim

Não

Comentários:

■ Questão 7 de 7

Habilidade “Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo”?

Sim

Não

Comentários:

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



**CARTA 5 DE EXPERIMENTAÇÃO: ATELIER 2**

**SEQUÊNCIA PARA DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA-  
 INTERVENÇÃO NA DISCIPLINA MEDIAÇÕES DIDÁTICAS**

Prof.<sup>a</sup> Ma. Rosangela Castilho Barbosa  
 Doutorando Waldemir Rodrigues Costa Júnior

**AULA 3 – Atelier 2: Exercícios metodológicos de prática docente a partir de uma  
 Sequência didática**

22 de agosto de 2022 – Turmas 01 e 03  
 23 de agosto de 2022 – Turma 02  
 30 de agosto de 2022 – Turma 04

**12. Exposição sistematizada e dialogada**

- Sistematização, categorização e transformação dos bens patrimoniais do Museu da República em materiais didáticos
- Tipologias de bens patrimoniais do Museu da República a partir da aplicação do Questionário de Inventário Patrimonial e de conhecimentos
- Os bens patrimoniais do Museu da República enquanto fontes de construção do conhecimento
- Categorização das fontes do Museu da República: documentos escritos e não escritos
- Critérios didáticos e pedagógicos de seleção das fontes
- Métodos de análise de documentos escritos e não escritos

**13. Experimentação didática e metodológica utilizando os bens do Museu da República para trabalhar noções de tempo e espaço a partir de uma Sequência didática**

- Elaboração e organização dos materiais didáticos – 1 equipe/ dupla por Unidade Temática
- Exercícios metodológicos e Socialização das experiências envolvendo:
  - As fontes transformadas em materiais didáticos;
  - Os métodos de usos didáticos de documentos escritos e não escritos;
  - As metodologias do ensino de História e Geografia;
  - Temáticas, objetos de conhecimento, competências e habilidades de História e Geografia – BNCC para o 5º ano do Ensino Fundamental.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



**SEQUÊNCIA PARA DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA-  
 INTERVENÇÃO NA DISCIPLINA MEDIAÇÕES DIDÁTICAS**

Prof.<sup>a</sup> Me Rosangela Castilho Barbosa  
 Doutorando Waldemir Rodrigues Costa Júnior

**AULA 4 – Atelier 2: Exercícios metodológicos de prática docente a partir de uma  
 Sequência didática (Continuação)**

29 de agosto de 2022 – Turmas 01 e 03

30 de agosto de 2022 – Turma 02

30 de agosto de 2022 – Turma 04

**14. Experimentação didática e metodológica utilizando os bens do Museu da República para trabalhar noções de tempo e espaço a partir de uma Sequência didática**

- Socialização dos Exercícios metodológicos referentes às unidades temáticas da Sequência didática, por equipe, envolvendo:
  - O exercício prático de ação didática dos futuros professores com os demais colegas da Turma (15 a 20 minutos por equipe), com ênfase para:
    - O desenvolvimento de práticas pedagógicas incorporando as abordagens metodológicas e didáticas do ensino de História e Geografia, articuladas aos métodos de análise de documentos.

**15. Considerações acerca da performance didática das equipes, para:**

- O aprimoramento do processo de aquisição do conhecimento sobre espaço-tempo pelo futuro professor e o modo dessa aplicação na formação da criança;
- O desenvolvimento das competências e habilidades docentes, implicadas nesse processo de construção.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**



Associação Plena em Rede  
 Curso de Doutorado – Polo Manaus  
 Doutorando: Waldemir Rodrigues Costa Júnior  
 Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zeina Rebouças Corrêa

**CARTA 6 DE NAVEGAÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA 1ª EXPERIMENTAÇÃO**

**MUSEUS VIRTUAIS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA: O MUSEU DA REPÚBLICA – RJ NA  
 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE ESPAÇO-TEMPO NO 5º ANO DO ENSINO  
 FUNDAMENTAL<sup>250</sup>**

**1. INICIANDO A CONVERSA: AS BASES CURRICULARES E OS OBJETOS DE  
 CONHECIMENTO**

Espaço, tempo e patrimônio se entrelaçam e essa tríade possibilita um leque de possibilidades para a formação da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho pedagógico com os bens patrimoniais implica não apenas a preservação da memória, a valorização cultural e o desenvolvimento da identidade e pertencimento do sujeito à história nacional, mas também traz como possibilidade a construção do conhecimento sobre espaço-tempo, a abordagem crítica da memória, que é apresentada de modo seletivo pelos museus, e enriquece e ressignifica o repertório cultural do sujeito.

Nessa perspectiva, os museus se apresentam como espaços não formais de conhecimento e de formação cultural do sujeito, uma vez que os espaços (formais) como escola e universidade não são os únicos na produção de conhecimento e de desenvolvimento de subjetividades.

Para a historiadora Circe Bittencourt (2006), as marcas da história encontram-se por todos os espaços e a compreensão da história implica entender o movimento do tempo em múltiplos espaços. Essa multiplicidade de espaços reúne rico acervo de elementos como memória, história, cultura, ritos e códigos específicos que, ao serem incorporados pelo sujeito ao longo de sua formação cultural, podem torná-lo consciente de sua atuação tanto na produção do conhecimento quanto na construção do mundo (Araújo, 2006, p.06).

Ao interagir e agir sobre os bens patrimoniais disponíveis nos museus, os professores em formação inicial podem ampliar o conhecimento sobre o passado e sobre como e quais as relações construídas pela sociedade local com esse passado, os modos como esse tempo é preservado, por que e o que é preservado.

No entanto, antes da Pandemia de Covid-19, embora os museus tradicionais/clássicos fossem pensados em seu potencial educativo na formação de professores, essas atividades eram reduzidas às visitas “tradicionais”, mediante monitoração do professor ou ainda através de um roteiro específico, o que culminava com uma observação parcial do acervo e uma falta de compreensão sobre o significado dos bens patrimoniais. Dessa forma, os objetos eram “inacessíveis”, pois a ação pedagógica não trabalhava as potencialidades educativas que um museu pode oferecer (Hirata, 1985; Bittencourt, 2011). Para Silly (2008), trabalhar com museus favorece ao sujeito a identificação dos traços do passado e, conseqüentemente, leva ao conhecimento da memória, história, patrimônio material e imaterial e os sujeitos que participaram da formação dos espaços (Silly, 2008).

Com a Pandemia de Covid-19, declarada oficialmente pela OMS – Organização Mundial da Saúde, o uso dos museus tradicionais/clássicos na formação inicial de professores se tornou inviável,

<sup>250</sup> Material da Pesquisa de Doutorado intitulada “MUSEUS VIRTUAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O Museu da República (RJ) e as mediações didáticas em História e Geografia na construção do conhecimento sobre o espaço-tempo republicano pelo Pedagogo em formação inicial”, desenvolvida por Waldemir Rodrigues Costa Junior, sob Orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zeina Rebouças Corrêa Thomé. É proibida a sua distribuição, reprodução e uso fora da disciplina “Mediações Didáticas”. Material em Registro como Propriedade Intelectual na Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

em razão de medidas sanitárias de distanciamento social. Por outro lado, reiterou-se a importância e o uso das TDICs – Tecnologias da Informação e Comunicação na formação de professores, uma vez que, conforme a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20/12/1996), essas ferramentas são mediações nos diferentes níveis e modalidades da Educação.

Nesse sentido, as TIC constituem-se em ferramentas que potencializam a capacidade de pensar, refletir, criar e de se comunicar pela criança, utilizando-as tanto para obter informações quanto para construir conhecimentos, corroborando com o desenvolvimento de sua autonomia e de sua capacidade de resolver problemas (Brasil, 2018). Com base nisso, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular estabelece um conjunto de competências gerais para a Educação Básica. E entre essas, destaca-se:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p.09).

A BNCC reconhece como fontes, que promovem a curiosidade e os questionamentos das crianças, as experiências “em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2018, p.58). Conforme a Base, as fontes potencializadoras da curiosidade e da capacidade de problematização das crianças são as suas vivências em diversos contextos (do familiar ao sociocultural), memórias, relações de pertencimento com o grupo e o uso das TDICs. De acordo com o documento, essa capacidade de questionar e buscar respostas, desenvolvendo a argumentação, seja através de interações com várias produções culturais seja mediante o uso das TDICs, contribui com o desenvolvimento de sua cognição, uma vez que ela aprende a compreender tanto a si mesma quanto ao outro, aos espaços (naturais e sociais), as relações sociais e às interações do homem com a natureza (Brasil, 2018).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Base destaca que a progressão do conhecimento pela criança se dá tanto a partir da consolidação dos seus conhecimentos construídos anteriormente quanto pelo enriquecimento de suas experiências envolvendo as linguagens, as vivências estéticas e interculturais. A criança também se torna mais autônoma intelectualmente, ampliando sua compreensão sobre as regras e suas curiosidades pelo mundo social, o que favorece as suas relações com o outro, com a natureza, a história, a cultura, o ambiente e as tecnologias.

Nessa perspectiva, com o avanço das TIC e ampliação do acesso aos dispositivos como computadores, telefones e tablets, por exemplo, a criança, assim como também o jovem, passa a se inserir na cultura digital não apenas como consumidora, mas também como protagonista, na medida em que se insere nas interações multimidiáticas, multimodais e nas relações sociais na rede (Brasil, 2018).

Considerando essa nova realidade, a BNCC estabelece, entre outras competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental,

compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2018, p.65).

Conforme a BNCC, a área de Ciências Humanas tem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança como processo que se vincula à contextualização das noções de espaço e tempo, evidenciando que cognição e contexto são categorias construídas em conjunto. Cabe a essas áreas promover o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal pela criança considerando que o ser humano é o agente de produção do espaço, do qual se apropria em circunstâncias históricas específicas. A identificação destas é uma condição para que o sujeito possa compreender, interpretar e avaliar as ações humanas tanto no passado como no presente, o que “o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente” (Brasil, 2018, p.353).



Por essa razão, a BNCC orienta que as relações espaciais e o raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas devem contribuir com o desenvolvimento da capacidade da criança compreender os diferentes tempos (sociais e da natureza), relacionando-os com os espaços. As linguagens, segundo o documento, constituem-se em mediadoras pelas quais a criança conhece noções de tempo e espaço, no sentido de leva-las a desenvolver habilidades de leitura cartográfica. Já na análise geográfica, deve-se superar a abordagem linear dos espaços (percebidos, concebidos e vividos) para desenvolver com a criança a leitura geo-histórica dos fatos e considerando ainda as abordagens sociológicas.

Os conhecimentos específicos das Ciências Humanas devem implicar o desenvolvimento de habilidades e da capacidade da criança de refletir sobre diversas culturas e sociedades considerando os diferentes contextos históricos e geográficos, compreendendo não apenas o Brasil, com sua “diversidade regional e territorial” como também pensando sobre seu modo singular de se inserir e sobre seu papel em diferentes histórias (da sua família ao mundo) (Brasil, 2018, p.354).

O modo de abordagem da formação da criança, sinalizado pela BNCC, configura-se pelos procedimentos investigativos das Ciências Humanas que envolvem trabalho de campo, entrevistas, observação, análises, argumentações, registros, comparações e pesquisas em fontes documentais, para potencializar tanto o pensamento criativo e crítico quanto o desenvolvimento de múltiplas capacidades, tais como: observação de dinâmicas sociais envolvendo indivíduos, situações e objetos; reconhecer seu eu e seu pertencimento à sua família e comunidade; valorizar/problematizar várias vivências individuais e coletivas em diversos ambientes educativos (na escola e fora dela, como por exemplo parques e museus); perceber e refletir sobre as relações entre homem-ambiente e a ação deste na transformação do mundo (Brasil, 2018).

Dentre as TDICs, os Museus Virtuais se apresentam como laboratórios de experimentações didáticas que podem potencializar o desenvolvimento de mediações didáticas, competências e habilidades pelos professores em formação inicial no Curso de Pedagogia, sobre como eles podem utilizá-los nas mediações nas aulas de História e Geografia para favorecer o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa demanda que, antes da Pandemia já era uma necessidade para a formação cultural e a construção do conhecimento pelo sujeito professor e criança, é reiterada mais ainda no contexto atual tanto por conta da falta de visita presencial a essas instituições, em razão do isolamento social, e pelo potencial que as TDICs oferecem ao sujeito de acessar e aprender com os acervos de qualquer museu, independente da distância geográfica.

Para contribuir com o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal pela criança no 5º ano do Ensino Fundamental, propõe-se a presente Sequência didática, a qual pode ser definida como: “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zaballa, 1998, p.18).

A Sequência didática encontra-se estruturada por unidades temáticas, no sentido de estabelecer um conjunto de conhecimentos, procedimentos e estratégias a serem desenvolvidos sistematicamente na leitura das fontes patrimoniais do Museu da República tratando dos conteúdos referentes à República do Brasil. Tem como foco o desenvolvimento de competências, habilidades e objetivos de aprendizagem de História e Geografia propostos pela BNCC. Dentre as competências específicas de Ciências Humanas que podem ser favorecidas no trabalho pedagógico com os Museus virtuais, destacam-se:

- Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
- Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (Brasil, 2018, p.357).

Com relação às competências específicas de História e Geografia para o 5º ano do Ensino Fundamental, destacam-se:

### 1.1 Competências específicas de História para o 5º ano do Ensino Fundamental (BNCC):

- Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
- Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
- Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

### 1.2 Competências específicas de Geografia para o 5º ano do Ensino Fundamental (BNCC):

- Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
- Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
- Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.

Temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de História e Geografia – BNCC/5º ano			
Área	Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
<b>GEOGRAFIA</b>	Conexões e escalas	Território, redes e urbanização	(EF05GE03) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.
<b>HISTÓRIA</b>	Registros da história: linguagens e Culturas	Os patrimônios materiais e imateriais da Humanidade	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

Fonte: BNCC (2018). Org.: Waldemir Costa Júnior (2022).

A partir desse recorte de temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades propostos pela BNCC de História e Geografia para a aprendizagem da criança no 5º ano do Ensino Fundamental, delimitamos a seguir os objetivos específicos de aprendizagem, na articulação com a Educação Patrimonial.

### 1.3 Objetivos de aprendizagem de Educação Patrimonial, História e Geografia:

- Desenvolver noções conceituais sobre os museus, compreendendo as suas funções e importância;
- Construir noções de memória e patrimônio cultural;
- Conhecer o *site* do Museu da República;

- Realizar visita virtual imersiva ao Museu da República, na Plataforma Era Virtual, desenvolvendo experiências de observação, registro, exploração e apropriação dos bens culturais que integram a memória e a história do Brasil República;
- Conhecer a história do Museu da República;
- Valorizar os bens culturais vinculados à história da República no Brasil;
- Construir noções de localização e orientação no espaço, utilizando diferentes instrumentos, os recursos tecnológicos do MR e globo terrestre, mapas;
- Desenvolver a lateralidade utilizando como referência o corpo, na visita virtual ao Museu da República;
- Identificar as transformações e permanências ocorridas no Museu da República em suas formas e funções;
- Compreender os bens patrimoniais como fontes de conhecimento histórico e geográfico;
- Identificar os estilos arquitetônicos e as obras de artes do Palácio do Catete (MR);
- Conhecer os sujeitos e fatos históricos que participaram de sua construção;
- Compreender como o Brasil passou de Império à República;
- Conhecer a capital do Brasil, no Império, e a primeira capital da República, o Rio de Janeiro – RJ, e suas diferenças e semelhanças com a capital Manaus-AM;
- Desenvolver noções de tempo cronológico, histórico;
- Identificar e conhecer, a partir do Museu da República, os movimentos das Repúblicas Idealizadas, que antecederam à instalação da República no Brasil;
- Entender os sujeitos que participaram e os que foram excluídos da instalação da República no Brasil.
- Analisar como o prédio foi casa, depois sede da República Federativa do Brasil e, por fim, Museu;
- Compreender as transformações e permanências nos modos de vida, nos hábitos e costumes do Brasil republicano, entre a primeira metade do século XX e os dias atuais;
- Construir noções sobre a República;
- Compreender as transformações e permanências no território brasileiro quanto aos seus limites, fronteiras, divisas e a sua compartimentação em municípios;
- Desenvolver a linguagem oral, escrita, visual e cartográfica.

## 2. DESENVOLVIMENTO DIDÁTICO E METODOLÓGICO

- ✓ **Público alvo:** crianças do 5º ano do Ensino Fundamental
- ✓ **Tema:** História e Geografia do Brasil República: formação e dinâmica do espaço-tempo republicano
- ✓ **Objetivo Geral:** Desenvolver competências e habilidades, bem como noções sobre o espaço-tempo no Brasil República

### UNIDADE TEMÁTICA 1: CONHECENDO OS MUSEUS

#### ✓ **Objetivos:**

- Desenvolver noções conceituais sobre os museus, compreendendo as suas funções e importância;
- Construir noções de memória, patrimônio cultural e História.

#### ✓ **Conteúdos/ conceitos:** noções de mitologia; Museus; memória, patrimônio cultural e História.

#### ✓ **Síntese dos procedimentos didáticos e metodológicos – desenvolvimento:**

**1ª etapa:** Levante com as crianças as seguintes questões, para reflexões e investigação:

- Qual o nosso maior patrimônio?
- Qual o patrimônio cultural de nosso país?

- Por que preservar? Como e onde podemos encontra-lo?
- O que são museus?

**3ª etapa:** Problematize com as crianças sobre o que são os museus, onde surgiram e suas funções. Solicite para que elas anotem suas hipóteses. Em seguida, apresente o Vídeo “Museus e sua história”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0QEdakQumHA>

**4ª etapa:** Após o vídeo, dialogue com as crianças buscando respostas para as questões, e organize na lousa uma linha do tempo sobre a origem e evolução dos museus. Solicite que as crianças participem da elaboração da linha do tempo, compondo-a com dados/informações sobre país, ano de criação etc.

**5ª etapa:** faça o levantamento sobre quais os Museus da nossa cidade que elas conhecem ou gostariam de conhecer, fazendo o registro escrito na lousa, a partir de perguntas como:

- Vocês já foram em algum Museu da nossa cidade? Ou de outras cidades? Quais?

**6ª etapa:** explique às crianças que os Museus que elas já conheceram ou pretendem conhecer em Manaus são físicos e que contam a história e a memória da nossa cidade. Para trabalhar as noções de *sites* de Museus e introduzir os Museus Virtuais, formule perguntas como:

- Será que podemos conhecer os Museus somente através de visitas físicas? Indo até o local?
- Ou podemos conhece-los também acessando à internet?
- Que Museus contam a História e Geografia do nosso país?
- Vocês já acessaram algum Museu na internet? Quais?

**7ª etapa:** sistematize as respostas/dúvidas/curiosidades das crianças na lousa.

## UNIDADE TEMÁTICA 2: CONHECENDO O *SITE* DO MUSEU DA REPÚBLICA

### ✓ **Objetivos:**

- Conhecer o *site* do Museu da República;

✓ **Conteúdos/conceitos:** Museus; *Site*; *Site* de museu; Museus-casa; Museus históricos.

✓ **Síntese dos procedimentos didáticos e metodológicos – desenvolvimento:**

**1ª etapa:** Problematize com as crianças:

- O que é um *site* de Museu?
- Para quê serve?

**2ª etapa:** Apresente o *site* do Museu da República, disponível em: <https://museudarepublica.museus.gov.br/> Em seguida, explique o que constitui esse *site*, suas características, funções, ícones, links, tipos de informações e arquivos disponíveis (textos, fotos, vídeos, livros etc.), endereço e informações para contato, de modo a levar a criança a construir noções de *site*.

**3ª etapa:** Solicite que as crianças façam uma pesquisa na internet sobre quais os Museus da nossa ou de outras cidades que possuem um *site* e registrem as seguintes informações: nome do Museu; endereço eletrônico; cidade/estado de origem; ano de fundação; qual a temática; tipos de acervo etc.

**4ª etapa:** Em roda de diálogo, solicite que as crianças os dados e informações dos *sites* dos Museus, encontrados na internet.

**5ª etapa:** Oriente às crianças a construírem um mural contendo os dados e informações, além de imagens e o *site* dos Museus que pesquisados.

### UNIDADE TEMÁTICA 3: VISITA IMERSIVA AO ESPAÇO VIRTUAL DO MUSEU DA REPÚBLICA

✓ **Objetivos:**

- Realizar visita virtual imersiva ao Museu da República, na Plataforma Era Virtual, desenvolvendo experiências de observação, registro, exploração e apropriação dos bens culturais que integram a memória e a história do Brasil República.

✓ **Conteúdos/conceitos:** museus virtuais; patrimônio; memória; história; cultura; localização; República.

✓ **Síntese dos procedimentos didáticos e metodológicos – desenvolvimento:**

**1ª etapa:** desenvolva com as crianças uma visita ao espaço virtual do Museu da República, podendo ser através de uma das seguintes possibilidades:

- No laboratório da escola – apresentando a visita virtual no *site* e orientando às crianças a fazerem a visita virtual;
- Na sala de aula (podendo ainda ser desdobramento da exposição no laboratório) – exposição do espaço virtual do Museu, trabalhando a observação, a percepção, a capacidade de formular hipóteses etc.

**2ª etapa:** problematize noções de localização do Museu da República, suscitando questões como:

- Onde fica localizado? Fica em qual região do Brasil? Estado? Município? Bairro?
- Fica distante de Manaus-AM?

**3ª etapa:** Solicite às crianças que identifiquem a localização do Museu da República no mapa político-administrativo do Brasil ou no globo terrestre.

**4ª etapa:** Explore com as crianças a página do espaço virtual do Museu da República, mostrando como se encontra organizado, os links de acesso, tipos de conteúdos que podem ser encontrados, as imagens/símbolos/ícones etc.

**5ª etapa:** Solicite que as crianças façam a leitura e identifiquem a História do Museu, contada brevemente no início da página.

**6ª etapa:** Peça que as crianças identifiquem o endereço do Museu da República, bem como o seu logotipo/símbolo identificador, explicando que este é constituído pelas Armas Nacionais.

**7ª etapa:** Trabalhe o significado das palavras que não sejam conhecidas pelas crianças, mediante a consulta ao dicionário ou à pesquisa na internet.

### UNIDADE TEMÁTICA 4: INTERAGINDO E EXPLORANDO O ESPAÇO VIRTUAL DO MUSEU DA REPÚBLICA

✓ **Conteúdos/conceitos:** História do Museu da República; patrimônio cultural; História e memória do Brasil republicano; instrumentos de localização e orientação no espaço.

✓ **Objetivos:**

- Conhecer a história do Museu da República;
- Valorizar os bens culturais vinculados à história da República no Brasil;

- Construir noções de localização e orientação no espaço, utilizando diferentes instrumentos, os recursos tecnológicos do MR, globo terrestre, mapas.

✓ **Síntese dos procedimentos didáticos e metodológicos – desenvolvimento:**

**1ª etapa:** No menu de navegação, antiga versão do Mozilla Firefox, acesse, juntamente com as crianças, no laboratório de informática da escola, ou na sala de aula, utilizando computador e projetor multimídia (Data Show), o espaço virtual do Museu da República no sítio <https://www.eravirtual.org/museu-da-republica/>. Trabalhe com as crianças a leitura do texto disponível no início da página sobre a data de criação do Museu, bem como suas três funções básicas: “a preservação, a investigação e a comunicação dos testemunhos materiais e não-materiais vinculados à história da república no Brasil”.

Retorne com as crianças as noções de bens materiais e imateriais, trabalhados anteriormente.

**2ª etapa:** na leitura do item “fique por dentro”, utilize o globo terrestre, um mapa político do Brasil e do Rio de Janeiro, na região sudeste, para mostrar para as crianças em que estado, cidade e bairro fica localizado o Museu da República. Levante as seguintes questões, para reflexão, no desdobramento das etapas posteriores da Sequência didática:

- Que bairro é este “de bairro de forte tradição política, comercial e cultural, área de ligação entre a zona sul e o centro da cidade”, referido como localização do Museu da República?

**3ª etapa:** Utilize fotografias para mostrar para as crianças como é o bairro do Catete, no Rio de Janeiro, onde fica localizado o Museu da República. Se possível, utilize o Google Maps e mostre a localização, em tempo real do Museu da República, explorando também as fotografias disponibilizadas pelo Google Maps.

**4ª etapa:** para contextualizar o que está sendo trabalhado, solicite às crianças para trazerem fotografias do seu bairro para compará-las com as do bairro do Catete, evidenciando as semelhanças e diferenças entre os elementos naturais e construídos na composição da paisagem local e do entorno do Palácio do Catete/Rio de Janeiro – RJ. Para tanto, solicite que as crianças sistematizem, comparem e analisem essas informações no Quadro a seguir:

Composição da paisagem	Do meu bairro	Do bairro do Catete
Elementos Naturais		
Elementos construídos pelo homem		

**5ª etapa:** solicite às crianças que cliquem no ícone da bandeira do Brasil correspondente à “Visita Virtual ao Museu da República em Português” para iniciar as experiências de imersão e dar prosseguimento ao desenvolvimento das próximas unidades temáticas.

**UNIDADE TEMÁTICA 5: DESENVOLVENDO NOÇÕES TOPOLÓGICAS E DE LATERALIDADE NA VISITA VIRTUAL AO MUSEU DA REPÚBLICA**

✓ **Objetivos:**

- Desenvolver a lateralidade e noções topológicas utilizando como referência o corpo, na visita virtual ao Museu da República.

✓ **Conteúdos/conceitos:** noções de lateralidade – direita, esquerda; noções topológicas – próximo, distante etc.; pontos de referência.

✓ **Síntese dos procedimentos didáticos e metodológicos – desenvolvimento:**

**1ª etapa:** ao fazer a imersão, juntamente com as crianças, ao espaço virtual do Museu da República, explicando como navegar, quais os botões utilizar, conforme a Figura 1 da página do Museu:

Link de acesso sobre o Projeto, visitas virtuais a outros Museus, notícias, Livro de recados e Fale conosco, para enviar mensagens ao Museu

Símbolo da Plataforma onde se encontra abrigada a visita virtual ao MR

Ícones de redes sociais: Facebook, Instagram, Youtube e Picasa

Acesso a Blogs e Imprensa

Imagens das obras expostas no Museu

Ícone da Visita Virtual em Português, Inglês, Espanhol e Francês.

Textos de apresentação

**2ª etapa:** para iniciar a visita virtual, solicite às crianças que cliquem no ícone da bandeira do Brasil (Visita em Português). Antes de adentrar o prédio, ouvir juntamente com as crianças o Guia Virtual. Em seguida, explicar como navegar, conforme a Figura 2, e solicitando que as crianças, na prática, explorem cada botão na parte inferior da tela:

Símbolo do Museu da República, com brasão da República Federativa do Brasil

Para entrar no prédio, deve-se clicar na seta

Tela cheia

Aproximar

Afastar

Navegação automática

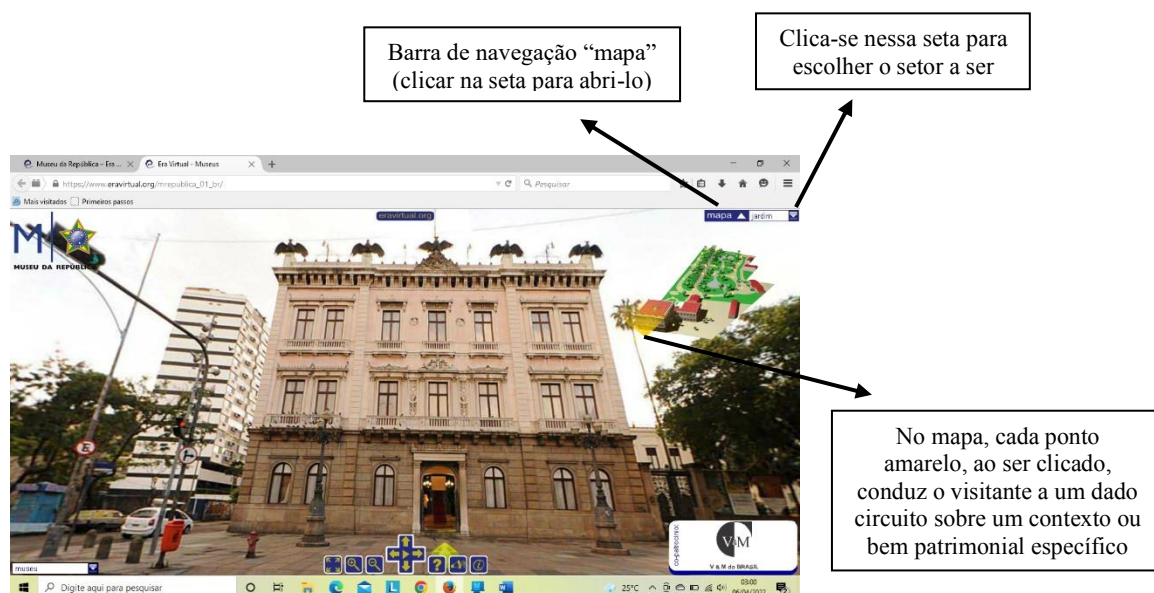
Ajuda

Iniciar áudio

Informações



**3ª etapa:** No canto superior direito da página, explique e explore juntamente com as crianças que, além das setas, outra forma de navegar pelo Museu da República é através da barra de ferramentas “mapa”, conforme a Figura 3, cujas setas para cima, ao serem clicadas, permite abrir um mapa correspondente ao jardim, 1º andar, 2º andar e 3º andar, espaço que deve ser selecionado clicando-se na seta ao lado. No mapa correspondente, também é possível explorar diferentes bens patrimoniais clicando-se nos respectivos pontos amarelos representados no mapa.



**4ª etapa:** ainda à frente do Museu da República, demonstre às crianças como fazer um giro panorâmico (na horizontal ou na vertical) ao redor do prédio, solicitando a elas que segurem o botão esquerdo do mouse e, sem soltá-lo, rotacione para os lados ou de cima para baixo.

**5ª etapa:** explore com as crianças o entorno do Palácio do Catete, clicando nas setas e seguindo a Rua do Catete, à frente do prédio, e a Rua Silveira Martins, ao lado, em cuja esquina o monumento encontra-se localizado, destacando o número e pontos de referência próximos. Você também pode explorar as noções topológicas e de lateralidade, tomando como referência o corpo da criança ou próprio Palácio do Catete:

- O que podemos observar próximo ao Museu? E distante, o que vemos?
- O que podemos observar à esquerda do prédio? À direita? À frente? Atrás?

**6ª etapa:** à frente do Museu da República, explore com as crianças o conceito de paisagem local (tipos de formas arquitetônicas e atividades/funções desenvolvidas), destacando a influência do tempo natural/meteorológico em sua configuração, levantando com elas as seguintes questões para observação, análise, reflexões e registro escrito:

- Como está o dia quando observamos o entorno do Museu da República? (Nublado/ ensolarado/ chuvoso)
- Qual o estágio do dia? (manhã/ tarde/ noite)
- Como as pessoas estão vestidas? Em que condições de tempo?
- O que podemos observar no entorno? (tipos de construções/funções/atividades)



- Como é o jardim?
- Qual a sua história?
- Quais os bens patrimoniais expostos?

**7ª etapa:** Solicite que as crianças compartilhem, a partir dos registros, suas hipóteses e curiosidades. Sistematize na lousa.

**8ª etapa:** Explique como se organiza o Museu da República (jardim; 1º, 2º e 3º andar). Para tanto, siga o caminho das setas, explore o jardim e cada uma das informações e bens patrimoniais narrados pelo Guia Virtual. Por conseguinte, desenvolva com as crianças a leitura da Revista do Aluno n.º 03 “Jardim do Museu da República” – Arte e História, disponível no *site* do Museu da República (físico) em: < <https://museudarepublica.museus.gov.br/revistas-do-aluno/>>

## UNIDADE TEMÁTICA 6: CONHECENDO O PRÉDIO: ASPECTOS ARQUITETÔNICOS, ARTÍSTICOS E O CONTEXTO HISTÓRICO

### ✓ **Objetivos:**

- Identificar os estilos arquitetônicos e as obras de artes do Palácio do Catete (MR);
- Conhecer os sujeitos e fatos históricos que participaram de sua construção.

✓ **Conteúdos/conceitos:** estilo e importância arquitetônica; obras de artes; sujeitos históricos; fatos históricos.

### ✓ **Síntese dos procedimentos didáticos e metodológicos – desenvolvimento:**

**1ª etapa:** Oriente as crianças, ao longo da visita, para que elas observem nos documentos escritos e objetos, e ouça também o Guia Virtual em buscas de informações sobre as características arquitetônicas do Palácio do Catete. Para guiar essa experiência, formule questões e solicite que estas sejam registradas pelas crianças em seu caderno:

- Quais as características arquitetônicas do Palácio do Catete?
- Quem foi o arquiteto que projetou o prédio? Em que construções ele se inspirou para construí-lo?
- Quais os trabalhadores que participaram da construção do Palácio?

**2ª etapa:** Retorne à entrada do Palácio do Catete e às salas das exposições “Memória da casa”, “Nasce um Museu” e “Exposição temporária”. Solicite que as crianças explorem: os ícones de informações, as informações e os registros escritos, e registrem no quadro a seguir:

Em que período foi construído?	Em qual contexto histórico se deu a construção?	Quem foram os proprietários do prédio?	Quais os trabalhadores que o construíram? (Arquitetos/Engenheiros/Trabalhadores/Pintores/Paisagistas)


**3ª etapa:** no 2º andar, solicite que as crianças identifiquem e registrem no Quadro a seguir quais culturas influenciaram cada um dos respectivos salões:

Salão	Cultura

**4ª etapa:** Explique às crianças porque os palácios daquela época (século XIX) possuíam salões que eram inspirados em outra cultura, por quais motivos e costumes do Brasil Imperial.

**5ª etapa:** Explique às crianças que, reforçando o Guia Virtual, o Palácio do Catete foi construído inspirado em outros Palácios. Em seguida, solicite que as crianças observem as fotografias das fachadas do Palácio do Catete. Depois introduza exemplos de outros Palácios que o inspiraram como os Palácios Corner (Veneza) e Strozzi (Florença). Mostre no mapa-múndi em que continente e países ficam localizadas as cidades de Veneza e Florença.

**6ª etapa:** Solicite que as crianças comparem as fotografias dos três Palácios (Catete, Corner e Strozzi), identifiquem e registrem por escrito quais as semelhanças e diferenças físicas e arquitetônicas entre eles.

**7ª etapa:** Solicite que as crianças pesquisem quais eram os outros tipos de moradia que existiam naquela época (Brasil Imperial) e comparem com o Palácio do Catete, identificando as semelhanças e diferenças.

**8ª etapa:** A fim de trabalhar as diferentes formas de morar e viver, e como essas mudam com o tempo, solicite que as crianças comparem o Palácio do Catete com os outros tipos de moradia que existem hoje, identificando e registrando no quadro a seguir o que mudou e o que permaneceu nas formas de morar.

MORADIAS	
Antigamente	Atualmente

### UNIDADE TEMÁTICA 7: HISTÓRIA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO

#### ✓ **Objetivos:**

- Compreender os bens patrimoniais como fontes de conhecimento histórico e geográfico.

✓ **Conteúdos/conceitos:** noções de patrimônio, memória, história; formas e funções; paisagem local – transformações e permanências; as relações entre o local e o global na produção do lugar; a influência de outras culturas e lugares na configuração da paisagem local.

#### ✓ **Síntese dos procedimentos didáticos e metodológicos – desenvolvimento:**

**1ª etapa:** ao longo da experiência imersiva ao jardim e do 1º ao 3º andar do Palácio, trabalhe com as crianças o inventário patrimonial, mediante levantamento dos bens patrimoniais que integram o acervo de coleções do Museu da República. Para tanto, utilize com as crianças o Quadro a seguir:

Tipo de bem?	Características, Materiais e medidas?	Quem fez?	Ano?	Local de origem?	Onde fica no Museu?
1.					
2.					
3.					
4.					

**2ª etapa:** a partir do Quadro acima, solicite que as crianças identifiquem num mapa-múndi os países de procedência dos objetos que fazem parte dos acervos de coleções do Museu da República.

**3ª etapa:** a partir do Quadro acima, trabalhe com as crianças a construção de uma linha do tempo, a partir da seriação das datas de origem dos bens patrimoniais. Com base nessa linha do tempo, explore noções de tempo como sucessão, duração e simultaneidade: Qual objeto foi criado antes ou depois do objeto X? Vocês nasceram antes ou depois que esses objetos foram criados? (Sucessão); Qual o objeto mais antigo? E o menos antigo? Quantos anos têm o objeto X? Quantos anos se passaram desde que o objeto Y foi criado? Quantos anos se passaram entre o ano de criação do objeto X e o Y? (Duração); Qual objeto foi criado no mesmo ano que outro? Quais os acontecimentos se passavam em nosso país ou em Manaus quando o objeto Z foi criado? (Simultaneidade).

**4ª etapa:** na escadaria, após as crianças ouvirem o Guia Virtual e explorarem as imagens dos presidentes da República do Brasil, solicite que elas pesquisem o que foi o período Imperial e Republicano no Brasil, seus marcos e contextos históricos, para em seguida, desdobrar, nas próximas unidades desta sequência didática, o que é uma República. Oriente as crianças para preencher o Quadro a seguir:

<b>Os períodos da História do Brasil</b>				
	<b>Quando começou? Até quando foi?</b>	<b>Principais acontecimentos?</b>	<b>Atividades econômicas?</b>	<b>Quem eram as autoridades políticas?</b>
<b>Império</b>				
<b>República</b>				

**5ª etapa:** a partir da socialização do Quadro acima, solicite às crianças que elaborem uma linha do tempo do Império e da República no Brasil (até 1960), elencando os marcos temporais, delimitando os períodos com as respectivas datas e destacando os principais acontecimentos e fatos históricos, além das personalidades que marcaram cada período.

**6ª etapa:** Aborde as transformações e permanências que aconteceram entre um período e outro em termos de economia, política e cultura.

### **UNIDADE TEMÁTICA 8: PALÁCIO DO CATETE, DE CASA AO BRASIL IMPERIAL**

✓ **Objetivos:**

- Compreender como o Brasil passou de Império à República;

✓ **Conteúdos/conceitos:** Formas de Governo; Império; República; Poderes constitutivos; Constituição.

✓ **Síntese dos procedimentos didáticos e metodológicos – desenvolvimento:**

**1ª etapa:** Problematize com as crianças:

- Em que período da história do Brasil o Palácio foi construído?
- Qual o contexto histórico e cultural do Rio de Janeiro e do Brasil, quando o Palácio do Catete foi construído?
- Quem foram os proprietários, engenheiros e arquitetos envolvidos em sua construção?

**2ª etapa:** a partir das questões a seguir, solicite que as crianças façam o registro de suas hipóteses e curiosidades. Em seguida, reflita com elas em quais salas e exposições do Museu, elas podem fazer suas pesquisas, levantar as informações e buscar soluções (respostas) para as questões apresentadas.

**3ª etapa:** revise o Museu da República com as crianças desde a Rua do Catete e ao *Hall* de entrada. Após ouvirem o Guia Virtual, solicite que as crianças registrem: antes do Palácio virar museu, que atividades/funções foram desenvolvidas neste local?

**4ª etapa:** siga com as crianças a seta verde, à esquerda e adentre a sala da exposição “Memória da casa”. Após as crianças ouvirem atentamente o Guia Virtual e fazerem os registros escritos, buscando responder às questões sobre o período/contexto histórico e cultural de construção do Palácio do Catete, pergunte às crianças se há alguma palavra que elas não entenderam, as quais você professor(a) pode explicar ou solicitar que elas consultem o dicionário e pesquisem na internet. Elas também podem pesquisar na Revista do Aluno n.º 01 “Palácio do Catete” – Arte e História, disponível em: < <https://museudarepublica.museus.gov.br/revistas-do-aluno/>>

**5ª etapa:** ainda na sala de exposição “Memória da casa”, após ouvirem o Guia Virtual, solicite que as crianças observem os quadros (óleo sobre tela) e cliquem nos respectivos ícones (em verde), para identificar: os proprietários e o arquiteto responsável pela construção do prédio. Em seguida, interprete com as crianças o “Retrato óleo sobre tela”, de Emil Bauch, de 1867, que retrata o Barão e a Baronesa de Nova Friburgo.

**6ª etapa:** após a interpretação da tela, explore com as crianças quais eram os significados dos títulos de Barão e Baronesa, explicitando essas especificidades do Brasil Imperial, quem recebia e quem concedia esses títulos de nobreza.

**7ª etapa:** explore com as crianças os documentos referentes ao pagamento dos trabalhadores que construíram o prédio, bem como a identificação dos objetos pessoais que pertenceram ao Barão e à Baronesa de Nova Friburgo.

**8ª etapa:** após a abordagem sobre o Barão e a Baronesa de Nova Friburgo, solicite que as crianças explorem a obra retrato óleo sobre tela retratando o Conselheiro de Francisco de Paula Mayrink, observando e clicando no ícone de informação sobre a obra. Solicite que as crianças leiam as informações apresentadas abaixo da obra.

**9ª etapa:** explore também com as crianças os painéis com textos explicativos. Solicite que as crianças identifiquem quem foram os trabalhadores braçais envolvidos (escravos) diretamente na construção do prédio, e qual a sua procedência geográfica (de onde vieram). A partir dessa informação, aborde com as crianças o contexto histórico daquela época (Império): por que o Brasil era Império? Como se organizava? Quais as atividades econômicas? Por que existia a escravidão negra? Qual era capital do Brasil (Rio de Janeiro)?

**10ª etapa:** juntamente com as crianças, sistematize num Mural as características levantadas anteriormente sobre o Império no Brasil, reunindo recortes de textos, imagens etc. disponíveis no Museu da República.

## UNIDADE TEMÁTICA 9: PALÁCIO DO CATETE, DE CASA À SEDE DE GOVERNO E DESTE AO BRASIL REPUBLICANO

### ✓ Objetivos:

- Identificar as transformações e permanências ocorridas no Museu da República em suas formas e funções;

- Conhecer a capital do Brasil, no Império, e a primeira capital da República, o Rio de Janeiro – RJ, e suas diferenças e semelhanças com a capital Manaus-AM;
- Desenvolver noções de tempo cronológico e histórico;
- Desenvolver noções sobre a República.

✓ **Conteúdos/conceitos:** noções de tempo como transformações e permanências no Palácio do Catete, e semelhanças e diferenças; as capitais federais do Brasil; noções de tempo – cronológico e histórico; conceito de República.

✓ **Passo a passo/Mediações/Procedimentos metodológicos:**

**1ª etapa:** na visita imersiva, solicite que as crianças observem o símbolo na escadaria no *hall* de entrada do Palácio, que representa a passagem do Império para a República no Brasil. Partindo desse contexto, levante as seguintes questões para reflexões e registro com as crianças para trabalhar as noções de República:

- Por que o Brasil passou de Império à República?
- Que acontecimento marca a passagem do Império para a República no Brasil?
- Como o Palácio do Catete se transformou em sede da Presidência da República do Brasil? Que obra do Museu da República retrata esse acontecimento histórico?
- A capital do Brasil no período republicano foi transferida para qual cidade? Por que?

A partir dessas questões, e da visita imersiva e das observações das crianças aos documentos escritos e visuais, além da narração do Guia Virtual, proponha que elas reflitam sobre essas questões e preencham o Quadro a seguir:

<b>A instalação da República Federativa do Brasil</b>			
<b>Períodos</b>	<b>Capital do Brasil?</b>	<b>Palácio sede do governo?</b>	<b>Até quando?</b>
<b>República de 1891 a 1960</b>			
<b>República após 1960</b>			

**2ª etapa:** ao longo da visita imersiva, oriente as crianças a identificarem e registrarem no quadro abaixo quais as transformações e permanências ocorreram na forma (aspectos físicos/arquitetônicos) e no conteúdo (as funções/atividades) de algumas salas do prédio, contextualizando os períodos históricos do Brasil (Império e República) pelos quais o prédio passou até se tornar museu.

<b>As transformações e permanências do Palácio do Catete por períodos da História do Brasil</b>						
	<b>Império</b>		<b>República</b>			
Lugar	Como era a forma?	Qual era a função?	O que mudou na forma?	Qual a função passou a ter?	Por que mudou?	Quem mudou?

Salão ministerial – 1º andar						
Salão dos banquetes – 2º andar						
Nas fachadas do Palácio (Águias x estátuas)						

**3ª etapa:** No trabalho pedagógico com as crianças, torna-se necessário problematizar a “memória republicana”, contrapondo-se diferentes fontes, para conduzi-las à construção da capacidade de elaborar hipóteses e desenvolver a investigação, e o pensamento crítico partir de questões sobre as evidências, tais como:

- O que é uma República Federativa do Brasil?
- Como foi instalada? E por quem?
- Quais os poderes estruturam a República Federativa do Brasil?

**4ª etapa:** na abordagem das noções sobre a República, solicite que as crianças pesquisem no Museu da República qual o acontecimento marcou passagem do Império para a República no Brasil.

**5ª etapa:** Trabalhe com as crianças a leitura e interpretação dos bustos “A República” (dispostas no “Salão Ministerial” e na “Sala dos símbolos”) e a pintura da “Marianne” (também exposta na “Sala dos símbolos”), utilizando o método de análise interna e externa, tornando-os fontes de construção do conhecimento com as crianças.

**6ª etapa:** levante com as crianças quais as funções dos três poderes, o modo de organização dos Estados e o voto, sobre a República do início do século XX e a do período atual (de 1985 aos dias de hoje), e depois comparem esses dois recortes para que elas identifiquem o que mudou e o que permaneceu de lá pra cá, utilizando para registro o Quadro a seguir:

Características da República Federativa do Brasil				
	República de 1891 - 1985	República de 1985 - atual	No Brasil atual	
			Algo mudou? O quê?	
			SIM	NÃO
Funções dos poderes				
1. Legislativo				

2. Executivo				
3. Judiciário				
Poder moderador				
Organização e autonomia dos Estados				
Quem votava/vota?				

**7ª etapa:** Depois do *Hall* de entrada, na galeria dos presidentes, ao lado da escadaria, solicite que as crianças sigam a orientação do Guia Virtual e identifique no ícone de informação cada um dos presidentes apresentados na Galeria com seus respectivos quadros. A partir daí, solicite que elas elaborem a linha do tempo dos presidentes que governaram o Brasil, sequenciando os marcos históricos dos governos de cada um deles e os respectivos períodos de suas gestões.

**8ª etapa:** A partir da linha do tempo dos presidentes, trabalhe as noções de sucessão e duração, levando-as a refletirem sobre quais os presidentes que ficaram mais tempo no poder, quem governou antes ou depois de quem etc. Nessa perspectiva, problematize a linha do tempo trabalhando com as crianças reflexões e registros escritos sobre as noções de sucessão, duração e simultaneidade, tomando como norte questões como:

- Quem foi o 1º Presidente do Brasil? Quem veio depois dele? (noção de sucessão temporal)
- Qual Presidente governou o Brasil por mais tempo? Por menos tempo? Quem foi o Presidente que viveu por mais tempo? (noção de duração)
- Qual Presidente nasceu no mesmo ano? Que Presidente nasceu no mesmo ano ou período em que o Palácio do Catete estava sendo construído? (noção de simultaneidade).

**9ª etapa:** No “Salão Ministerial”, solicite que as crianças ouçam atentamente o Guia Virtual. Em seguida, sistematize com elas porque o Salão recebe esse nome, como era e qual a função que esse Salão tinha na época do Barão de Nova Friburgo, e quais as transformações e permanências sofridas com a instalação da Presidência da República no Palácio do Catete.

**10ª etapa:** Trabalhe a leitura e interpretação os bustos dos dois primeiros presidentes do Brasil, dispostos no “Salão Ministerial”, utilizando o método de análise interna e externa.

**11ª etapa:** Ainda no “Salão Ministerial”, solicite que as crianças registrem, a partir da narração do Guia Virtual, e explorem os ícones de informação sobre a mesa e as respectivas pastas, sobre quais eram as funções exercidas pelos Presidentes e pelos ministérios. Explique que esses eram membros do poder executivo no Brasil.

**12ª etapa:** Trabalhe a leitura e interpretação da obra “A Pátria”, de Pedro Bruno, a partir do método de análise interna e externa.

**13ª etapa:** Na “Sala dos símbolos”, desenvolva a leitura e a interpretação dos símbolos nacionais, através de atividades de observação, registro escrito e desenho desses símbolos, a saber: a bandeira, o hino e o brasão da República.



**UNIDADE TEMÁTICA 10: PALÁCIO DO CATETE, DE SEDE DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA ÀS REPÚBLICAS NÃO CONCRETIZADAS**

✓ **Objetivos:**

- Identificar e conhecer, a partir do Museu da República, os movimentos das Repúblicas Idealizadas, que antecederam à instalação da República no Brasil;
- Entender os sujeitos que participaram e o que foram excluídos da instalação da República no Brasil.

✓ **Conteúdos/conceitos:** movimentos de caráter republicano; sujeitos históricos; fatos históricos; a geografia dos movimentos de caráter republicano.

✓ **Síntese dos procedimentos didáticos e metodológicos – desenvolvimento:**

**1ª etapa:** Faça um breve panorama de quais sujeitos as crianças perceberam, desde a Galeria dos Presidentes até o “Salão Ministerial”, perguntando para elas quais sujeitos participaram da instalação da República no Brasil. Caso elas não saibam apontar, interrogue quem proclamou a República e de onde vieram (Exército) os primeiros presidentes do Brasil.

**2ª etapa:** Problematize com as crianças se todos os segmentos da sociedade participaram da instalação da República como mulheres, os negros, os índios etc. Questione:

- Quais os sujeitos ausentes da história narrada pelo Museu sobre as primeiras décadas da República?

**3ª etapa:** Após o “Salão Ministerial”, apresente a “Sala das Repúblicas idealizadas ou não concretizadas ou com efêmera concretização”. A partir do Guia Virtual, solicite que as crianças identifiquem:

- Do que se trata essa sala?
- Quais foram esses movimentos que aconteceram antes ou após a Proclamação da República (15 de novembro de 1889)?
- Eles participaram da instalação da República no Brasil?
- Quais os sujeitos lideraram e participaram desses movimentos?
- Esses movimentos aconteceram em quais cidades/estados e regiões do Brasil?

**4ª etapa:** Solicite que as crianças pesquisem quais foram esses movimentos, quando aconteceram, líderes e suas procedências geográficas (cidades/estados e regiões do Brasil) tanto ouvindo os textos narrados para cada movimento como explorando os ícones de informação correspondentes a cada movimento nos painéis expostos na “Sala das Repúblicas idealizadas ou não concretizadas ou com efêmera concretização”. Esses movimentos foram:

- Inconfidência Mineira - Minas Gerais (1789-1792);
- Revolução Pernambucana – Pernambuco (1817);
- Confederação do Equador – Pernambuco (1824);
- Sabinada – Bahia (1837-1838);
- Cabanagem – Pará (1835-1840);
- Balaiada – Maranhão (1838-1841);
- Revolução Farroupilha – Rio Grande do Sul (1835-1845).

**5ª etapa:** Na sala de aula, trabalhe com as crianças a construção de um Mural Histórico, com os registros sobre o tempo e o espaço onde aconteceram os movimentos acima, com ênfase para suas características principais e acontecimentos.

**6ª etapa:** A partir do levantamento dos movimentos acima, solicite que as crianças identifiquem, no Mapa do Brasil, em quais cidades/estados e regiões do Brasil esses movimentos aconteceram. Em seguida, trabalhe a construção de uma linha do tempo, registrando os marcos históricos desses movimentos, bem como os principais fatos, registrando-se inclusive a Proclamação da República.

**7ª etapa:** Solicite que as crianças elenquem no Quadro a seguir os sujeitos que participaram e os que estiveram ausentes da instalação da República no Brasil.

<b>Sujeitos narrados e ausentes da história narrada pelo Museu da República</b>	
<b>Sujeitos presentes</b>	<b>Sujeitos ausentes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Exemplo:</li> <li>● Marechal Deodoro, Hermes da Fonseca</li> <li>● Presidentes de outros países etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Exemplos:</li> <li>● Negro</li> <li>● Índio</li> <li>● Mulheres</li> <li>● Trabalhadores etc.</li> </ul>

### **UNIDADE TEMÁTICA 11: O PALÁCIO DO CATETE, DE SEDE DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA A MUSEU-HISTÓRICO E MUSEU-CASA**

✓ **Objetivos:**

- Analisar como o prédio foi casa, depois sede da República Federativa do Brasil e, por fim, Museu.

✓ **Conteúdos/conceitos:** capitais do Brasil – Rio de Janeiro/RJ; Museu-Histórico; Museu-Casa.

✓ **Síntese dos procedimentos didáticos e metodológicos – desenvolvimento:**

**1ª etapa:** como ponto de partida, problematize com as crianças sobre como o Palácio do Catete se transformou em Museu. Para tanto, leve-as à exposição “Memória da casa”, e levante com elas as seguintes questões, para elaboração de hipóteses e investigação:

- Por que e como o Palácio do Catete se transformou em Museu?
- Como era o prédio originalmente? O que mudou e por que mudou? O que permaneceu?
- Que funções o Palácio passou a ter após deixar de ser uma Casa?
- Quais os acontecimentos políticos, econômicos, culturais aconteceram no Palácio do Catete?
- Qual a importância do Museu da República para a história, a memória e o patrimônio do Brasil?
- O que os bens patrimoniais do Museu da República expressam e silenciam da história do nosso país?

**2ª etapa:** solicite que as crianças, ao longo da visita ao Museu da República, registrem as funções e acontecimentos que marcaram o Palácio do Catete em três tempos: casa; sede da Presidência da República e Museu.

As funções do Palácio do Catete em três tempos			
	Quando era casa?	Quando era sede da Presidência da República?	Quando se tornou Museu
Funções			
Acontecimentos			

**3ª etapa:** faça novamente com as crianças uma visita imersiva ao espaço virtual do Museu República, e ao longo desse trajeto, solicite que elas observem os diferentes registros, explorem os ícones de informação correspondentes às salas e exposições do prédio, ouçam cuidadosamente o Guia Virtual e registrem os tipos de bens patrimoniais que caracterizam o Palácio enquanto casa e enquanto sede da Presidência da República:

	Quando o Palácio era uma casa	Quando era sede da Presidência da República
Pinturas		
Esculturas		
Mobiliário		
Fotografias		

**4ª etapa:** solicite que as crianças identifiquem e expliquem, a partir das observações, explorações que elas fizeram ao Museu, as relações entre os espaços e tempos locais e distantes, como por exemplo, o Rio de Janeiro e o Brasil com outras localidades e nacionalidades, considerando a procedência geográfica das obras, dos autores que os confeccionaram e as datas de criação dos objetos criados. Busca-se assim, levar as crianças a refletirem sobre os bens patrimoniais expostos no MR. Trabalhe o registro dessas informações no quadro abaixo:

	Quem fez?	Quando foi feito?	Qual a cidade/país de origem?	Quais as características e materiais?
Pinturas				
Esculturas				
Mobiliário				

Fotografias				
Funções				
Acontecimentos				

**5ª etapa:** solicite que as crianças comparem as imagens/fotografias e objetos que identifiquem:

- As transformações e permanências que ocorreram no prédio, quanto à arquitetura, mobiliário, objetos e funções, e quais foram as razões para isso;
- Os acontecimentos significativos que ocorreram no prédio e quais os sujeitos que foram responsáveis.
- Os acontecimentos culturais, econômicos e políticos que aconteciam no Rio de Janeiro e no Brasil e que possuem relações com o Palácio do Catete.

## UNIDADE TEMÁTICA 12: TRANSFORMAÇÕES E PERMANÊNCIAS NOS MODOS DE VIDA E COSTUMES NA REPÚBLICA DO BRASIL

### ✓ **Objetivos:**

- Compreender as transformações e permanências nos modos de vida, nos hábitos e costumes do Brasil republicano, entre a primeira metade do século XX e os dias atuais.

### ✓ **Conteúdos/conceitos:** noções de tempo – transformações e permanências; modos de vida e costumes do Brasil.

### ✓ **Síntese dos procedimentos didáticos e metodológicos – desenvolvimento:**

**1ª etapa:** dialogue com as crianças sobre os modos de vida e costumes de uma sociedade, levantando com elas as seguintes questões para elaboração de hipóteses e investigação:

- Como eram os modos de vida e os costumes do Brasil durante a República Velha, a Era Vargas e o Estado Novo?
- O que mudou e o que permaneceu nos modos de vida e nos costumes do Brasil daquela época, quando comparados com os de hoje?
- O que esses bens transmitem de informações sobre as posições sociais do homem e da mulher naqueles tempos?

**2ª etapa:** a partir das questões levantadas, desenvolva com as crianças o levantamento e o registro escrito, para socialização, de objetos, pinturas, fotografias, iconografias, mobiliários e utensílios domésticos que eram característicos da sociedade Brasileira do final do século XIX e início do século XX, quando da instalação da Primeira República, ou “República Velha”.

**3ª etapa:** selecione algumas fotografias e objetos expostos no Museu da República, e solicite que as crianças registrem e depois expliquem:

- Como as pessoas se vestiam?
- Quais eram os seus hábitos e costumes?
- Que atividades culturais gostavam de fazer?

**4ª etapa:** solicite que as crianças pesquisem fotografias e imagens dos modos de vida e dos costumes atuais, da sua localidade e depois compare com as fotografias e imagens trabalhadas

na etapa anterior. Solicite ainda que as crianças pesquisem quais os ofícios e profissões eram características do início da República no Brasil e da atualidade. A partir das comparações acima e dessa pesquisa, solicite que elas registrem:

<b>Comparando as fotografias antigas do Museu da República e as atuais que você pesquisou, reflita e registre:</b>			
	<b>O que mudou?</b>	<b>O que permaneceu?</b>	<b>Por quais motivos?</b>
Nos modos de viver/morar			
Nos modos de trabalhar			
Nas manifestações culturais			
Nos costumes			
Nas posições sociais do homem			
Nas posições sociais da mulher			

### **UNIDADE TEMÁTICA 13: O TERRITÓRIO BRASILEIRO: FORMAÇÃO, FRONTEIRAS, LIMITES E DIVISAS, E SUA COMPARTIMENTAÇÃO EM MUNICÍPIOS**

✓ **Objetivos:**

- Compreender as transformações e permanências no território brasileiro quanto aos seus limites, fronteiras, divisas e a sua compartimentação em municípios.

✓ **Conteúdos/conceitos:** o território brasileiro – organização/estruturação; limites; fronteiras; divisas; os municípios.

✓ **Síntese dos procedimentos didáticos e metodológicos – desenvolvimento:**

- Conhecer o papel dos mapas na configuração do território brasileiro.
- Comparar mapas político-administrativos do território brasileiro do passado e do presente republicano.

✓ **Questões:**

- Como era o território brasileiro no período Imperial?
- Que transformações e permanências esse território sofreu ao longo da República?

✓ **Síntese dos procedimentos didáticos e metodológicos – desenvolvimento:**

**1ª etapa:** Desenvolva com as crianças a leitura e a interpretação do mapa político-administrativo atual, a fim de explicar o que seria a organização dos 26 Estados numa federação, como estabelecido pela República, trabalhando as fronteiras, limites, divisas na configuração do

território e das regiões brasileiras. Para nortear essa abordagem, você pode trabalhar a capacidade de análise e reflexão das crianças, a partir de questões como:

- **Até onde vai o território do nosso país? (Fronteiras).** Após a fala e o registro crianças, sistematize (na lousa) esses comentários com o conceito de fronteiras, e indicando no mapa da América do Sul os países que fazem fronteira com o Brasil;
- **Questione: como se divide internamente o nosso país? (Divisas).** Após a fala e o registro das crianças, sistematize também esses comentários, articulando com o conceito de divisas. Em seguinte pergunte às crianças que observem o mapa do Brasil e indiquem com quais Estados o Amazonas faz divisa;
- **Apresente o mapa político do Estado do Amazonas, e depois questione: como se dá a separação do nosso Estado em municípios? Como chamamos essa linha de separação? (Limites).** Solicite que as crianças comentem enquanto você registra e sistematiza na lousa para, em seguida, articular com o conceito de limites.

**3ª etapa:** solicite que as crianças marquem no mapa político-administrativo do Brasil em qual Estado elas nasceram.

**4ª etapa:** no mapa político-administrativo do Estado onde as crianças nasceram, solicite que elas indiquem em qual cidade/município elas nasceram.

**5ª etapa:** Problematize com as crianças:

- Será que nosso país sempre foi organizado?
- Como era o território brasileiro entre 1889 e 1930, quando a República foi instalada?
- Como era a organização dos estados brasileiros numa federação, logo no início da República. Em seguida, apresente um Mapa político-administrativo do Brasil mostrando como nosso país se organizava numa federação entre a Primeira República (1889) e o Estado Novo (1930).

**6ª etapa:** Solicite que as crianças comparem esse mapa antigo com o mapa atual, para que elas identifiquem e discutam entre elas quais as transformações e permanências ocorrem no território brasileiro. Elas podem registrar essas informações no Quadro a seguir:

Transformações e permanências no território Brasil	
Estados que existiam no mapa antigo (1889-1930)	Estados que passaram a existir após 1930

**7ª etapa:** Ainda comparando o mapa atual e antigo do Brasil, solicite que elas identifiquem o que mudou e o que permaneceu no território do nosso país em termos de fronteiras e limites. Oriente para que elas registrem essas informações no Quadro a seguir:

Transformações e permanências no território Brasil		
	Como eram entre 1889 e 1930?	Como ficaram depois de 1930?
<b>Fronteiras</b>		
<b>Divisas</b>		

**8ª etapa:** trabalhe com as crianças as transformações e permanências no território do Estado do Amazonas, em termos de divisas, levante questões como:

- Como eram as divisas do Estado do Amazonas entre 1889 e 1930, quando a República estava sendo instalada?
- Como são hoje as divisas do nosso Estado? O que mudou? O que permaneceu? Oriente que as crianças observem os mapas antigo e atual do Estado do Amazonas, comparem-nos e registrem as transformações e permanências no Quadro a seguir:

<b>Transformações e permanências no território do Amazonas</b>		
	<b>Como eram entre 1889 e 1930?</b>	<b>Como ficaram depois de 1930?</b>
<b>Divisas</b>		

**9ª etapa:** desenvolva com a criança:

- A leitura e interpretação sobre estradas de ferro no Brasil a partir da obra óleo sobre tela, de Emil Bauch (1867), retratando o Barão e a Baronesa de Nova Friburgo.
- A leitura e interpretação de obras e documentos referentes à Era Vargas.

## 5 REFERÊNCIAS E FONTES

ARAÚJO, Helena Maria Marques. Espaços educativos e ensino de História. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. *Espaços Educativos e Ensino de História*. Parte I e II. Volume II. Coleção Salto para o futuro, 2006.

\_\_\_\_\_. Produção de saberes nos lugares de memória. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. *Espaços Educativos e Ensino de História*. Parte I e II. Volume II. Coleção Salto para o futuro, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. *Espaços Educativos e Ensino de História*. Parte I e II. Volume II. Coleção Salto para o futuro, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *BNCC – Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018.

SILLY, Paulo Rogério Marques. Proposta pedagógica. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. *A cidade como espaço educativo*. Ano VIII. Boletim 03. Coleção Salto para o futuro, 2008.

\_\_\_\_\_. Cidade e cidadania. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. *A cidade como espaço educativo*. Ano VIII. Boletim 03. Coleção Salto para o futuro, 2008.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução de: *La práctica educativa: cómo enseñar*. Traduzido por: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224p.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**  
 Associação Plena em Rede  
 Curso de Doutorado em Educação – Polo Manaus  
 Doutorando: Waldemir Rodrigues Costa Júnior  
 Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zeina Rebouças Corrêa Thomé



Manaus, agosto/setembro de 2022

### CARTA 7 DE CRIAÇÃO: ATELIER 3

**ORIENTAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA  
 DISCIPLINA MEDIAÇÕES DIDÁTICAS - Prof.<sup>a</sup> Me Rosangela Castilho Barbosa<sup>251</sup>**

**AULA 5 – Atelier 3: Criação de Sequência didática para trabalhar as mediações  
 didáticas na construção de noções de espaço-tempo pela criança a partir do espaço  
 virtual do Museu da República**

Prezado(a) estudante,

Ao longo dos Ateliers 1 e 2, realizados nas aulas 1, 2, 3 e 4 da Unidade 3 da disciplina de Mediações didáticas, nosso objetivo foi desenvolver o nível cognitivo de compreensão dos fundamentos sobre os Museus Virtuais, de como esses espaços de conhecimento têm as suas bases assentadas nos conceitos de museus tradicionais/clássicos, patrimônio cultural, memória histórica, bem como virtualização, interação, mediação e interatividade. Nesse sentido, os fundamentos conceituais dos Museus Virtuais extrapolam o campo da Museologia, adquirindo sustentação também na área da Educação, História e Tecnologias da Informação e Comunicação. Nessa perspectiva, fundamentamos o conceito de Museus Virtuais, contudo o uso dessas tecnologias nas mediações didáticas implicou também compreendermos como a criança constrói as noções de espaço e tempo. Assim, conforme a teoria do conhecimento de Jean Piaget, essas noções de espaço e tempo não são natas ao público infantil do 5º ano do Ensino Fundamental, uma vez que são construídas pelo sujeito de modo progressivo, indo das suas ações às operações.

Essas bases conceituais subsidiaram o desenvolvimento do Atelier 1, de apreciação e conhecimento do museu virtual *on-line*, no qual realizamos, através dos computadores do

---

<sup>251</sup> Material da Pesquisa de Doutorado intitulada “MUSEUS VIRTUAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O Museu da República (RJ) e as mediações didáticas em História e Geografia na construção do conhecimento sobre o espaço-tempo republicano pelo Pedagogo em formação inicial”, desenvolvida por Waldemir Rodrigues Costa Junior, sob Orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zeina Rebouças Corrêa Thomé. É proibida a sua distribuição, reprodução e uso fora da disciplina “Mediações Didáticas”. Material em Registro como Propriedade Intelectual na Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.



Laboratório de Ambientes Hipermídias de Aprendizagem do CEFORT, a visita imersiva, a apreciação e a exploração do espaço virtual do Museu da República – RJ, abrigado na Plataforma Era Virtual, objeto das experimentações didáticas da pesquisa-intervenção de Tese de Doutorado. A partir dessa visita virtual e imersiva, mapeamos os bens patrimoniais e de conhecimentos no cruzamento entre História, Geografia e Educação Patrimonial. E com isso, mediante o Questionário de Inventário Patrimonial, cartografamos os bens patrimoniais disponíveis nas exposições do espaço virtual do Museu da República. O objetivo desse mapeamento foi de subsidiar as mediações didáticas nas aulas de História e Geografia, especialmente sobre como as crianças podem construir as noções articuladas de espaço-tempo em suas interações com o referido museu virtual.

Partindo desse levantamento, realizamos o Atelier 2, de exercícios de práticas docentes tendo por base uma Sequência didática envolvendo o espaço virtual do Museu da República, no qual pudemos ver como os bens patrimoniais podem ser transformados em materiais didáticos no 5º ano do Ensino Fundamental. Nessas experimentações a ênfase foi nas noções de espaço e tempo relacionadas às dobras do Museu em Brasil Império e República, a serem construídas pela criança. Para tanto, avaliamos de que modo podemos identificar, selecionar e classificar os tipos de bens patrimoniais, segundo a tipologia de documentos escritos e não-escritos proposta pelos historiadores. Nessa avaliação, conhecemos os critérios didáticos e pedagógicos de seleção e sobre como essas fontes podem ser apropriadas pela criança através dos processos de transposição didática envolvendo os métodos específicos de análise de documentos, também propostos pelos historiadores, os quais devem ser articulados com os métodos pedagógicos e as abordagens didáticas e metodológicas do ensino-aprendizagem de História e Geografia. Estabelecemos, a partir da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, unidades temáticas, objetos de conhecimento, competências e habilidades específicos a serem trabalhados com as crianças na apropriação das noções de espaço e tempo, relacionadas ao Império e à República no Brasil, no 5º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, os Ateliers 1 e 2 foram assentados nas vivências imersivas no espaço virtual do Museu da República, bem como nas experiências de mapeamento de bens patrimoniais e de conhecimentos vinculados ao espaço e ao tempo. Para tanto, consideramos os horizontes teórico-metodológicos do ensino-aprendizagem de História e Geografia, assim como também as vivências metodológicas, envolvendo os procedimentos didáticos dessas áreas e o recorte específico de unidades temáticas, objetos de conhecimento, e competências e habilidades, propostos pela BNCC para a formação da criança no 5º ano do Ensino Fundamental.

Partindo dessas vivências, podemos então realizar o Atelier 3, que tem como foco a construção de Sequência didática para trabalhar, a partir das experiências imersivas, de apreciação e exploração dos bens patrimoniais do espaço virtual do Museu da República, as mediações didáticas voltadas à construção de noções de espaço-tempo pela criança do 5º ano do Ensino Fundamental, envolvendo-se outras temporalidades e espacialidades do local ao global ou nas relações entre o próximo e o distante. Sendo assim, o Atelier 3 está voltado ao desenvolvimento da sua habilidade cognitiva de criação didática, considerando a avaliação didática e pedagógica dos bens patrimoniais do Museu da República, configurada a partir do

Questionário de Inventário Patrimonial e de conhecimentos, quanto às possibilidades de uso dessas fontes na sala de aula para a construção integrada do conhecimento histórico e geográfico pela criança.

O presente documento tem por objetivo orientá-lo no processo de criação da Sequência didática. Para tanto, siga os procedimentos a seguir:

- I. **Acesse novamente a Plataforma Era Virtual** < <https://www.eravirtual.org> > e depois a página do **espaço virtual do Museu da República** <<https://www.eravirtual.org/museu-da-republica/>>, para desenvolver nova experiência imersiva, de apreciação e exploração dos bens patrimoniais aí disponíveis, vislumbrando-se outras temporalidades e espacialidades que incidem e extrapolam o Brasil Imperial e Republicano;
- II. **Revise a sistemática de transformação dos bens patrimoniais do Museu da República em materiais didáticos (Slide 5)**, reflita e dialogue com seu grupo sobre as seguintes questões orientadoras:
  - Em quais tipos de fontes/documentos esses bens se enquadram?
  - Como essas fontes podem ser analisadas e transformadas em materiais didáticos?
  - Quais os critérios de seleção de fontes para o trabalho pedagógico com História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
  - Que noções de espaço e tempo podem ser potencializadas por essas fontes na formação da criança no 5º ano do Ensino Fundamental?
- III. **A partir dos critérios didáticos e pedagógicos de seleção de fontes**, disponíveis na mesma sistemática (Slide 5), **escolha alguns bens patrimoniais do Museu da República** que possibilitam desenvolver conhecimentos de espaço e tempo, competências e habilidades da BNCC de História e Geografia com a criança do 5º ano do Ensino Fundamental. Como vimos, o espaço virtual do Museu da República tem como foco a preservação da memória e da história republicana do Brasil, porém o seu acervo não se resume a apenas ao conhecimento sobre a República, pois envolve múltiplas espacialidades e temporalidades contemplando outras localidades do Brasil e de outras partes do mundo, abarcando, além do Império no Brasil, a Idade Antiga, Moderna e Contemporânea: o tempo sincrônico e diacrônico, os acontecimentos políticos e sociais, fatos históricos, sujeitos históricos, tempo cronológico e histórico, noções diversificadas de tempo (transformações e permanências, semelhanças e diferenças; sucessão, duração e simultaneidade); múltiplas espacialidades como o território, as paisagens e as regiões brasileiras; a relação entre o local e o global; as conexões entre o Brasil e outros países em diferentes tempos. Além disso, o acervo de bens do Museu da República é constituído por fontes diversificadas que integram os documentos escritos e não escritos tais como: Cartas; Cartões; Telegramas; Recibos de pagamentos; Esculturas; Bustos; Utensílios domésticos; Painéis das exposições; Vestimentas; Pinturas; Objetos pessoais; Plantas arquitetônicas; Maquetes (do

Museu físico e virtual); Textos de jornais; Documentos históricos; Mobiliário; Vitrais; Relatos; Biografias; Constituição do Brasil; Fotografia; Símbolos nacionais; Desenhos; Textos narrados; Relógios; Iconografias. Essas fontes remontam à Mitologia grega e romana, ao Renascimento veneziano e florentino, ao Barroco, ao maneirismo e outros movimentos artísticos como Art Deco e Art Nouveau, que possibilitam ampliar as noções de espacialidades e temporalidades, e articular o local e o global, o próximo e o distante nas aulas de História e Geografia mirando a formação da criança.

- IV. Considerando os fundamentos teórico-metodológicos do ensino-aprendizagem da História e Geografia, além das recomendações de que o trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve considerar essas bases e as pré-noções de espaço-tempo construídas pela criança, elabore uma Sequência Didática para trabalhar essas pré-noções com o público infantil no 5º ano do Ensino Fundamental I, contemplando os procedimentos metodológicos e didáticos de História e Geografia articulados aos métodos de análise de documentos e aos métodos pedagógicos. Na **elaboração da Sequência didática desdobre temáticas, conteúdos e conceitos implicados no desenvolvimento das noções de espaço-tempo pela criança**, envolvendo as fontes selecionadas por você e seu grupo, que fazem parte do acervo das exposições do espaço virtual do Museu da República.
- V. Na elaboração da Sequência didática, considere as seguintes estruturas e respectivos elementos<sup>252</sup>:
1. **Especificação das Experiências de aprendizagem:** vinculadas às visitas de imersão, apreciação e exploração do espaço virtual do Museu da República, e à área de História e Geografia, em conformidade com as competências, habilidades e orientações curriculares estabelecidas pela BNCC. Descrever os conhecimentos e as experiências de aprendizagem voltadas à aprendizagem das noções de espaço e tempo pelas crianças nas suas interações e explorações com o Museu Virtual.
  2. **Justificativa e fundamentação** – revise a sistemática contendo as bases conceituais sobre museus virtuais, patrimônio cultural e memória histórica (Slide 1 e 2), bem como as abordagens teórico-metodológicas da Educação Histórica (Slide 3) e da Educação Geográfica (Slide 4), com ênfase na realidade do mundo atual, das tecnologias da informação e comunicação, do multiletramento e da importância dos museus virtuais, da História e da Geografia para a formação cultural e a aprendizagem das noções de espaço e tempo pela criança no 5º ano do Ensino Fundamental. Outras referências que também podem ser consultadas são o “Glossário Sistemático de Termos do Questionário” e o artigo “Museus Virtuais: o Museu da Pessoa na

---

<sup>252</sup> Inspirados na proposta de estruturação de Sequência Didática, formulada pelo Grupo de Pesquisa CEFORT – Comunicação, Tecnologia e Cultura na Educação. Presencial e a Distância, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zeina Rebouças Corrêa Thomé e Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito. Essa proposta encontra-se em anexo.

Construção do Conhecimento Histórico e Geográfico pela Criança em Tempos de Pandemia de Covid-19”, ambos disponíveis na Unidade 3 do AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem da disciplina Mediações Didáticas, ancorado no Laboratório de Ambientes Hiper mídias de Aprendizagem do CEFORT.

- 3. Competências, unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades:** consultar a BNCC de História e Geografia para o 5º ano do Ensino Fundamental, para selecionar e indicar, em Quadro específico, as competências, a unidade temática, o objeto de conhecimento e as habilidades no desenvolvimento das noções de espaço-tempo pela criança no referido nível de escolarização.
- 4. Objetivos Específicos de aprendizagem:** com base nas sistemáticas (Slides 1, 2, 3, 4 e 5) delimite objetivos específicos de aprendizagem com foco na relação entre espaço e tempo, detalhando, a partir do Quadro elaborado anteriormente (no item 3), os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais a serem trabalhados na formação da criança no 5º ano do Ensino Fundamental. Na elaboração desses objetivos, considere os verbos mais apropriados do domínio cognitivo da Taxonomia de Objetivos Educacionais, de Benjamin Bloom (disponível na Unidade 3 do AVA de Mediações Didáticas).
- 5. Desenvolvimento didático e metodológico:** especificação, desdobramento e integração de atividades que, envolvendo as experiências da criança na imersão, interação, apreciação e exploração dos bens patrimoniais do espaço virtual do Museu da República, propiciem a ela, de modo progressivo, a aquisição das noções articuladas de espaço e tempo. Assim, a formulação do desenvolvimento didático e metodológico deve considerar a construção progressiva das noções de espaço e tempo pela criança, como visto à luz da teoria de Jean Piaget, bem como ainda envolver indicação de procedimentos didáticos e metodológicos específicos da História e Geografia articulados aos métodos de análise das fontes e aos métodos pedagógicos (Slides 3, 4 e 5). Dessa forma, a abordagem metodológica deve considerar também os modos de transposição didática das fontes e dos conhecimentos sobre espaço-tempo a partir do espaço virtual do Museu da República.
- 6. Recursos didáticos e tecnológicos:** indicar o espaço virtual do Museu da República, as condições e os materiais a serem utilizados no processo pedagógico das atividades especificadas no desenvolvimento didático e metodológico, suas ferramentas de navegação e interatividade, e os tipos de bens patrimoniais (fontes), que constituem os seus acervos de exposições, e que serão envolvidos nas experiências com a criança no 5º ano do Ensino Fundamental.

**7. Registro e Avaliação:** especificar os modos e instrumentos do acompanhamento das crianças ao longo do desenvolvimento das atividades de aprendizagem, indicadas no desenvolvimento didático e metodológico, apontando os tipos de registros escritos, imagéticos e sonoros (textos diversos, fotografias, pinturas, desenhos, relatos, vídeos, áudios etc.), no sentido de reunir acervo de documentação pedagógica e reflexão acerca dos objetivos e dos processos de aprendizagem das crianças a serem alcançados.

#### **8. Referências.**

- VI. Na criação da Sequência Didática, utilize o Formulário específico, disponível na Unidade III do AVA de Mediações Didáticas.
- VII. Ferramenta de Postagem – envio de Arquivo único, na Unidade III do AVA de Mediações Didáticas.

Bom estudo!

## PLANO DE ATIVIDADE DIDÁTICA – Sequência Didática

<b>IDENTIFICAÇÃO INSTITUCIONAL E DO PLANO:</b>
<b>Município:</b>
<b>Escola:</b>
<b>Período – Ano de Escolarização, com faixa etária das crianças:</b>
<b>Professor:</b>
<b>Tema indicado:</b>
<b>Tempo de realização da atividade (mínimo de 8 horas):</b>
<b>Data(s):</b>

**1. Especificação das Experiências de aprendizagem:** vinculadas às visitas de imersão, apreciação e exploração do espaço virtual do Museu da República, e à área de História e Geografia, em conformidade com as competências, habilidades e orientações curriculares da BNCC. Descrever os conhecimentos e as experiências de aprendizagem voltadas à aprendizagem das noções de espaço e tempo pelas crianças nas suas interações com o Museu Virtual.

**2. Justificativa e fundamentação** – revise a sistemática contendo as bases conceituais sobre museus virtuais, patrimônio cultural e memória histórica (Slide 1 e 2), bem como as abordagens teórico-metodológicas da Educação Histórica (Slide 3) e da Educação Geográfica (Slide 4), com ênfase na realidade do mundo atual, das tecnologias da informação e comunicação, do multiletramento e da importância dos museus virtuais, da História e da Geografia para a formação cultural e a aprendizagem das noções de espaço e tempo pela criança no 5º ano do Ensino Fundamental.

**3. Competências, unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades:** consultar a BNCC de História e Geografia para o 5º ano do Ensino Fundamental, para selecionar e indicar, em Quadro específico, as competências, a Unidade Temática, o objeto de conhecimento e as habilidades no desenvolvimento das noções de espaço-tempo pela criança do referido nível de escolarização.

**4. Objetivos Específicos de aprendizagem:** com base nas sistemáticas (Slides 1, 2, 3, 4 e 5) delimite objetivos específicos de aprendizagem com foco na relação entre espaço e tempo, desdobrando, a partir do Quadro elaborado anteriormente (no item 3), os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais a serem trabalhados na formação da criança no 5º ano do Ensino Fundamental. Na elaboração desses objetivos, considere os verbos mais apropriados do domínio cognitivo da Taxonomia de Objetivos Educacionais, de Benjamin Bloom (disponível na Unidade 3 do AVA de mediações didáticas).

**5. Desenvolvimento didático e metodológico:** especificação, desdobramento e integração de atividades que, envolvendo as experiências da criança na imersão, interação, apreciação e exploração dos bens patrimoniais do espaço virtual do Museu da República, propiciem a ela, de modo progressivo, a aquisição das noções articuladas de espaço e tempo. Assim, a formulação do desenvolvimento didático e metodológico deve considerar a construção progressiva das noções de espaço e tempo pela criança, como visto à luz da teoria de Jean Piaget, bem como ainda envolver indicação de procedimentos didáticos e metodológicos específicos da História e Geografia articulados aos métodos de análise das fontes e aos métodos pedagógicos (Slides 3, 4 e 5). Dessa forma, a abordagem metodológica deve considerar também os modos de transposição didática das fontes e dos conhecimentos sobre espaço-tempo a partir do espaço virtual do Museu da República.

**6. Recursos didáticos e tecnológicos:** indicar o espaço virtual do Museu da República, as condições e os materiais a serem utilizados no processo pedagógico das atividades especificadas no desenvolvimento didático e metodológico, suas ferramentas de navegação e interatividade, e os tipos de bens patrimoniais (fontes), que constituem os seus acervos de exposições, e que serão envolvidos nas experiências com a criança do 5º ano do Ensino Fundamental.

**7. Registro e Avaliação:** especificar os modos e instrumentos do acompanhamento das crianças ao longo do desenvolvimento das atividades de aprendizagem, indicadas no desenvolvimento didático e metodológico, apontando os tipos de registros escritos, imagéticos e sonoros (textos diversos, fotografias, pinturas, desenhos, relatos, vídeos, áudios etc.), no sentido de reunir acervo de documentação pedagógica e reflexão acerca dos objetivos e dos processos de aprendizagem das crianças a serem alcançados.

**8. Referências.**





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**  
 Associação Plena em Rede  
 Curso de Doutorado em Educação – Polo Manaus  
 Doutorando: Waldemir Rodrigues Costa Júnior  
 Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zeina Rebouças Corrêa Thomé



## CARTA 8 DE EXCURSÃO: DIÁLOGO COM O DIRETOR

### TÍTULO: O MUSEU DA REPÚBLICA E SUA VIRTUALIZAÇÃO

Diretor do Museu da República: Prof. Dr. Mário de Souza Chagas

<b>O MUSEU, AS TDICs E A VIRTUALIZAÇÃO</b>	<b>COMO SE DEU?</b>
<b>1. As TDICs e a gestão da informação e do conhecimento</b>	Como as TDICs passaram a compor o funcionamento do Museu da República? Como o Museu da República tem se organizado quanto ao armazenamento, processamento, tratamento e transmissão da informação quanto aos acervos e exposições? Como o Museu da República tem feito a gestão da informação e do conhecimento a partir das TDICs?
<b>2. A concepção</b>	A equipe do Museu da República participou do processo de virtualização na Plataforma Era Virtual? Se sim, quais as concepções vocês defenderam nessa proposta?
<b>3. O Projeto</b>	Se sim, como vocês participaram da elaboração do projeto de virtualização? Como desenvolveram as parcerias e as redes de colaboração?
<b>4. Arquitetura museal</b>	A equipe do museu compartilhou informações ou conhecimentos sobre a arquitetura do Palácio à equipe de virtualização? Se sim, como foi?
<b>5. Curadoria e Museologia</b>	Na virtualização do Museu da República, como vocês atuaram da curadoria à expografia?
<b>6. Acervos e exposições</b>	Como foram disponibilizados os acervos e exposições físicas para digitalização e virtualização do Museu da República? De que modo participaram da seleção, organização e exposição das coleções no museu virtual?
<b>7. Catalogação</b>	Como foi a participação da equipe de catalogação na virtualização?

<b>8. Design de exposições</b>	No processo de montagem e virtualização na Plataforma Era Virtual, houve a participação no design de exposições?
<b>9. Design de Interface/Interação</b>	Como vocês participaram do traçado do perfil e concepção do usuário/visitante da página <i>Web</i> do Museu da República na Plataforma Era Virtual?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**  
 Associação Plena em Rede  
 Curso de Doutorado em Educação – Polo Manaus  
 Doutorando: Waldemir Rodrigues Costa Júnior  
 Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zeina Rebouças Corrêa Thomé



## **CARTA 9 DE EXCURSÃO: DIÁLOGO COM O HISTORIADOR**

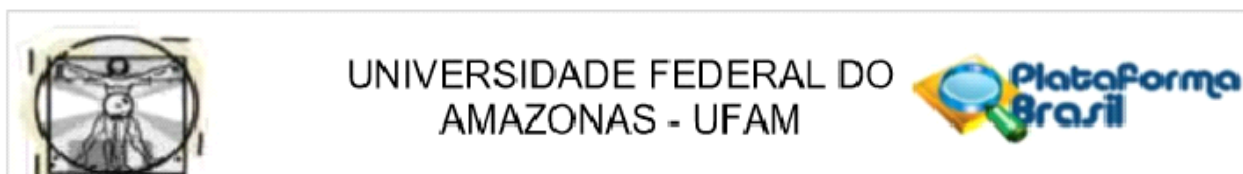
### **TÍTULO: MUSEU DA REPÚBLICA: TECENDO UM MAPA DE DISCURSOS E DE MÚLTIPLAS CONEXÕES**

Historiador: Dr. Marcus Vinicius Macri Rodrigues – Museu da República/Ibram

1. Que mensagens/ discursos o Palácio do Catete, enquanto documento, comunica, mas também oculta?
2. Que mensagens são comunicadas através das representações mitológicas (esculturas/alegorias) nos jardins, no *Hall* de entrada e nos patamares da escadaria do Palácio do Catete?
3. Quais as conexões dessas figuras mitológicas com as artes, a arquitetura e as ciências? E com o Barão de Nova Friburgo?
4. Em que tradições culturais, artísticas e arquitetônicas o Palácio do Catete se enquadra? Quais as relações dessa tradição com a sociedade da época da construção do prédio?
5. Quais as conexões do Palácio do Catete com o processo civilizatório e a construção da ideia de nação, nacionalismo e símbolos nacionais no Brasil?
6. Por que no Palácio do Catete são reunidas e misturadas inúmeras referências ao neoclassicismo no Brasil e à Europa quanto ao renascimento cultural, à mitologia greco romana, à religião católica, à arquitetura, às artes e à decoração com traços culturais de diferentes países (França, Alemanha, Inglaterra, Pompéia, Itália)?
7. Qual o significado dos objetos e das pinturas/estuques presentes no teto e nas paredes do Salão Ministerial (1º andar), dos Salões (Azul, Nobre, Pompeano, Veneziano e Mourisco), e da Capela (2º andar)?

**ANEXOS**

## ANEXO 1



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Tecnologias da inteligência no ensino de História e Geografia: os museus virtuais nas mediações didáticas sobre espaço-tempo na formação inicial do Pedagogo

**Pesquisador:** WALDEMIR RODRIGUES COSTA JUNIOR

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 57359522.2.0000.5020

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Amazonas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.350.208

#### **Apresentação do Projeto:**

**Resumo:**

O presente Projeto de Tese tem como caminho metodológico a Cartografia e a Teoria das Multiplicidades, o qual nasceu em função de elos estabelecidos entre a minha formação de geógrafo e as minhas experiências didáticas e pedagógicas desenvolvidas no exercício profissional na formação inicial do Pedagogo, a realidade do mundo contemporâneo, profundamente marcado por transformações socioeconômicas, culturais, políticas e tecnológicas, e as especificidades e os desafios das relações entre espaço-tempo no contexto da Educação na Amazônia. Este Projeto de Tese enquadra-se no campo das pesquisas sobre as novas tecnologias e seu potencial pedagógico nas mediações didáticas nas aulas de História e Geografia no contexto da formação inicial de professores em face à formação da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Visa atender às especificidades e demandas da formação do sujeito no contexto contemporâneo, em especial a inclusão das tecnologias da informação e comunicação nas mediações didáticas na formação inicial de professores que irão atuar na Educação Básica. A virtualização do Museu da República constitui uma das recentes inovações que podem promover processos de desterritorialização do conhecimento e de saberes. Contudo, há lacunas a serem superadas nas pesquisas em Educação e áreas afins, sobre como os Museus virtuais podem ser utilizados nas mediações didáticas na formação inicial de professores no Curso de Pedagogia mirando a construção do conhecimento

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

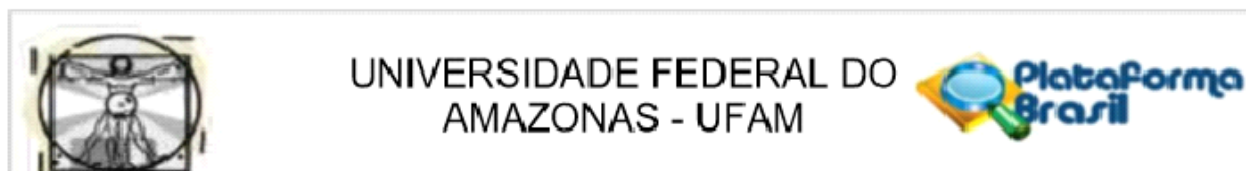
**CEP:** 69.057-070

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.350.208

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador CUMPRIU INTEGRALMENTE com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

Atenção! "O(A) pesquisador(a) deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

SMJ

É o parecer.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1912621.pdf	15/03/2022 23:11:40		Aceito
Outros	5_Roteiro_Questionario.pdf	15/03/2022 23:06:23	WALDEMIR RODRIGUES COSTA JUNIOR	Aceito
Outros	0_Projeto_Basico_PB.pdf	15/03/2022 23:04:38	WALDEMIR RODRIGUES COSTA JUNIOR	Aceito
Outros	4_Termo_de_anuencia_Diretor_FACED_UFAM.pdf	15/03/2022 23:01:47	WALDEMIR RODRIGUES COSTA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3_TCLE.pdf	15/03/2022 22:58:05	WALDEMIR RODRIGUES COSTA JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2_Projeto_Completo.pdf	15/03/2022 22:57:21	WALDEMIR RODRIGUES COSTA JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	1_Folha_de_Rosto.pdf	15/03/2022 22:56:51	WALDEMIR RODRIGUES COSTA JUNIOR	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

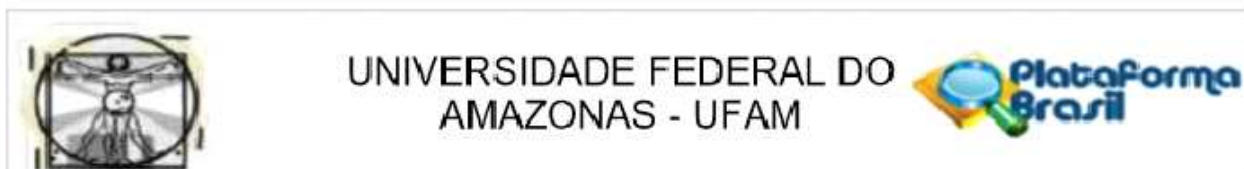
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.350.208

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 13 de Abril de 2022

---

**Assinado por:**  
**Eliana Maria Pereira da Fonseca**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**CEP:** 69.057-070

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



## ANEXO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA  
 Associação Plena em Rede  
 Curso de Doutorado – Polo Manaus



OF. S/N/2022 - PPGEDA/UFAM

Manaus, 15 de março de 2023

Ao Ilmo. Sr. Prof. Dr. Mário de Souza Chagas  
 Diretor do Museu da República - RJ

**Assunto:** Pesquisa empírica no Museu da República - RJ

Ao cumprimentar a Vossa Senhoria, informo que sou Waldemir Rodrigues Costa Junior, professor do Departamento de Métodos e Técnicas – DMT, matrícula SIAPE 2984272, da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Estou desenvolvendo a pesquisa de Doutorado intitulada “Museus Virtuais e a formação de professores: o Museu da República (RJ) e as mediações didáticas em História e Geografia na construção do conhecimento sobre o espaço-tempo republicano pelo Pedagogo em formação inicial”, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zeina Rebouças Corrêa Thomé, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PPGEDA/UFAM/Associação Plena em Rede. Essa pesquisa tem como objetivo principal: Analisar os modos fundamentais pelos quais o Museu da República – RJ (virtual) potencializa as mediações didáticas na construção do conhecimento sobre espaço-tempo pelo professor em formação inicial no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Para tanto, selecionamos o espaço virtual do Museu da República para as experimentações didáticas com os estudantes na disciplina de “Mediações didáticas”, do 6º período do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Faculdade de Educação – FACED/UFAM. Solicitamos junto à Vossa Senhoria uma entrevista sobre como se delineou o processo de virtualização do Museu da República, bem como a sua autorização para realização de Consulta aos Acervos Bibliográficos e Museológicos.

Respeitosamente,

*Waldemir Rodrigues Costa Junior*  
 Waldemir Rodrigues Costa Junior  
 PPGEDA/UFAM

*Recebido, 15/03/2023*



## ANEXO 3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**  
 Associação Plena em Rede  
 Curso de Doutorado – Polo Manaus



OF. S/N/2023 - PPGEDA/UFAM

Manaus, 21 de março de 2023

Ao Ilmo. Sr. Dr. Marcus Vinicius Macri Rodrigues

Historiador - Técnico em Assuntos Culturais/IBRAM/Museu da República - RJ

**Assunto:** Entrevista sobre o Museu da República – RJ

Ao cumprimentar a Vossa Senhoria, informo que sou Waldemir Rodrigues Costa Junior, professor do Departamento de Métodos e Técnicas – DMT, matrícula SIAPE 2984272, da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Estou desenvolvendo a pesquisa de Doutorado intitulada “Museus Virtuais e a formação de professores: o Museu da República (RJ) e as mediações didáticas em História e Geografia na construção do conhecimento sobre o espaço-tempo republicano pelo Pedagogo em formação inicial”, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zeina Rebouças Corrêa Thomé, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PPGEDA/UFAM/Associação Plena em Rede. Essa pesquisa tem como objetivo principal: Analisar os modos fundamentais pelos quais o Museu da República – RJ (virtual) potencializa as mediações didáticas na construção do conhecimento sobre espaço-tempo pelo professor em formação inicial no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Solicitamos junto à Vossa Senhoria uma entrevista sobre o Museu da República – RJ, quanto aos discursos e conexões com a cultura, a arte, a arquitetura e decoração, a mitologia, a religião, o patrimônio, a memória e a história.

Respeitosamente,

**Waldemir Rodrigues Costa Junior**  
 Doutorando em Educação - PPGEDA/UFAM

*1. Ciente, recebido e de acordo.*



## ANEXO 4



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA  
Associação Plena em Rede  
Curso de Doutorado – Polo Manaus



OF. S/N/2023 - PPGEDA/UFAM

Manaus, 17 de março de 2023

Ao Ilmo. Sr. Prof. Dr. Mário de Souza Chagas  
Diretor do Museu da República - RJ

**Assunto:** Solicitação de autorização para uso de imagens do Museu da República na Tese de Doutorado

Ao cumprimentar a Vossa Senhoria, solicito autorização para uso das imagens da arquitetura, da decoração e dos objetos das exposições do Museu da República e de seus jardins, conforme pesquisa de campo, para os fins de ilustração na minha Tese de Doutorado, em desenvolvimento através do projeto intitulado “Museus Virtuais e a formação de professores: o Museu da República (RJ) e as mediações didáticas em História e Geografia na construção do conhecimento sobre o espaço-tempo republicano pelo Pedagogo em formação inicial”, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zeina Rebouças Corrêa Thomé, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PPGEDA/UFAM/Associação Plena em Rede.

Respeitosamente,

**Waldemir Rodrigues Costa Junior**

Doutorando em Educação - PPGEDA/UFAM

Recebido em 17/03/2023  
Elisavaz Regina Antunes



## ANEXO 5

11/05/2023, 20:20

Gmail - Imagens Museu da República



Waldemir Rodrigues &lt;junior.wrc@gmail.com&gt;

---

**Imagens Museu da República**

2 mensagens

---

**MUSEU DA REPUBLICA - ARQUIVO** <MR.ARQUIVO@museus.gov.br>  
Para: "junior.wrc@gmail.com" <junior.wrc@gmail.com>

22 de março de 2023 às 11:44

Prezado Waldemir,

bom dia! O Mario solicitou que eu te respondesse, sobre o ofício que você entregou para a Beatriz, secretária dele.

Como se trata de uso acadêmico, informo que você está autorizado a utilizar as imagens do museu em sua tese.

Atenciosamente,

**Silvia Pinho**

Arquivo Histórico e Institucional do Museu da República  
[mr.arquivo@museus.gov.br](mailto:mr.arquivo@museus.gov.br) / [silvia.pinho@museus.gov.br](mailto:silvia.pinho@museus.gov.br)  
Rua do Catete, 153 – Rio de Janeiro, RJ  
Telefones: (21) 3470-7787 (setor) / 3470-7692 (geral)

Museu da República nas redes: [Site oficial](#) | [Facebook](#) | [Instagram](#) | [Google Arts & Culture](#)

---

**Waldemir Rodrigues** <junior.wrc@gmail.com>  
Para: MUSEU DA REPUBLICA - ARQUIVO <MR.ARQUIVO@museus.gov.br>  
Cc: Zeina Thome <zeinathome@gmail.com>

22 de março de 2023 às 13:16

Prezada Silvia Pinho,  
Boa tarde

Ao cumprimentá-la, confirmo que recebi seu e-mail e agradeço muito pela autorização do uso das imagens do Museu da República em minha Tese.

Na oportunidade, informo ainda que todos os créditos das imagens serão informados no meu trabalho.

Att, Waldemir

[Texto das mensagens anteriores oculto]

---

**2 anexos**

11/05/2023, 20:20

Gmail - Imagens Museu da República



Outlook-ffpix3m3.png  
141K



Outlook-ffpix3m3.png  
141K