

Memórias, narrativas e formação de profissionais de museu: explorando possibilidades investigativas

Memories, narratives and training of museum professionals: exploring investigative possibilities

Resumo

Neste ensaio, traremos reflexões sobre as relações entre memórias e museus como objetos de estudo. Apresentaremos o museu enquanto espaço de memória e, problematizaremos as possibilidades de se explorar o resgate de memórias dos educadores de museus, por meio do uso de narrativas biográficas como estratégias para investigar a sua formação.

Palavras chave: memória, museus, formação profissional, narrativas

Abstract

In this essay we will reflect on the relations between memories and museums as objects of study and will discuss the possibilities to explore rescuing memories of museum educators through the use of biographical narratives as a strategy to look into their training.

Key words: memory, museum, professional formation, narratives

Introdução

Neste ensaio, trazemos reflexões sobre os museus como espaços de memória, no intuito de explorar possibilidades do uso de narrativas biográficas em estratégias de investigação que focalizam a formação de educadores dos museus. Investimos nas narrativas biográficas tomando como base a literatura de pesquisas sobre a formação inicial e continuada de professores que afirmam a fertilidade do uso das memórias destes sujeitos (BRAGANÇA, 2008). Deste modo, o trabalho pretende argumentar a pertinência de mobilizar narrativas biográficas também para compreender processos de formação de profissionais dos setores educativos dos museus.

Ao olhar para as instituições museológicas e suas complexas relações de trabalho, seu viés cultural, sua função social, os pressupostos teóricos-conceituais que regem e legitimam sua organicidade e seus acervos (objetos, bens culturais, documentos entre outros) não podemos deixar de considerar a condição do museu “como instituição cultural da memória” (LIMA, 2008). Assim, ao pensar no conceito de memória discutido por Jacques Le Goff (1990) e as reflexões tecidas a partir das leituras dos trabalhos de Mario Chagas¹ e Diana Farjalla Lima² sobre museus, foi possível estabelecer e apresentar a relação intrínseca destas

¹ Chagas, Mario. Casas e portas da memória e do patrimônio. **Em Questão**. Porto Alegre, v. 13, n.2, p.207-224, jul/dez, 2007.

² Lima, Diana farjalla Correia Lima. Herança Cultural (re)interpretada ou a memória social e a instituição museu: releitura e reflexões. **Revista Museologia e Patrimônio**. Vol.1, n.1 – jul/dez, 2008.

instituições como espaço de guarda da memória. Com o objetivo de situar o papel da memória e das narrativas neste ensaio, passamos a apresentar como esses e outros autores localizam historicamente a emergência da memória coletiva e da individual e como constroem argumentos em favor do emprego das biografias em pesquisas educacionais.

Museus e memória como objetos de estudo

Jacques Le Goff (ibid.) dá destaque às intrincadas e tensionadas relações entre memória individual e coletiva, entendendo a memória “como propriedade de conservar certas informações” e por esta razão “remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (p.423). Para o referido autor, a memória é, portanto, elemento histórico, cultural e social por meio dos quais um determinado povo guarda, de diferentes formas, suas lembranças, suas memórias. Outro aspecto relevante para a construção deste ensaio diz respeito à contribuição de Le Goff quando situa a memória coletiva num espaço de disputa de forças. Ou seja, em uma sociedade, determinados grupos, classes ou indivíduos buscam tornarem-se senhores da memória e do esquecimento, pois “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva” (LE GOFF, 1990, p.422).

E é nessa direção que Michael Pollak (1989) também caminha em seu trabalho, ao ressaltar a importância da análise da memória dos esquecidos, dos excluídos, dos marginalizados como forma de se opor à memória coletiva nacional. O autor considera que a memória nacional é fruto da memória que a classe dominante impõe, tornando-a memória oficial. Em contraponto à oficial, Pollak elabora o conceito de “memória subterrânea” como sendo aquela que faz o trabalho de subversão no silêncio, que aflora em momentos de crise e que expõe as disputas sobre a memória (POLLAK, 1989, p.4). Para Pollak “o longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais” (idem, p.5). Para o autor, a memória oficial e a subterrânea são marcas importantes na estruturação da memória coletiva e individual.

Tanto as contribuições de Pollak quanto as de Le Goff (1990) são substantivas para os objetivos do presente ensaio, especialmente quando este último autor ressalta a importância de olhar para os estudos da memória histórica tendo como determinante “as diferenças entre sociedades de memória essencialmente oral e as sociedades de memória essencialmente escrita” (p.423). Para situar historicamente esses conceitos, Le Goff parte das considerações acerca da memória coletiva em sociedades ditas “selvagens”, sem escrita, nas quais a narrativa de fatos é fundamental para a constituição da memória coletiva. No entanto, esta narrativa não se desenvolve palavra por palavra e sim por aprendizagem, tendo nos sujeitos-memória seus mestres e depositários da memória da sociedade, para valorizar os processos pelos quais as narrativas se constroem, pois, “a memória coletiva parece, portanto, funcionar nestas sociedades segundo uma ‘reconstrução generativa’ e não segundo uma memorização mecânica” (idem, p.426).

O deslocamento da oralidade à escrita dá lugar, segundo o referido autor, “a uma profunda transformação da memória coletiva” (ibid. p.427) quando convivem duas formas de memória: (i) “comemoração” (a celebração acontece por meio de monumentos dando origem, por exemplo no oriente antigo, às estelas e aos obeliscos comemorativos) e (ii) “o documento escrito num suporte especialmente destinado à escrita”. Essas duas formas de memória levam Le Goff a afirmar que “todo documento tem em si um caráter de monumento[...]” (idem. p.428). Deste modo, o destaque aos documentos escritos – religiosos, atos administrativos,

etc. - ganha força em estudos de memória especialmente quando é possível registrar um equilíbrio entre as memórias oral e escrita, chamada por Le Goff de “memória medieval no ocidente”. O autor assinala que, neste período, a memória coletiva sofre grandes transformações, essencialmente devido à dominação do cristianismo e sua ideologia, gerando uma ode ao culto dos mortos, principalmente de seus santos cristãos. E é no livro sagrado que se materializa a necessidade “da lembrança como tarefa religiosa fundamental” e fundadora de identidades. Para Le Goff, os “velhos” desempenhavam um papel importante na manutenção viva da memória, sendo considerados “homens-memória [sic], prestigiosos e úteis” (p. 444). O autor destaca também como a imprensa escrita revolucionou a memória ocidental. Consideramos esta fase como fundamental para a discussão trazida neste trabalho, pois é neste período que mudanças significativas acontecem na sociedade, como o aparecimento da imprensa escrita e, principalmente, dos museus.

Historicamente, os museus têm sua origem ligada ao *Mouseion* de Alexandria, fundado em Atenas no século II a.C., tendo como fundamento a preservação e o estudo do passado (VALENTE, 1995). Entretanto, para alguns autores, os museus têm sua origem ligada ao hábito do homem de colecionar, de constituir memórias. Nos séculos XVI e XVII, uma série de colecionadores, que em geral faziam parte da nobreza, coletavam, preservavam, catalogavam e estudavam diferentes objetos advindos do mundo natural e do mundo cultural (MARTINS, 2011). O colecionismo, neste período, deu origem aos Gabinetes de Curiosidades, principalmente na Europa, que tinham como características a guarda de um grande número de artefatos culturais, naturais, obras de arte e exemplares de seres vivos em uma única sala, formando coleções particulares. Estas coleções voltavam-se para o deleite de seu colecionador e pequenos grupos de visitantes, em geral aristocratas, mas também serviam como apoio para estudo (MARANDINO, 2001).

Os Gabinetes de Curiosidade se ampliaram, ao longo do século XVII, com a guarda de coleções cada vez maiores e variadas e se espalharam pelos diversos países europeus. Estes gabinetes e suas coleções eram espaços de memórias de colecionadores, onde muitos deles consolidavam e simbolizavam suas aventuras. Entretanto o público continuava restrito aos membros da nobreza e aristocracia, juristas, padres, médicos, entre outros. Este quadro de afastamento da maior parte da população perdurou até o final do século XVII, período em que ocorreu uma mudança significativa na concepção destes espaços, quando seus ricos proprietários doaram suas coleções a grandes universidades, permitindo, assim, a visita de estudiosos e detentores dos conhecimentos de referência.

A entrada de um público maior e diferenciado foi determinante na mudança da função social dos museus. Entretanto o caráter verdadeiramente público do museu só acontece no final do século XVIII (VALENTE, 1995), quando estas instituições sofrem diversas pressões de artistas e intelectuais e são abertas à visitação do grande público.

Para Le Goff (1990, p.459), a grande era dos museus públicos e nacionais iniciou-se em meados do sec. XVIII, quando, na Europa, diferentes museus são abertos ao público com o objetivo de serem instituições voltadas para a “guarda de memórias”. Como exemplo podemos citar a Grande Galeria do Louvre, o Museu de Saint-Germain, destinado à memória da Pré-História e os museus nos países escandinavos que acolhem a memória coletiva “popular”, com a abertura de diferentes museus do folclore. Para Lima (2008, p.37) “qualquer que seja a modalidade conceitual, tipologia técnica ou denominação sob a qual se apresentam os museus, sua relação com os elementos constitutivos da memória social se faz indissociável”.

Segundo Chagas (2011)³, ao analisar a relação entre memória e poder nas instituições culturais, entre elas os museus, é preciso reconhecer que isto “implica em politizar as lembranças e os esquecimentos”. O “caráter seletivo da memória” destacado pelo autor também “implica o reconhecimento da sua vulnerabilidade à ação política de eleger, reeleger, subtrair, adicionar, excluir e incluir fragmentos no campo do memorável”. Esta ação política atribuída à seletividade da memória está influenciada pelos sentidos de identidade e representação nacional e sua transformação em uma memória nacional. Entretanto, esta seletividade não se opera de modo ilimitado nem tampouco destituído de objetividade, pois as instituições que emergem na sociedade como constituidoras de domínios para preservar e difundir o patrimônio cultural material e imaterial também transmitem uma determinada herança cultural forjada por fatos, acontecimentos, contextos políticos e sociais que adquirem um *status* de memória política e de poder. Neste sentido, ao transitar por entre objetos monumentalizados e intenções restritas Chagas reconhece os museus como espaço dessas disputas.

Com efeito, nos museus, os objetos materiais e os imateriais oriundos de produções culturais são considerados como evidências do mundo natural e social e, a partir de reinterpretações podem adquirir um novo significado e um *status* de testemunhos culturais de uma memória social ou coletiva. Estes objetos, documentos da memória social, formam as coleções museológicas que “guardam, em razão de serem elementos constitutivos do denominado patrimônio cultural, os continentes da memória social, onde cada objeto se tornou ‘vestígio’ da memória ‘cultural’ construída e disseminada pelo discurso do museu” (LIMA, 2008, p.37).

É nessa perspectiva, que a referida autora considera as múltiplas atuações do museu: agente social e institucional da memória, fixada nos monumentos e documentos; esfera institucional que avalia e determina os bens culturais da memória coletiva; agente institucionalizador da memória coletiva e social, além de ser (LIMA, 2011, p 40):

o lugar do estudo e da comunicação, transmissão dos signos da Memória ‘inscritos’ nos objetos das coleções, deste modo, produzindo a informação especializada, a Informação Museológica que consubstancia a Informação da Memória. O Museu exerce a disseminação desta Informação Cultural ao fornecer acesso a estes Bens Culturais da Memória e ao conhecimento referencial que lhes diz respeito (p. 40).

Memória, narrativas e formação de educadores em museus

As referências tecidas anteriormente nos permitem entender o museu como espaço que mantém a guarda institucionalizada da memória e sua divulgação para o público em meio a disputas de poder, socialmente instituído, tanto externamente quanto internamente ao espaço museal. Entendemos que este trabalho de institucionalização da memória não foi sendo produzido sem a atuação de sujeitos especializados e interessados socialmente nas funções do museu. Em tempos atuais, não se pode considerar as múltiplas ações do museu referidas por Lima (2011) sem um grupo de diferentes profissionais tais como, museólogos, técnicos, arquitetos, designers e educadores. Destes, os únicos profissionais que, em geral, têm formação diversificada são os educadores de museus. Estes podem ser biólogos, pedagogos, físicos, astrônomos, historiadores, psicólogos etc.

³ Chagas, Mario. **Memória Política e política da memória**. Ensaios de Museologia. Universidade Lusófona De Humanidades e Tecnologias. Estudos Avançados de Museologia, 2011. Este documento é composto por diferentes textos, mas não há referência de editora e nem números de páginas.

Disponível em http://www.museologia-portugal.net/files/memoria_e_poder_dois_movimentos.pdf.

Deste modo, algumas questões orientam as reflexões que tecemos neste ensaio: como se dá a formação destes importantes profissionais nos museus? De que forma as identidades profissionais destes sujeitos são construídas? Coerente com a proposta deste ensaio cabe também perguntar: até que ponto mobilizar as memórias destes educadores pode nos trazer vestígios dos seus processos formativos? Será cabível indagar se as histórias de vida de educadores de museus contribuem para a formação e o entendimento das práticas profissionais destes educadores nesses espaços? Para traçar caminhos que nos ajudem a aprofundar respostas a tais perguntas, iremos nos inspirar em autores que discutem a construção de memoriais e/ou narrativas biográficas como uma metodologia para investigar a formação de professores, e assim tecer possibilidades de aproximação com os processos de formação de profissionais dos museus.

Segundo Nóvoa (2010, p.167) a biografia produzida pelos docentes é, “simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é essa dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação”. Para Prado e Soligo (2007, p.7) “um memorial de formação é acima de tudo uma forma de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É o lugar de contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós”. Ao escrever um memorial, o sujeito se vê obrigado a realizar escolhas que determinam quais caminhos ele deve seguir para recontar sua própria história de vida profissional. Como disse Thompson (apud ALVES, 2008) nossas escolhas *na* e *da* memória são influenciadas pelo contexto temporal e social em que vivemos e, ao construir um memorial, estamos contando nossa história, inicialmente, para nós mesmos. Esse exercício possibilita que o narrador de sua própria história efetue a tarefa de autorreflexão, de revisita às práticas profissionais e que engendre uma tessitura de lembranças que construam sua trajetória. É nesse sentido que Thompson (apud ALVES, 2008, p.139), considera que nós:

Tecemos nossa identidade através do processo de contar histórias para nós mesmos – como histórias secretas ou fantasias – ou para outras pessoas no convívio social [...] Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser (no futuro).

Esta perspectiva de se trabalhar com narrativas de si como forma de tecer identidades, repensar trajetórias de formação, refletir sobre práticas, tem dado ao campo da educação possibilidades frutíferas para pensar a formação docente. É, assim, uma potente fonte de material empírico para a pesquisa em educação, principalmente, na formação inicial e continuada de professores. Para Bragança (2008, p.66) a possibilidade de se trabalhar com as histórias de vida de professores no campo educacional “emerge no âmbito do “retorno ao sujeito”, após a hegemonia das concepções estruturalistas que predominaram até o final dos anos setenta”. É com a discussão sobre o sujeito e entendendo-o a partir de sua complexidade social que o foco nas pesquisas educacionais, relacionadas à formação humana e docente, busca resgatar o processo de reflexão da construção do conhecimento na educação.

Nóvoa (2010) é um dos grandes protagonistas teóricos desta forma de se pensar epistemologicamente a formação de adultos. Ele considera que em uma crítica à visão desenvolvimentista da educação, procurou-se pensar um modelo de formação que possibilitasse ao indivíduo “pensar-se na sua própria ação” (idem, p.165). O autor aponta que, em sua constituição, o adulto precisa realizar uma retrospectiva de sua vida, fazer um “balanço de vida” e não se pautar somente em uma formação para o desenvolvimento futuro. Assim, este indivíduo operará uma ação de reflexão crítica sobre sua formação (idem, p.166). Na mesma direção encontramos o texto de Bragança (2008, p.75) no qual a autora afirma:

ressaltamos a vinculação deste aporte à uma nova epistemologia de formação. Em si, o aporte (auto) biográfico apresenta uma natureza formadora, produz conhecimento e, potencialmente, pode constituir uma experiência de transformação pessoal e coletiva. Nesse sentido, Couceiro reforça que essa perspectiva promove efeitos formativos e autoformativos “mesmo quando só usados como abordagem metodológica para trabalhar um dado objeto de investigação” (COUCEIRO, 2002b, p.156).

Para Nóvoa (2010), as histórias de vida e o método biográfico tornam-se cenários possíveis para se pensar a formação de um modo que evidencia o papel dos sujeitos neste processo, “acentuando a ideia que ninguém forma ninguém”, pois a “formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (p.167). Outra autora que também destaca o protagonismo do sujeito nos processos formativos é Maria Helena Bastos (2003, p.172), que considera que “a formação não se constrói por acumulação, mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade social”. Nesse sentido, compreender o processo de constituição do sujeito docente, segundo Nóvoa (2010) é saber que é a “própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora sua compreensão sobre seu percurso de vida”. Sendo assim, é o sujeito que se torna protagonista de sua formação e se apropria, numa óptica retrospectiva, do seu itinerário de vida.

Essas perspectivas acerca do lugar das narrativas (auto)biográficas docentes na formação docente sustentam-se metodologicamente ao evidenciar possibilidades de exploração inter e transdisciplinar dos objetos investigativos (BRAGANÇA, 2008). Em uma análise da produção acadêmica no âmbito das narrativas, a autora encontra no Brasil uma ampla diversidade de abordagens que se direcionam principalmente para a formação dos professores e como método de produção de dados utilizam-se, principalmente, de entrevistas biográficas.

Nogueira *et al.* (2008), compartilham experiências no uso de construção de narrativas (auto)biográficas em um trabalho de formação e investigação docente, desenvolvidas no âmbito do GEPEC – Grupo de estudos e Pesquisas em Educação Continuada- da Faculdade de Educação da UNICAMP. Para as/o autoras/autor os memoriais docentes “produzidos a favor da pesquisa e da formação reafirmam nossa convicção do quanto a narrativa autobiográfica potencializa a análise sobre si mesmo, sobre o processo pessoal de aprendizagem e sobre a prática profissional” (p.192).

O conjunto dos resultados de pesquisa e das reflexões de estudiosos da formação docente são inspiradores para a discussão de algumas questões relativas ao universo da formação de profissionais de museus, mais especificamente, dos setores educativos destas instituições. Como dissemos, a pretensão deste ensaio é explorar o quanto esse aporte teórico-metodológico pode contribuir para as investigações e a formação de educadores dos museus.

Muitos profissionais que, atualmente, trabalham nestas instituições, com raras exceções tais como os museólogos, não têm uma formação específica para o desenvolvimento das atividades museológicas. Esta constatação também diz respeito aos trabalhadores que atuam nos setores educativos, já que muitos tiveram sua origem de formação acadêmica em diferentes áreas do conhecimento, mas ao longo de sua carreira, em alguma medida, se inseriram na área de educação em museus e acabaram seguindo carreira profissional nos espaços não formais de educação. Entretanto, como acontece com os profissionais que trabalham nos setores educativos dos museus? Considerando que os

educadores que atuam nos espaços formais de educação se formam em domínios próprios e institucionalizados com o propósito da formação de professores, cabe indagar como se dá esse processo quando se tornam educadores de museus. Se admitimos, como afirma Nóvoa (2010, p.185) que “a formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua atividade profissional”, reconhecemos que há bastante material investigativo a ser explorado quando os educadores de espaços não formais se deslocam institucionalmente para espaços com finalidades e formatos distintos.

Memórias, autobiografias e formação de educadores de museus: possibilidades investigativas

Devido às reflexões tecidas por Nóvoa e pelos autores que trouxemos para o diálogo neste ensaio, consideramos que explorar os processos formativos de educadores de museus mostra-se um desafio para a pesquisa em espaços educativos não formais. Argumentamos, assim, que há fertilidade no estudo das histórias de formação destes profissionais. Mobilizar suas memórias, de modo a explicitar os processos de sua constituição enquanto educadores de museus, conforme sugere Nóvoa (2010, p.182), “uma reflexão sobre o sujeito da formação e sobre sua circunstância”, coloca possibilidades ainda não exploradas que podem contribuir para o trabalho que exercem cotidianamente. O autor adverte acerca de um aspecto importante que precisa ser levado em consideração ao se escolher trabalhar com as narrativas biográficas na formação de adultos, qual seja, “nosso interesse é que o indivíduo construa sua memória de vida e compreenda as vias que seu patrimônio vivencial lhe pode abrir: ao fazê-lo no presente, ele estará formando-se (emancipando-se) e projetando-se no futuro”.

Ao finalizar esse ensaio, argumentamos em favor da fertilidade da possibilidade de realizar investigações sobre a formação de profissionais na área de educação em museus, utilizando a abordagem teórico-metodológica das narrativas biográficas. Refletir sobre suas trajetórias de vida, seus encontros e desencontros profissionais, mobilizando suas memórias de formação, pode enriquecer a compreensão de como se deu sua constituição, considerando-os como sujeitos em uma área tão específica e singular como a educação museal. Por isso, são necessárias investigações que explorem proximidades e afastamentos dos resultados de pesquisas com a formação docente. Seria possível reunir evidências das especificidades e similaridades que habitam as memórias e histórias de formação dos profissionais que atuam nos setores educativos dos museus?

Se por um lado, reconhecemos que essa perspectiva tem uma dimensão epistemológica já consolidada no domínio das pesquisas de formação docente, por outro lado sugerimos que o trabalho com narrativas biográficas oportuniza autoconhecimento desses sujeitos, pois pode explicitar o quanto sua trajetória está implicada em suas práticas museais. Nosso ensaio aposta que essa abordagem pode oferecer subsídios teóricos e metodológicos potentes para se pensar e investigar os processos formativos do campo da educação em museus.

Agradecimento

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a FAPERJ pelo apoio a este trabalho.

Referências

- ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.) **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro – RJ: Quartet / Faperj, 2008. p. 131-145.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo – SP: Cortez, 2003. p. 167-182.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.) **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro – RJ: Quartet / Faperj, 2008. p. 65-88.
- CHAGAS, Mario. Casas e portas da memória e do patrimônio. **Em Questão**. Porto Alegre, v. 13, n.2, p.207-224, jul/dez, 2007.
- LE GOFF, Jacques. Memória. In: **História e memória**. 5ª ed., Campinas – SP: EdUnicamp, 2003. p. 419-476.
- LIMA, Diana Farjalla Correia. Herança Cultural (re)interpretada ou a memória social e a instituição museu: releituras e reflexões. **Revista Museologia e Patrimônio**. Vol.I, n.1 – jul/dez, 2008.
- NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; SOLIGO, Rosaura. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.) **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro – RJ: Quartet / Faperj, 2008. p. 169-196.
- MARANDINO, Martha. **Conhecimento biológico nas exposições de museus de ciência: análise do processo de construção do discurso expositivo**. 2001. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- MARTINS, Luciana Conrado. **A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal – RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (p. 156-187). 020233
- POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, nº 3. Rio de Janeiro – RJ: 1989. p. 3-15.
- PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. G., V. T; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2007. v.1, p.45-60.
- THOMPSON, Edward Palmer. Educação e experiência. In: **Os românticos; a Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro – RJ: civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.
- VALENTE, Maria Esther Alvarez. **A Educação em Museu: o público de hoje no museu de ontem**. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC, 1995.