



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

HELOISA HELENA TOURINHO MONTEIRO

**ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA:
CONHECIMENTO MUSEU EM CAMPO**

Salvador
2018

HELOISA HELENA TOURINHO MONTEIRO

**ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA:
CONHECIMENTO MUSEU EM CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do grau de doutora em Educação.

Orientador : Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro

Salvador
2018

M775

Monteiro, Heloisa Helena Tourinho.

Ensino e formação do professor de história: conhecimento museu em campo
/ Heloisa Helena Tourinho Monteiro. – Salvador, 2018.
236 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de
Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade – PPGEDUC, 2018

1. Ensino-história. 2 Educação. 3. Formação-professores. 4. Conhecimento-
museu. I. Leiro, Augusto Cesar Rios II. Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Campus I.

CDU – 374

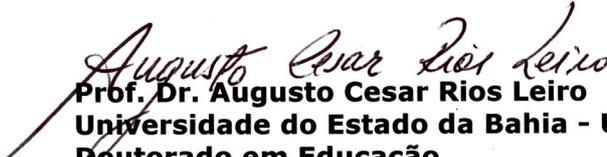
CDD – 370.9

TERMO DE APROVAÇÃO

ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: CONHECIMENTO MUSEU EM CAMPO

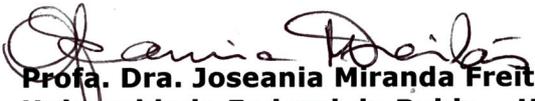
HELOISA HELENA TOURINHO MONTEIRO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 25 de abril de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo, USP, Brasil


Prof. Dr. Sérgio Armando Diniz Guerra Filho
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutorado em História
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Joseania Miranda Freitas
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em História
Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil


Profa. Dra. Diana Martins Tigge
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

A meu pai Renato Monteiro (em memória) e minha mãe Ana Lucia Tourinho Monteiro, meus velhos, amores de toda uma eternidade.

AGRADECER

O verbo transitivo direto “agradecer” traz nos seus significados belas sentenças: “mostrar-se grato por”; “manifestar gratidão”. “Retribuir”; “recompensar” também são palavras que ampliam a grandeza desse verbo.

Os compositores Gerônimo Duarte e Everaldo Calazans de Almeida Filho presentearam os baianos com uma letra de música que diz assim:

Abracei o mar na lua cheia, abracei/Abracei o mar/Abracei o mar na lua cheia,
abracei/Abracei o mar/Escolhi melhor os pensamentos, pensei/Abracei o mar
É festa no céu é lua cheia, sonhei/Abracei o mar/E na hora marcada dona alvorada chegou
para se banhar/E nada pediu, cantou pra o mar (e nada pediu)/Conversou com mar (e nada
pediu)/E o dia sorriu/Uma dúzia de rosas, cheiro de alfazema/Presente eu fui levar/Nada pedi,
entreguei ao mar (e nada pedi)/Me molhei no mar (e nada pedi) **só agradecei.**

Quatro anos depois me deparo com o momento dos agradecimentos. São tantos e tão sinceros que temo ser traída pela memória. A memória que me é cara, por me acompanhar em lembranças boas ou ruins que marcam um passado que sempre está presente nas linhas do meu retrovisor.

Como uma colcha de retalhos imagens, histórias, vivências, experiências se tecem e, nesse cenário de pedaços coloridos e outros tanto difusos, em preto em branco organizo a minha gratidão.

Na condição de ser espiritual, agradeço o dom da vida a Deus, nesta palavra que limita, mas que minimamente define.

Quando comecei essa longa jornada não imaginaria que teria que acrescentar a expressão “em memória” no agradecimento a meu pai. As esquinas da vida nos aguardam e as vicissitudes estão presentes em toda e qualquer expedição. A ele, Renato Monteiro (em memória), o meu eterno Amor e o agradecimento por ser quem eu sou.

No traçado dos itinerários que percorro, encontro-me diariamente com minha mãe, Ana Lucia, a quem não tenho palavras para dizer muito obrigada por tanto amor e dedicação dispensados a mim, por ser a melhor mãe de todas e por ter deixado esses quatro anos de produção menos árduos e recheados de muitas lições.

Tenho irmãs de sangue que torcem tanto por mim que sempre me comovem. A Renata Monteiro, sempre cuidadosa e presente na minha vida pessoal, escolar e acadêmica, uma fiel companheira. Força neste seu momento. Ana Paula Monteiro, nada, absolutamente nada abala nossa aliança, nosso riso, nossa cumplicidade. Zélia Monteiro e Lia Monteiro, irmãs que meu pai me deu na união fraterna e amorosa de laços familiares que nos une na extensão desse amor: Luciano, Carlos Alberto, Libério, Louise. Lavínia e Marina, as Tourinhos que tanto sabem de mim. Muito obrigada por tudo que foi e por tudo o que virá.

Tenho irmãs e irmãos espirituais, que a vida me presenteou ao longo do tempo e que se confundem com as minhas conquistas, com os meus dissabores, com as minhas fragilidades. Chegam ao longo de décadas de amizades, década de 1980, Karina, Marluce, Leila, Joice, Suzana (em memória), Heloisa, Paulo, Iana; década de 1990, Marli, Carmen, Renato, Joel, Mary; década de 2000, Cris (minha gêmea), Allysson. Obrigada, o que seria de mim sem vocês? A Wendell Rodrigues dos Santos, por tanto amor, dedicação e estímulo em todos os momentos e nos mais críticos me amar acalentando e consolando.

O doutorado foi recheado de alegrias, angústias, desesperos, mas foi um presente, pessoas entraram na minha vida e me inundaram com seus saberes, seus carinhos e seus cuidados para comigo. Eu tenho que agradecer aos grupos de pesquisa FECOM e MEL pela irmandade que criamos, desde Sílvio, passando por Cristiano, Vanessa, Jonaza, Daniela, Deni, Albertino, Cândida, Diana, Tarcyla, Ábia, Hosana, Nívea, Luciana, Paulinho, Isabel, Nicola, Romis, Dinho. É de gente assim que o mundo precisa. Sei que o fato desses dois grupos serem especiais encontra-se na liderança de Cesar, nosso Ori.

Destaco dois presentes deste período intenso. Edileide Antonino, minha amora que me permitiu conhecer uma amizade tão doce e plena de trocas valorosas que foram muito além da sala de aula, da partilha das nossas teses, foi além do tempo. Cândida Moraes, minha outra amora, a sua força, as suas palavras, as orientações para a tese e para a vida, a mulher que é, me inspira. É muito bom saber que posso contar com vocês.

Silvinha Matos, não tenho palavras para agradecer o seu trabalho nas transcrições das entrevistas, você faz parte dessa história.

À professora doutora Maria das Graças Teixeira, por ter me acolhido no MAFRO com tanta generosidade, por partilhar comigo sua sabedoria, por me orientar nos caminhos do conhecimento museu. Graça, muito obrigada.

Um trabalho deste se constrói a muitas mãos, com muita colaboração e compreensão. Agradeço aos meus espaços de trabalho: Instituto Social da Bahia e Sindicato dos Professores no Estado da Bahia, locais onde encontro diariamente meus alunos e colegas professores, com quem muito aprendo e conto com a generosidade de colegas que participaram e colaboraram para a produção desta tese.

A Carolina Azevedo, que me acolheu de forma tão generosa e carinhosa com o seu profissionalismo, indo muito além da terapia, tornando-se alguém com quem eu posso contar para os meus dramas, medos, choros, tristezas, alegrias, viagens e qualquer coisa que eu possa imaginar. Carol, você me salvou!!!!

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia, por se manter firme em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade. Às trabalhadoras e trabalhadores da Secretaria, sempre prestimosos e cuidadosos no atendimento aos estudantes.

Aos componentes da banca examinadora, professoras e professores doutores, especialmente Diana, Joseania e Tarcísio, que me acompanham desde a primeira qualificação, obrigada pelas contribuições primorosas. Sérgio, com o olhar profundo da área de História, fez a diferença na segunda qualificação e Cristiana, que aceitou fazer parte deste momento, trazendo para mim a certeza de leituras cuidadosas e observações que irão qualificar este trabalho.

A Cesar, meu orientador, professor doutor Augusto Cesar Rios Leiro, obrigada por reunir tantas características qualificadoras para uma liderança de grupo que vai além do estudo, da produção, pesquisa, enredando organização, seriedade, exigências com amizade, afeto, atenção, cuidados, tornando a nossa rede cativa da sua pessoa. Meus agradecimentos mais sinceros por tantas histórias vividas e partilhadas.

Ao fim e ao cabo, deixo registrado aqui o meu eterno agradecimento pela figura pública de Gilberto Gil, para mim, mestre em tudo que faz, por poder tecer essas palavras juntamente com as suas palavras: Para os olhos, fez-se a cor / Para os ouvidos, o som / Para os corações, o fogo do amor / E para os puros, ... E para os puros, o que é bom. Só me resta **agradecer**. E aguardar a ocasião. De tão somente andar ao léu. No céu da vibração (No Céu da Vibração, Gilberto Gil, 1979).

Vamos então agradecer, andar ao léu e começar de novo.

Queremos saber
O que vão fazer
Com as novas invenções
Queremos notícia mais séria
Sobre a descoberta da antimatéria
E suas implicações
Na emancipação do homem
Das grandes populações
Homens pobres das cidades
Das estepes, dos sertões

Queremos saber
Quando vamos ter
Raio laser mais barato
Queremos de fato um relato
Retrato mais sério
Do mistério da luz
Luz do disco-voador
Pra iluminação do homem
Tão carente e sofredor
Tão perdido na distância
Da morada do Senhor

Queremos saber
Queremos viver
Confiantes no futuro
Por isso se faz necessário
Prever qual o itinerário da ilusão
A ilusão do poder
Pois se foi permitido ao homem
Tantas coisas conhecer
É melhor que todos saibam
O que pode acontecer

Queremos saber
Queremos saber
Todos queremos saber

(Queremos Saber, Gilberto Gil, 1976).¹

¹ Todos os trechos de letras de canções de Gilberto Gil utilizadas nessa tese foram extraídos do livro Gilberto Gil: todas as letras, de organização de Carlos Rennó, publicado em 2003 através da editora Companhia das letras.

MONTEIRO, Heloisa Helena Tourinho. Ensino e formação do professor de história: conhecimento museu em campo. 236 f. 2018. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

A tese intitulada *Ensino e formação do professor de história: conhecimento museu em campo* é fruto de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva e de inspiração crítico-dialética. Tem como objetivo analisar o ensino e a formação do professor de História e sua relação com o conhecimento museu, conceito que se define no objeto de pesquisa: o ensino de História frente à formação dos professores de história e as relações com o conhecimento museu. Reconhece que no mundo contemporâneo as várias linguagens tornam-se objetos importantes para a relação ensino-aprendizagem e o professor de História desfruta desse conhecimento museu presente no equipamento cultural museu, mesmo com as lacunas curriculares da temática na formação inicial. O museu como um local polissêmico e espaço de visita de estudantes compõe mais uma linguagem a ser considerada pelo professor de História. O emprego do conhecimento museu no ensino de História ocorre a partir das ações do professor, compondo a sua formação continuada e em trabalho. A lacuna encontrada nos currículos dos cursos de História presenciais em Salvador torna esta pesquisa importante para o contexto da Educação, particularmente na área do ensino de História que, nos últimos tempos, tem garantido um lugar de estudos e pesquisas fundamentais para a formação do professor de História. Com referenciais teóricos no campo do ensino de História e da Museologia, o trabalho foi desenvolvido qualitativamente utilizando-se de procedimentos metodológicos, como levantamento documental, observação sistemática e entrevistas que garantiram as informações para a análise qualitativa dos dados. O espaço da pesquisa se desenvolveu em quatro museus da cidade de Salvador e os sujeitos que foram entrevistados possibilitaram um material vasto para o trabalho. A tese propõe um intenso diálogo entre as áreas, de sorte, que alterações na formação inicial e continuada dos professores ocorram em prol da ampliação do conhecimento museu no ensino e formação do professor de História.

Palavras-chave: Ensino de história. Educação. Formação de professores. Conhecimento-Museu. Museu.

MONTEIRO, Heloisa Helena Tourinho. Teaching and formation of history teachers: museum knowledge in the field. 236 pp. ill. 2018. Doctoral Thesis - Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

The thesis entitled “Teaching and formation of history teachers: museum knowledge in the field”, has been produced from a qualitative and descriptive research and with a critical-dialectical inspiration. It aims to analyze the teaching and formation of the history teachers and their relation with museum knowledge, a concept that is defined in the object of research: the teaching of History concerning the formation of history teachers and the relations with museum knowledge. This work recognizes that in the contemporary world the innumerable languages become important objects for the teaching-learning relationship and the history teacher appreciates this museum knowledge that is present in the museum cultural equipment, even with the curriculum gaps of the subject in the early formation. The museum as a polysemous locus and a student visitation space, composes another language to be considered by the history teacher. The use of museum knowledge in the teaching of History occurs from the actions of the teachers and it makes up both their continued education and work. The shortcoming found in the curricula of history courses in Salvador makes this research important for the context of Education, particularly in the area of History teaching which has guaranteed a space for studies and fundamental research for history teacher formation in recent years. With theoretical references in the field of history teaching and museology, the work was qualitatively developed using methodological procedures such as documentary survey, systematic observation and interviews that ensures the information for the qualitative analysis of the data. The research was developed in four museums in the city of Salvador and the subjects interviewed provided a vast material for the work. The thesis proposes an intense dialogue between the areas so that, changes in the initial and continued formation of teachers occur in favor of the expansion of museum knowledge in the teaching and training of history teacher.

Keywords: Teaching History. Education. Teacher Formation. Knowledge Museum. Museum.

MONTEIRO, Heloisa Helena Tourinho. Enseñanza y formación del profesor de historia: conocimiento museo en campo. 236 f. 2018. Tesis de doctorado - Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMEN

La tesis titulada “Enseñanza y formación del profesor de historia: conocimiento museo en campo”, es resultado de una investigación de carácter cualitativo, del tipo descriptivo y de inspiración crítico dialéctica. Tiene por objetivo analizar la enseñanza y la formación del profesor de Historia y su relación con el conocimiento del museo, concepto que se define en el objeto de investigación: la enseñanza de la Historia frente a la formación de los profesores de Historia y las relaciones con el conocimiento museo. Reconoce que en el mundo contemporáneo los varios lenguajes se convierten en objetos importantes para la relación enseñanza aprendizaje y el profesor de historia disfruta de ese conocimiento museo presente en el equipamiento cultural museo, incluso con las lagunas curriculares de la temática en la formación inicial. El museo como un lugar polisémico y espacio de visita de estudiantes, compone un lenguaje más que debe ser considerada por el profesor de Historia. El empleo del conocimiento museo en la enseñanza de la Historia, ocurre a partir de las acciones del profesor y compone su formación continuada y en trabajo. La laguna encontrada en los currículos de los cursos de historia presenciales en Salvador, hace esta investigación importante para el contexto de la Educación, particularmente en el área de la enseñanza de la Historia que, en los últimos tiempos, ha garantizado un lugar de estudios e investigaciones fundamentales para la formación del profesor de Historia. Con referenciales teóricos en el campo de la enseñanza de la Historia y de la museología, el trabajo se desarrolló cualitativamente utilizando procedimientos metodológicos como pesquisa de colecta documental, observación sistemática y entrevistas que garantizaron las informaciones para el análisis cualitativo de los datos. El espacio de la investigación se desarrolló en cuatro museos de la ciudad de Salvador y los sujetos entrevistados posibilitaron un material vasto para el trabajo. La Tesis propone un intenso diálogo entre las áreas, de modo que alteraciones en la formación inicial y continuada de los profesores ocurran en pro de la ampliación del conocimiento museo en la enseñanza y formación del profesor de Historia.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia. Educación. Formación de Profesor. Conocimiento Museo. Museo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura	1	Exposição de brinquedos feitos à mão	21
Figura	2	Torre de Belém	32
Figura	3	Epígrafe no Padrão dos Descobrimentos	33
Figura	4	Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP)	69
Figura	5	Cavaletes projetados por Lina Bo Bardi em junho de 2016	70
Figura	6	Mediação com jovens da rede pública de Salvador e crianças da Escola Comunitária Luiza Mahin no MAFRO e Palacete das Artes	72
Tabela	A	Quantidade de museus mapeados e cadastrados, segundo unidades da federação e grandes regiões, Brasil, 2010	86
Mapa	1	Quantidade de museus por unidade da federação, Brasil, 2010	87
Quadro	1	Patrimônio cultural imaterial da humanidade - Brasil	89
Figura	7	Última exposição do museu da Língua Portuguesa antes do incêndio, sobre o escritor norte-rio-grandense Luís da Câmara Cascudo	95
Figura	8	Forte Santa Maria, 29 jun. 2016	96
Figura	9	Parte lateral do Museu do Aljube, Lisboa, 25 fev. 2016	97
Figura	10	Vista do Forte Santo Antônio da Barra e do Farol da Barra, local em que se encontra o Museu Náutico da Bahia	121
Quadro	2	Resumo da configuração dos museus	123
Mapa	2	Mapa da cidade de Salvador	127
Figura	11	Entrada do Museu Palacete das Artes	128
Figura	12	Fachada com os jardins da Fundação Museu Carlos Costa Pinto	130
Figura	13	Fachada do Museu de Arte da Bahia	131
Figura	14	Fachada da Faculdade de Medicina, onde se encontra o Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia	132
Quadro	3	Caracterização do documento curricular	134
Quadro	4	Sujeitos da pesquisa e seus codinomes	148
Quadro	5	Protocolo para as entrevistas qualitativas	151
Figura	15	Protocolo para a trilha percorrida nas entrevistas	153
Quadro	6	As primeiras impressões dos sujeitos da pesquisa	154
Figura	16	Roteiro de perguntas	156
Quadro	7	Dados interpretados das entrevistas	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONDER – Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia

FACED – Faculdade de Educação

FBEI – Fórum Baiano de educação infantil

FDPII – Faculdade Dom Pedro II

FECOM - Grupo de Pesquisa Formação do Educador, Comunicação e Memória

FSBB – Faculdade São Bento da Bahia

IBRAM/MINC – Instituto Brasileiro de Museus/Ministério da Cultura

ICOM – International Council of Museums

IPAC – Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural do Estado

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

INDIQUE – Indicadores de Qualidade na educação infantil

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEL – Grupo de Pesquisa Mídia/memória, educação e lazer

PNE – Plano Nacional de Educação

SINPRO/BA – Sindicato dos Professores no Estado da Bahia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNIJORGE – Universidade Jorge Amado

UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	HISTÓRIA: PELAS TRILHAS DO ENSINO E FORMAÇÃO, OS CAMINHOS DO PROFESSOR	38
2.1	A LEGITIMIDADE DO CAMPO DE PESQUISA: ENSINO DE HISTÓRIA	38
2.2	CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: O COTIDIANO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA	42
2.3	NAS FRONTEIRAS ENTRE EDUCAÇÃO E HISTÓRIA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA EM CENA	46
2.4	HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: ENTRE MEMÓRIA, ENSINO E PODER	56
3	CONHECIMENTO MUSEU: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDEIA EM FRONTEIRA	64
3.1	DA POLISSEMIA CONCEITUAL AOS ITINERÁRIOS DO CONHECIMENTO MUSEU	65
3.2	MUSEU: ENTRE IDEIAS DO NOVO E DO VELHO	72
3.3	NA LENTE: O OBJETO E O MUSEU	81
3.4	MUSEU: BREVE PANORAMA SOBRE PATRIMÔNIO	88
3.5	CONHECIMENTO MUSEU E ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS	92
4	ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E CONHECIMENTO MUSEU: PESQUISA EM FOCO	101
5	ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: CONHECIMENTO MUSEU EM CAMPO	118
5.1	APRESENTAÇÃO DE SI: MEMÓRIA, HISTÓRIA, EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO MUSEU	160
5.2	AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS: APROXIMAÇÕES COM EDUCAÇÃO, ENSINO DE HISTÓRIA E CONHECIMENTO MUSEU	179
5.3	AS IMPRESSÕES SOBRE O MUSEU E SUAS APROXIMAÇÕES OU DISTANCIAMENTO COM O PÚBLICO: CONCEITO, POLÍTICA E SUGESTÕES	198
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS E UMA TEIA QUE SE MOVE E SE EXPANDE	216
	REFERÊNCIAS	222
	APÊNDICE A	230
	APÊNDICE B	231
	ANEXO A	232
	ANEXO B	233

1 INTRODUÇÃO

Meu caminho pelo mundo eu mesmo traço
 A Bahia já me deu régua e compasso
 Quem sabe de mim sou eu – aquele abraço!
 Pra você que me esqueceu – aquele abraço!
 (Aquele abraço, Gilberto Gil, 1969).

Um ponto de partida traz a convergência dos inúmeros momentos que resultaram no texto final desta tese. Foram tantas as possibilidades, adversidades, angústias e imprevisibilidades que o ato de relatar gera um misto de sensações ao revisitar lugares que tiveram dimensões e sentidos quando ocorreram e que agora revivem na memória com outras propriedades.

Acreditar na educação e compreender que é o caminho mais possível para o processo de transformação da sociedade são direções que me acompanham por muito tempo ao longo da minha existência e é com essa ideia que me situo nesta provisoriedade de vida. Educar, educar, viver e viver a educação, com as suas nuances, continua sendo umas das poucas percepções desta viagem chamada “vida”. Continuar afiançando isso, num Brasil pós-2016,² sem dúvida é uma tarefa que ultrapassa a crença e namora intimamente com a resistência.

A história da República brasileira no ano de 2016 passou por um segundo afastamento de presidente da República e o ano de 2017 assiste aos resultados deste momento, taxado por muitos como um golpe na democracia brasileira que ainda está em franca consolidação e busca se fortalecer após o fim de uma ditadura civil-militar que se encerrou em 1986. De 2016 até os dias atuais, sem possibilidades de prevermos os impactos a médio e longo prazo que esta situação política deve gerar, o quadro sócio-político e econômico foi alterado drasticamente pelo novo grupo governamental que passou a comandar o país.

O *impeachment*³ interrompeu um ciclo de 13 anos e oito meses do Partido dos Trabalhadores à frente da Presidência da República, período este que representa o maior, de uma mesma legenda, comandando a administração federal depois do fim da ditadura civil-militar (1964-1985). Índices econômicos revelam que nos últimos dois anos desse ciclo houve retrocessos na economia e no bem-estar da população, como a queda do Produto Interno Bruto

² No ano de 2016, a presidente da República Dilma Vana Rousseff, eleita democraticamente em 2014, foi destituída do posto em 31 de agosto de 2016 por meio de um processo de *impeachment*.

³ Palavra de origem inglesa que significa “impedimento” ou “impugnação”. No regime presidencialista, ato pelo qual se destitui, mediante deliberação do legislativo, o ocupante de cargo governamental que pratica crime de responsabilidade.

(PIB) e alta no desemprego, entretanto, há o registro de avanços no campo social que transformaram os padrões de desenvolvimento do Brasil como, por exemplo, sair do Mapa da Fome⁴ e introduzir nas políticas públicas sistema de cotas com a Lei nº 12.711/2012.⁵

Dentre muitas das transformações deste período, o olhar para um maior financiamento para a saúde e educação sempre esteve como pauta do governo em um diálogo com os movimentos sociais que participaram das discussões para implementação de políticas públicas nesta gestão.

Com o golpe⁶ que a democracia brasileira sofreu em 2016, propostas de mudanças significativas e, para muitos de nós, estarrecedoras, no que diz respeito ao financiamento da educação, alterações no currículo, patrulhamento ideológico, reforma no ensino médio e tantas outras intervenções se configuram como caminhos a serem trilhados na legislação educacional. Vivencia-se um ataque direto a uma série de estruturas da sociedade brasileira e o cenário é bastante indistinto para tentarmos fazer algumas previsões.

Dessa forma, o processo histórico que se vivencia neste período da República brasileira nos convida a acompanhar e analisar cotidianamente os rumos dessa longa trajetória e, por princípio próprio, participar ativamente do momento político pelo qual o país atravessa, para pensar as formas de atuação, de maneira que não deixemos o trem da história nos atropelar sem que nada façamos para garantir que uma Educação voltada para o social, para a criticidade e pela construção da autonomia do estudante/cidadão. Entendo que é nesse âmbito de vida profissional que se entrelaçam os rumos que se traçam o intrincado da existência.

Nesse contexto, a memória tremula aos nossos olhos para que não seja esmaecida e que se mantenha na ordem do dia, dos fatos que serão interpretados diversificadamente. Cabe a todos nós inteirarmo-nos cada vez mais e ao ensino de História, como campo de estudo, e aos professores, uma parcela de responsabilidade para que possamos garantir às gerações futuras o conhecimento e compreensão desses acontecimentos, de maneira que o aprofundamento crítico da consciência histórica possa aparecer nos ambientes da sociedade. Com essa perspectiva, o

⁴ A Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), desde 1990, divulga o Mapa da Fome no mundo, que indica em que lugares do mundo há países em que parte expressiva da população ingere uma quantidade diária de calorias inferior ao recomendado.

⁵ Sancionada em agosto de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

⁶ No campo político, jurídico e ideológico, a discussão é ampla sobre conceituar ou não o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff com a palavra “golpe”. Assumo a palavra demarcando um posicionamento político-ideológico.

espaço do museu também se ergue como lugar de debate e de disputa para que as memórias se ampliem e representem a diversidade do processo histórico.

Nesse texto, rememoro a minha trajetória acadêmica e os inúmeros diálogos e situações vividas profissionalmente que me fizeram chegar à temática do doutoramento. Apresento também os referenciais teóricos e a metodologia, conforme pensados para esta pesquisa, cujo título: *Ensino e formação do professor de história: conhecimento museu em campo*, consolida o percurso deste trabalho. Neste tempo, mergulhada com a pesquisa, a jornada de trabalho de professora da educação básica e professora formadora se impôs lado a lado. Passando dos 25 anos de docência, com responsabilidades sindicais, atuando no ambiente da educação infantil, desdobrei-me para manter visitas feitas em museus como turista, professora, pesquisadora, de sorte que o campo da pesquisa revelasse a riqueza desse entrelaçamento, conhecido por muitos e ainda pouco explorado nas relações dialógicas que os temas incidem.

Exponho os caminhos percorridos pela pesquisa, iniciada no ano de 2014, e que de lá para cá ganhou consistência e legitimidade “pelas ruas que andei”⁷ e se traduz neste texto que relata a tese e finaliza essa etapa, com a impermanente ideia de que a finalização se transforma em ponto de partida para novas etapas de vida pessoal, profissional, acadêmica e existencial.

Para traçar a minha memória acadêmica, busco os meus registros, mesmo que misturados entre o que eu de fato rememoro, ou o que foram lembranças relatadas por outrem. Em uma época em que fotografia, filmagem e som eram artigos de luxo, para famílias abastadas, meu registro se limita, ao mesmo tempo que, paradoxalmente, se expande pela oralidade que me acompanhou desde sempre, morando com pai, mãe e quatro irmãs, convivendo com tios, avó, primos e primas. Dos tempos em que uma televisão na sala, para toda a família, era motivo de um certo *status* social, e que só era usada apenas em determinados momentos do dia, com programações definidas para a faixa etária infantil. As lembranças estão guardadas em alguns poucos álbuns e nos inúmeros relatos dos mais velhos.

Certamente, passear pela memória me remete a uma história que se inicia com uma frase da minha mãe, ao falar sobre a minha pessoa e a relação com a escola e os estudos. Ela sempre afirmava que estudar, para mim, era um deleite e ir para a escola sempre foi um dos meus maiores divertimentos. “Heloisa nunca me deu trabalho para estudar” – cresci com esse registro na mente. Marcada por uma infância em convívio com a família, com brincadeiras na casa da avó e algumas traquinagens com irmãs e primas no que talvez, aos olhos de hoje, fossem

⁷ Trecho da música: “Pelas ruas que andei”, do músico e compositor Alceu Valença.

consideradas ingênuas e simplórias, comparadas com as traquinagens atuais, as lembranças que me assolam se confundem com as informações de terceiros. Ao reiterar tal informação, destaco o quanto a memória é conjugada com lembranças próprias e de outras pessoas, tornando-se um conteúdo subjetivo, diverso e complexo.

Traço, assim, breves pinceladas neste quadro biográfico. Gostava de tirar excelentes notas, detestava faltar às aulas, acordava sonolenta e com um humor sinistro, mas sempre disposta a ir à escola, sem atrasos ou ardil para “gazetear” a aula. Segundo os mais velhos, eu tinha um “espírito de velho”. Paradoxalmente, cá estou eu revelando uma tese que invariavelmente passa pela ideia do que é velho, no sentido mais depreciativo e um dos objetivos de enveredar pelo tema foi a possibilidade de se rever este conceito. Repensar o lugar comum do que se associa à memória, à história, ao museu, partir por outras estradas, compreender outras dinâmicas para pensar o conhecimento museu, o ensino de história e a formação do professor de História.

Essa memória educativa familiar é muito relevante, pois o Brasil ainda tem um longo caminho para trilhar no quesito infância, juventude e idosos. De infâncias roubadas a juventudes com perspectivas sociais desqualificadas e chegando ao tratamento com os idosos ainda de forma insuficiente, ter memória feliz deste período representa um oásis, que também não pode ser descartado, afinal são histórias de cada um na sua singularidade e peculiaridade.

Num Brasil com um índice de analfabetismo⁸ ainda alto para os padrões de desenvolvimento social, apesar das taxas terem diminuído nos últimos tempos, como mostra os dados do Censo Demográfico 2010, fomos criados envolvidos pelos livros e pela forte referência da leitura. A estante de livros de meu pai nos olhava e a sua altura impressionava a todos. Sempre encontrávamos nas etapas escolares livros que podiam ser lidos livremente, a partir dos nossos desejos. Essa marca perpassa por toda a família e nos permite destacar a forte influência paterna pelo gosto da leitura, pelo prazer do conhecimento e da possibilidade de esclarecimento.

A referência da leitura e o gosto por interpretar o mundo, num país em que desde o período colonial nega esse instrumento de análise e de relação com a sociedade, ter tido o privilégio de ler marcou os caminhos a serem seguidos ao longo da jornada.

Rememorar a infância e sua ambiência para levantar marcas que se associam a esse estudo e aos caminhos que me aproximaram da pesquisa acadêmica nos remete ao significado

⁸ Segundo publicação do INEP, o analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais, no Brasil, em 1900, era de 65,3%, em 1970, 33,7% e em 2000, 13,6%. O Censo Demográfico de 2010 aponta para uma taxa de 9,6%.

da palavra “memorial”. Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 1372), a palavra “memorial”: relativo à memória, pode se estender para o sentido de: digno de ser lembrado, memorável. É com mais essa concepção de memória que olho no meu passado e observo o quanto estive ligada às histórias que vivi e o quanto desejei deixá-las registradas. Sempre guardei cadernos, fotos, cartões, papéis de presente, jornais, *souvenirs*, de modo que, quando eu aludisse àquele tempo, poderia rever o momento, relembrar a situação e ter em mãos algo palpável e representativo daquele fato. Construía meus “museus”.

Esse formato, nada de sistemático, ou metodológico, concentra-se no que Hobsbawm (1998, p. 22) afirma: “Todo ser humano tem consciência do passado (definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo) em virtude de viver com pessoas mais velhas”. Com isso, sem que eu tivesse a menor intencionalidade, estava arquivando o meu passado, de maneira a poder rememorar, no presente, algo que me dá muita satisfação.

Trilhar o caminho a partir dessas lembranças me faz compreender o quanto, desde cedo, estive enamorada dos percursos da História, disciplina que escolheria, ainda jovem, para ensinar e, conseqüentemente, adentrar o mundo da educação, como professora. Acredito que se faz necessário ressaltar que o conceito de caminho, aqui utilizado, dialoga com os espaços de educação vivenciados ao longo da minha história, como aluna da educação básica, posteriormente, professora graduada no ensino superior e estudante na pós-graduação.

A minha própria história, como sujeito no cotidiano escolar, garantiu marcas indeléveis na construção formativa do meu ofício. Daí essas lembranças do meu intenso desejo de ir à escola que, na minha época, tinha como marco regulatório a idade de 7 anos. Eu fui para o jardim de infância com 5 anos de idade. Os filhos da classe média, na maioria das vezes, frequentavam a escola com 5 anos de idade, no que se chamava “jardim de infância”, passando para a alfabetização aos 6 e, posteriormente, ingressando no antigo Primário, hoje ensino fundamental. Num momento do país em que o índice de analfabetismo ainda era altíssimo, no período da explosão urbana do Brasil e em plena época da ditadura civil-militar, implantada em 1964, a década de 1970, mesmo com o milagre econômico,⁹ aspectos estruturais da sociedade no que diz respeito à saúde, educação e reforma agrária ainda foram negligenciados pelo Estado.

⁹ Entre 1969 e 1973, o crescimento econômico no Brasil alcançou níveis excepcionais, passando para a História com o nome de “Milagre Econômico”, porém não atacou os problemas sociais seculares, deixando como herança uma profunda desigualdade social e um endividamento externo.

O que para mim foi algo natural da vida, tornou-se consciente, ao longo dos estudos de História e Educação, do quanto aquela naturalidade representava uma imunidade frente à exclusão que marca a sociedade brasileira. O que deveria ser para todos e garantido pelo Estado era sonhado para uma parcela significativa do país, o que foi motivo de luta por parte daqueles que criticavam esse sistema, luta que se estende até os dias atuais.

Neste período da infância, brincar era o que mais fazíamos e mesmo sem os estudos mais avançados que marcam as últimas décadas do século XXI sobre a educação infantil, brincar foi o que mais fiz nessa minha fase. As ruas, o quintal da casa de minha avó, os passeios apertados no fusca de meu pai e os brinquedos como elástico, gude, pião, roda, picula, esconde-esconde, bola, bonecas de papel, panelinhas para comidinhas, brincar de casinha etc., povoam o meu imaginário. Nesse campo, a minha realidade garantiu o brincar como formação educativa.

A exposição “Brinquedos à Mão”, de Sálua Chequer, no Palacete das Artes, em Salvador/BA, nos permite mergulhar nessa memória que marcou a autora de um tempo que alguns de nós trazemos intimamente nos recônditos da nossa vida adulta.

Essa exposição ocorreu de 26 de abril de 2016 a 26 de junho de 2016, fruto de uma pesquisa fenomenal, foi bastante visitada. As crianças, jovens e adultos se encantaram com o resultado da reunião desses brinquedos nordestinos, segundo os relatos dos mediadores do museu.

Figura 1 – Exposição de brinquedos feitos à mão



Fonte: Arquivo pessoal.

Perscrutar a minha infância tem um significado especial, pois só pude compreender o quanto dessas vivências formaram o meu repertório quando fui estudar o tema, por fazer parte do Fórum Baiano de educação infantil (FBEI),¹⁰ espaço de muito estudo e luta por melhores condições para a infância. Foi nesse lugar, juntamente com tantas companheiras com o mesmo objetivo, que o desvelar da infância se consolidou em minha formação.

Da infância para a juventude e o momento de adentrar a Universidade e pensar nas opções de curso, vale mais uma vez sublinhar, que o Brasil da década de 1980 apresentou um aumento das vagas no ensino superior, embora o número maior tenha sido no setor privado, mas o acesso da população era ainda reduzido em virtude do número de jovens que, ao terminar a educação básica, partiram para o mundo do trabalho. O acesso às universidades¹¹ via vestibular representava uma dificuldade para essa parcela da sociedade.

¹⁰ Fundado em 2002, é uma instância de articulação interinstitucional, suprapartidária, que agrega diversos órgãos, instituições e pessoas comprometidas com a educação infantil e com o desenvolvimento, integral e integrado, da criança de zero a seis anos de idade no Estado da Bahia.

¹¹ Em 1980, havia no país 797 estabelecimentos isolados que diminuíram para 727 no ano de 1998. Durante o mesmo período, as 65 universidades existentes passaram para 153, registrando um crescimento de 135%. Enquanto o número de universidades federais permaneceu praticamente estável durante esse período, as

A minha opção pela licenciatura em História não foi tão festejada, pois a sociedade em geral considerava um “desperdício”, na lógica do mundo do trabalho, no final dos anos de 1980, a carreira do Magistério. A carga positivista dos valores das ciências ainda era superfaturada e Medicina, Direito e as Engenharias eram supervalorizadas, condicionando as licenciaturas aos que não teriam competência para tais cursos, que sempre foram os mais concorridos. Passado tanto tempo, ainda me orgulho de ter feito tal opção.

Reconduzo meu olhar para essa escolha, indagando-me em que momento ela fez parte de mim, o quanto fui influenciada por professores que fizeram parte da minha vida escolar, a mania de guardar registros e marcas da trajetória. Bauman (2009, p. 71) afirma, no livro *A arte da vida*, que nós somos os artistas da existência e que o mundo à nossa volta “não é algo ‘dado’ e definitivo, que é possível transformá-lo”. A palavra “transformação” esteve o tempo inteiro arraigada ao meu universo, no meu imaginário, e por ela caminham as concepções do materialismo histórico que fui me familiarizando no ensino médio, em virtude das influências dessa corrente filosófica nos livros didáticos e do acervo que a estante de casa me fornecia sobre o tema.

O materialismo histórico de Karl Marx e Friederich Engels esteve bastante associado ao período em que a escola foi inundada por professores que lutaram pela democracia na Ditadura Civil-Militar (1964-1985), que traduziam a reabertura do pensamento crítico e pelos inúmeros livros na estante do meu pai que, de forma menos violenta, havia sido vítima dos Anos de Chumbo,¹² implantados no Brasil em 1964. Tive professores no ensino médio, recém-chegados do exílio político e na Universidade, e fui aluna de professores que haviam sido presos na Ditadura de 1964.

A palavra “transformação”, sem dúvida, atraiu-me e senti-me afetada de tal maneira que acreditei que o caminho estava na Educação, e que não havia disciplina mais senhora dessa possibilidade que não fosse a História. Associado a isso, pensar em História era pensar no tempo, na memória, nas contradições: “A história desenvolve-se frequentemente aos saltos e em ziguezagues e assim deveria ser acompanhada em toda a sua trajetória, com o que não

estaduais triplicaram, passando de 9 para 30 instituições. O maior impulso para o crescimento das instituições universitárias, entretanto, veio do setor privado, que passou de 20 para 76 universidades, representando um aumento de 280% (MARTINS, 2000).

¹² No Brasil, usa-se o termo “Anos de Chumbo” para descrever um período específico do regime militar. O termo foi popularizado com o lançamento do filme *Die Bleierne Zeit*, da diretora alemã Margarethe von Trotta, em 1981. Apesar da tradução literal do título para o português ser “Os tempos de chumbo”, na Itália, o filme ficou conhecido como *Anni di piombo* – Anos de chumbo. O filme foi lançado no Brasil com o nome de *Os Anos de Chumbo*. Marca então o período mais repressivo da Ditadura Militar, no Brasil, estendendo-se basicamente do fim de 1968, com a edição do AI-5 em 13 de dezembro daquele ano, até o final do governo Médici, em março de 1974. Outros países como Itália, Alemanha, Argentina também adotam essa expressão.

apenas seriam recolhidos muitos materiais de pouca importância como se teria de romper, muitas vezes, a ilação lógica” (CARDOSO; BRIGNOLI, 1983, p. 441).

Reunindo os espaços formativos pelos quais passei durante a minha infância, pude brincar muito, ler muito, frequentar a escola sem percalços, tive acesso a livros infantis, revistas em quadrinhos, bolos, brigadeiros, piscina e certa calma familiar, passando pela juventude sem grandes conflitos de geração, apaixonando-me pelo cinema e lendo autores consagrados da literatura brasileira. Assim, fui me encaminhando para a minha opção: a docência, ser professora e ensinar História. A consciência de que essa realidade não era o que ocorria para a maioria da população brasileira virá com os estudos na universidade e as ações políticas em defesa de uma educação de qualidade para todos, de valorização do trabalhador e de garantir a infância para todas as crianças.

Ainda no ensino médio, na época chamado de “2º grau”, vivenciei as primeiras mudanças pelas quais o ensino de História iria passar. Oriundos do ginásio, hoje ensino fundamental, os estudantes haviam experimentado uma História baseada na memorização dos fatos, acontecimentos, datas e nomes importantes, juntamente com causas e consequências como arcabouço prático e teórico da disciplina. Quem tivesse competência e habilidade nesses requisitos associados à memória, certamente teria êxito em sua caminhada escolar. Obviamente, para muitos, essa memorização era entediante, para outros, fazia parte do método de aprendizagem.

Em meados da década de 1980, muitos professores começaram a introduzir nas escolas um ensino de História baseado mais na análise e na compreensão dos fatos do que na exclusiva memorização. Desde meu tempo como estudante da educação básica, sempre estive envolvida com os questionamentos sobre a importância dessa disciplina e, na minha dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, registrei:

Percorro minha própria história para procurar vestígios de inquietações com esta realidade e deparo-me em determinado momento da minha formação, ainda na educação básica, quando me indagava sobre o sentido de estudar História e se aquela forma, no caso com forte apelo à memória, garantiria o meu conhecimento por longo tempo daquela matéria, com o questionamento ‘*para que serve a História*’? (MONTEIRO, 2008, p. 13).

Vivenciando como estudante as mudanças do ensino de História e, aos 17 anos, cursando História, lembro-me que ao ingressar na Universidade Católica do Salvador estava inundada dessas questões: a visão histórica de uma disciplina baseada apenas na memória, a importância de estudá-la e a paixão que me aproximava desse universo. A necessidade de

preservar a memória e torná-la atrativa e qualificadora da formação dos jovens, de garantir um diálogo entre gerações com as contradições necessárias, mas sem o tédio que tanto se evidencia quando se fala de passado. Proporcionar debates e discussões que gerassem ideias transformadoras, revolucionárias, para garantirmos uma sociedade mais justa, menos desigual. Tantos sonhos, tantos planos. Fazer entender que a vida pulsa nas ruas, becos e ruelas, e que a História vibra em cada pedacinho dessas vidas.

Ingressei na Universidade Católica do Salvador, Campus – Federação, na cidade de Salvador, Bahia, em 1987. Com uma diversidade de estudantes e variados cursos, havia uma estratificação entre os turnos: os que estudavam pela manhã e tarde nem sempre precisavam trabalhar para o próprio sustento e os que estudavam à noite, em sua maioria estudantes mais velhos que quase sempre trabalhavam de dia. A diferença também era marcada entre aqueles que pagavam as mensalidades com recursos próprios e os que financiavam seus cursos com o crédito educativo da Caixa Econômica Federal ¹³e, por fim, a diferenciação entre os cursos: os que faziam Direito, Administração e Economia tinham os espaços mais privilegiados do que aqueles que faziam Filosofia, História e Geografia. Para ilustrar tal configuração espacial, as salas de aula do curso de História ficavam na parte do *campus* chamada de “porão”.¹⁴

Com dois anos de curso, tinha sede de mais desafios e considerava que o restante do meu tempo estava ocioso. Em 1989, prestei vestibular para a Universidade Federal da Bahia, no curso de Ciências Econômicas, e fui aprovada, o que me garantiu uma fundamentação teórica para o curso de História, mais solidificada no que diz respeito aos aspectos políticos e econômicos que envolvem o campo da História. Nesse período, a influência economicista na História era muito forte dentro da academia e influenciava, também, os livros didáticos utilizados na educação básica, embora ainda ocorresse, e muito, o ensino baseado apenas na memorização e na reprodução dos fatos da História.

Formei-me em Licenciatura em História, no ano de 1990, mas não terminei o curso de Economia, pois a Educação, definitivamente, me arrebatou e durante os anos de ensino mergulhei cada vez mais nesse campo da Educação. A base do curso de Economia foi de suma importância para legitimar o pensamento crítico e ampliar as lentes que passei a olhar a

¹³ O crédito educativo foi criado pelo governo federal em 1976 para ajudar alunos carentes. Até a Constituição de 1988, com o nome de Programa de Crédito Educativo (Creduc), era financiado com recursos de um Fundo de Assistência Social, derivado de rendimentos de loterias. A partir da Constituição de 1988, o crédito educativo passou a ser operado com recursos diretos do Ministério da Educação (MEC), administrados pela Caixa Econômica Federal (MENEZES; SANTOS, 2001).

¹⁴ As salas se localizavam no subsolo, próximo a um matagal com uma iluminação bastante reduzida.

sociedade nas suas construções e reconstruções, nas permanências e rupturas, nas oposições e desacordos que se tecem numa construção monumental do processo histórico.

A partir de 1992, comecei a atuar oficialmente em sala de aula, como professora de História, tanto do ensino fundamental como do ensino médio, feliz, cheia de planos e motivada a fazer diferença, iniciei o meu trabalho profissionalmente. Enfrentei as primeiras agruras do ofício, no que diz respeito ao ensino de uma disciplina considerada velha, morta e entediante pelos estudantes, tanto da rede pública quanto da rede privada. Salários baixíssimos, recursos didáticos limitados, falta de pagamento na rede privada e relações de trabalho autoritárias, o mundo do trabalho faria parte da minha formação profissional.

Muitas vezes, esses estudantes, respaldados pela família, consideravam que a memorização e a reprodução eram as únicas formas de se estudar e, conseqüentemente, aprender História. Esse, sem dúvida, ainda é, na atualidade, um dos desafios a ser enfrentado por aquele que pretende ensinar História.

Naquela época, os estudos que aliavam Educação e ensino de História não eram muitos e a pesquisa em Educação nessa área era pouco estimulada e/ou difundida. Constatei essa realidade quando fui desafiada a fazer uma consultoria de ensino de História para o ensino fundamental – séries iniciais, que hoje representa as séries do 1º ao 6º ano do então ensino fundamental. Poucos livros, poucas publicações sobre o ensino de História e menos ainda sobre o ensino de História para crianças. Se a bibliografia para o ensino de História para o fundamental II e o ensino médio era escassa, era mais ainda para as séries iniciais, lugar no qual a professora polivalente, formada em Magistério ou Pedagogia, leciona, ou seja, há uma especificidade na formação dessa professora que lida com conceitos históricos fundamentais, não tendo formação na área de História.

Essa situação, no que se refere à formação do professor de História, se remete à dicotomia dos cursos de licenciatura e de bacharelado que, como afirma Selva Fonseca (2003), durante um longo tempo considerou nos seus currículos a versão 3x1, isto é, três anos de disciplinas voltadas para a formação do bacharel e um ano para as disciplinas de Educação. Junto a isso, embora boa parte dos alunos nos cursos de História almeje o ofício do historiador, mais de 90% terminam em sala de aula ou, pelo menos, passam por ela em um determinado período. O desprezo pelas disciplinas de Educação corrobora para uma distorção da formação e atuação do professor. Já no final de 2010, podia se observar uma gama maior de esforços, no sentido de pesquisar sobre o ensino de História e engendrar estudos mais consistentes nesse campo.

Desde então, uma série de estudos, que fazem parte das referências deste trabalho, vem sendo continuamente publicada, de forma a consolidar a pesquisa do ensino de História como um campo de estudo. Esse campo de estudo vem se afirmando e se configurando, no cenário nacional, como um espaço de discussão e produção científica, que contribui para a educação básica, através de uma formação mais qualificada e continuada do professor de História.

Hoje, a partir do golpe instaurado em 2016, cresce um conjunto de medidas que pretendem intervir na escolha de conteúdos e metodologia de História e disciplinas afins, pois segundo os autores dessas medidas, existe uma doutrinação por parte dos professores das Ciências Humanas. Esse movimento, resumido numa ideia chamada “Escola Sem Partido”, em linhas gerais, visa criminalizar o professor que comprovadamente venha doutrinar os estudantes, algo tão bizarro que beira a comicidade, mas que tem ganhado as pautas dos jornais e do mundo político.

Minha trajetória como professora atuante em sala de aula e no movimento de classe já ultrapassa os 20 anos, o que me obriga a fazer um breve resumo, sob pena de me ater a um longo relato, pois a memória viva e pulsante deseja se revelar diante de um tempo tão significativo. Começo afirmando que, apesar das inúmeras vezes em que o pensamento de desistir da profissão escolhida rondou minha mente e meu coração, acontecimentos outros firmaram meu intuito e anseio de militar nessa área, de insistir, de transformar, de ambicionar por uma Educação melhor para todos, por ainda acreditar que o caminho da Educação privilegia quem o assume e por buscar quebrar os muros que impedem o trespassar de muitos para essa caminhada.

Assim que entrei em sala de aula, jovem e cheia de planos para transformar o mundo, fui encontrando adversidades que garantiram um estado de alerta para repensar a prática, continuamente. As diversidades encontradas também foram essenciais para as minhas leituras sobre o ato em si de ensinar. Logo aprofundei as leituras de Paulo Freire (1996), observando que, se a Educação não servir para libertar, seríamos apenas meros reprodutores de um sistema fadado a não permitir a leitura de mundo aos estudantes, leitura essa tão necessária para quem ensina História.

Muito do que faço em sala de aula, como professora do ensino médio e do ensino superior, é fruto do que vivenciei como estudante, e do quanto refleti e analisei sobre o ensino-aprendizagem, tanto na educação básica quanto no ensino superior e na pós-graduação. A partir do estudo de teóricos da Educação, fui consubstanciando a práxis em ações concretas e experimentando, junto aos estudantes, as possibilidades de um ensino mais crítico, reflexivo e transformador. O fato de ter sido coordenadora de área, por mais de 10 anos, na escola em que

atuo, garantiu-me uma experiência concreta que vai da educação infantil ao 3º ano do ensino médio, no debate com colegas da área e na busca coletiva de projetos mais criativos para o desenvolvimento da aula de História.

Ser professor envolve muitas dimensões, dentre elas, desenvolver todo um trabalho no campo da disciplina escolhida e viver o mundo do trabalho nas suas relações mais duras. Do assédio moral, aos baixos salários, da carga horária exorbitante aos trabalhos infinitos dentro de casa, nos domingos e feriados. Por todo o tempo, é preciso garantir direitos, melhores condições de trabalho, não há nada gratuito. Calar para muitos é motivo de sobrevivência, no meu caso, não havia essa possibilidade, porque falar sempre foi dar voz aos silêncios que a sociedade insiste em calar. Por isso, em 2001, fui convidada para fazer parte da chapa que se candidataria para a diretoria do Sindicato dos Professores do Estado da Bahia (SINPRO-BA), um sindicato de base estadual que naquele momento representava a categoria dos professores da educação básica da rede privada do Estado, em 2009 passou também a representar os professores do ensino superior.

Envolvida com muitas atividades, aceitei em um primeiro momento compor a chapa, como diretoria plena sem uma atuação institucional maior. De forma autônoma, sempre participei dos movimentos estudantis que buscavam debater as questões políticas gerais e questões do estudante em si, porém nunca assumi cargos diretivos, tampouco me associei a partidos políticos que, naquele período, se encontravam presentes nesses diretórios e organizações estudantis.

Era o final da década de 1990, com uma onda neoliberal assolando o mundo e o Brasil, sendo que a ditadura civil-militar havia sido oficialmente encerrada no ano de 1986, ou seja, vivíamos uma transitoriedade política, nos rumos para uma democracia, com a Constituição de 1988 e, ao mesmo tempo, um desmonte do Estado, de maneira a seguir a cartilha mundial para um Estado mínimo e a valorização do capital privado. Na esteira dessa década, a ordem era a de desmontar e destroçar o movimento sindical, que ganhara muita força nacional e internacionalmente nas lutas contra as ditaduras, além de ser uma força contrária ao aniquilamento dos direitos trabalhistas.

Por conta de um quadro limitado de diretores, devido à legislação sindical e de uma necessidade da Entidade em renovar seus quadros e o perfil de professora, observado por colegas que se encontravam na liderança da entidade de classe, assumi a direção executiva, em 2002. Os diretores são todos professores atuantes em sala de aula, há uma prerrogativa de não haver liberação, para que estejamos sempre em contato com o ambiente de trabalho escolar.

Durante quase uma década, atuei como diretora de comunicação do SINPRO-BA, o que me garantiu a formação em uma “universidade” diferenciada, de participação nos movimentos de data-base, formação de professor, passando pelas greves e pelos processos na justiça, que procuravam derrotar o movimento sindical naquele período. O caráter formativo sempre foi matéria presente no Sindicato dos Professores no Estado da Bahia. A organização das jornadas pedagógicas anuais que a entidade promove demarca esse aspecto, estando em 2017 na 23ª edição.

A formação que o espaço sindical promove na identidade do professor é qualitativo no conjunto da obra de ser professor. Certamente, trago com essa vivência a consolidação das várias faces que compõem o ser professor e as vertentes que se afinam na formação acadêmica e profissional no mundo do trabalho.

No ano de 2002, participei da seleção para contratação de docente por tempo determinado da Universidade Federal da Bahia e passei em 1º lugar, atuando como docente por dois anos, ministrando as disciplinas: Metodologia e Prática de Ensino de História I e II. Em conjunto com a professora titular da disciplina, desenvolvemos um trabalho de estudos sobre o ensino de História, que foi pautado nas bases teórico e prática, observando os aspectos historiográficos e metodológicos do campo de ensino de História. No estágio supervisionado obrigatório desenvolvemos reflexões sobre o ensino-aprendizagem e partilhamos com os estudantes práticas de sala de aula para além dos espaços formais de educação.

Essa experiência foi fundamental para que a aproximação dos estudos da universidade se fizesse presente na minha realidade, procurei garantir o diálogo entre teoria e prática, e que a comunidade estudantil vivenciasse o dialogismo do conhecimento. Meu papel nessa mediação se deu como professora de Metodologia, na Universidade, professora de História no ensino médio de uma escola da rede privada, coordenadora de área, na educação básica, e dirigente sindical. Sendo assim, atuando em segmentos variados da Educação, pude aprofundar e ampliar juntamente com os estudantes o campo de conhecimento sobre o ensino de História.

Após a experiência com estudantes do curso de História, na qual pude desenvolver um projeto em que eles apresentavam vários ensaios de aula, estudávamos os conceitos que teorizavam o ensino e os preparava para o estágio na escola pública, tornou-se relevante a produção de um trabalho de pesquisa sobre o ensino de História, que perpassasse por toda essa trajetória já vivenciada, e eleger um objeto de estudo que tivesse relevância para o mestrado, bem como importância para o ensino de História.

Foi assim que me aproximei cada vez mais do meu objeto de estudo para a preparação do projeto de mestrado. Porém, faltava direcionar o problema, e este apareceu quando, através do Projeto Ágata-Esmeralda da Rede UNEB, conheci o universo das professoras da rede comunitária da Região Metropolitana de Salvador. Lecionei a disciplina Metodologia e Prática de Ensino de História no ensino fundamental – séries iniciais. Com mais essa vivência concorri a uma vaga no mestrado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FACED) da UFBA, no ano de 2006, trabalhando com uma pesquisa qualitativa, na qual observei, por um ano letivo, a práxis de uma professora polivalente em uma escola comunitária do bairro Nordeste de Amaralina, em Salvador, Bahia. Foi feito um estudo de caso e propus, na dissertação, que as professoras polivalentes das escolas de educação fundamental tivessem um acompanhamento formativo na área de História, com um profissional que fosse formado em História e que desenvolvesse o diálogo com a Educação para crianças.

Devido a esse trabalho, participei do Projeto Salvador na UFBA, como professora da disciplina EDC – 680 – Estudos Históricos II, no curso de Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais do ensino fundamental para professores da Rede Municipal de Salvador, no ano de 2008, que me proporcionou mais uma vez um encontro entre a práxis e a teoria e um exercício do fazer histórico, o que foi essencial para garantir, àquelas professoras, conhecimento, autoestima e desenvolvimento de um ensino comprometido com a transformação das comunidades populares. Professoras comprometidas com a educação de crianças e que demonstravam saber o quanto era importante a garantia da educação infantil para a qualidade do ensino fundamental e que, muitas vezes, vivenciavam o descaso na comunidade em que atuavam.

Outro desafio também me foi lançado: era preciso que, no desenvolvimento do meu trabalho com as professoras polivalentes da educação fundamental – séries iniciais, eu compreendesse de que forma a criança apreende o conceito de tempo, matéria-prima da disciplina História. Sendo assim, a relação dupla entre ensino e aprendizagem aproximava os sujeitos da pesquisa que eram as crianças e as professoras.

Ao mesmo tempo em que desenvolvi a pesquisa de MESTRADO, continuei com outras atividades cotidianas, que naquele ano representavam: ensinar História, coordenar o departamento de História, desempenhar o papel de dirigente sindical no Sindicato dos Professores da Rede Particular de Ensino e fazer parte do Fórum Baiano de Educação Infantil. Difícil imaginar tantas tarefas e um mestrado, porém todas elas foram fundamentais para a solidez da minha formação, ao mesmo tempo em que comprovava que a História de hoje só

pode ser ensinada na perspectiva da incerteza e que a Educação precisa encarar essa categoria para compreender o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos históricos.

Essa é a face de uma formação diversa, múltipla, que agrega para o professor-pesquisador uma gama de possibilidades, obrigando a uma leitura variada do objeto de estudo. Por conseguinte, há uma brisa fresca que sopra na sala de aula, estabelecendo pontes mais firmes entre professor e estudante e, quando jovens, esse frescor vem permeado de conhecimentos específicos desse segmento, que promovem aprendizagens únicas. Obviamente que essa brisa é permeada por trovões e tempestades nas relações diárias que se estabelecem na sala de aula com crianças e jovens e que nos últimos tempos tem revelado uma condição de muita tensão para os professores em geral.

Com esse sentimento vivaz, com a marca da práxis sempre coadunada com os problemáticos questionamentos frente ao universo educacional, a estrada para o doutorado foi mais que convidativa, o que proporcionou eu estar aqui hoje relatando a temática pesquisada com muita vontade de mostrar tudo que vi, tudo que li, os museus que visitei, as tantas discussões que participei. Entretanto, a escrita que nos liberta também regula e induz a contornos necessários para que no arredondamento do texto sejamos diretos e mais objetivos no que diz respeito ao que viemos contar.

Mergulhada no universo da Educação para crianças, pensando as particularidades da educação infantil e as relações da Formação da Professora, fui aprovada no doutorado da UNEB, em 2014. Após debates sobre Formação de Professor, Memória, Mídia, no grupo de pesquisa FECOM,¹⁵ liderado pelo professor doutor Augusto Cesar Rios Leiro, fui desafiada a repensar o meu problema de estudo inicial e instada, a resgatar as relações da formação de professores, ensino de história e museu.

Custo muito a saber se a paixão por museu veio da escola, do curso de História, por morar numa cidade como Salvador/BA ou por sempre incluir nas viagens particulares, incursões a museus, igrejas, parques, sítios históricos etc. É possível que tenha sido a reunião de tudo isso que foi consolidando um olhar profissional, ao mesmo tempo que prazerosos nos lugares de memória, nos lugares que respiram História, nos espaços em que a arte se mostra, se move, em caminhar por locais onde outros agentes históricos caminharam e perpetraram feitos e realizações que são registradas na história da cidade. Para Hobsbawm (1998), por fazermos parte de uma comunidade humana, nos situamos em relação ao nosso passado ou da

¹⁵ Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação do Educador, Comunicação e Memória, vinculado ao Programa de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

comunidade, mesmo que seja apenas para rejeitá-lo. Assim, “[...] o passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana” (HOBSBAWM, 1998, p. 22).

No curso de História, as referências museológicas foram frágeis, perante a riqueza que o tema possibilita e o conhecimento museu nesse período formativo escapa de uma lembrança mais acadêmica, estando muito mais associada a incursões particulares sem obrigações curriculares.

Por isso mesmo, percorro a História do Brasil, marcada pela condição exploratória da relação político-econômica absolutista e mercantilista que dominou a Europa Ocidental a partir da Baixa Idade Média, entre os séculos XI e XV, a expansão marítima empreendida pelos portugueses, povos de verve navegadora, que naquele período resultou na invasão e ocupação das terras habitadas por povos nativos para além do Oceano Atlântico, o que mais tarde veio a se constituir como Brasil, país, nação independente, perpassou por toda uma História colonialista e violenta de conspiração que cabe aqui demarcar para que possamos iniciar o que a memória revela e o que se esconde para que possamos desvelar.

Embora um sentimento de encantamento nos tome perante monumentos que traduzem uma época, imediatamente turva-se pelo que identificamos como uma memória de explorações, saques e domínios de povos sobre outros que não pode ser esquecido para que nunca mais se repita.

Por exemplo, em Portugal, a Torre de Belém é um monumento que salta aos nossos olhos como registro de enaltecimento deste período, na apresentação do monumento na página virtual, encontramos:

A construção da Torre de Belém, abaluartada, obedece a um critério racional de defesa do estuário do Tejo, implementado por D. João II, e englobado no plano mais vasto da reorganização geral das forças de terra e mar, plano esse continuado por D. Manuel I, e que viria a proporcionar os meios necessários, humanos e materiais, requeridos pela expansão promovida à escala planetária.¹⁶

Como local de defesa, construída no século XVI, a torre de Belém nos faz acessar os fortes da cidade de Salvador que, ao circundarem a Baía de Todos-os-Santos, tiveram uma função primordial de garantir à cidade a defesa necessária frente aos inúmeros ataques estrangeiros sofridos pelas disputas entre Portugal e os outros países colonizadores da época.

¹⁶ PORTUGAL, Instituto Politécnico de Tomar (IPT). **A Torre de S. Vicente**. Portal Institucional da Torre de Belém. Disponível em: <<http://www.torrebelem.gov.pt/pt/index.php?s=white&pid=179&identificador=>>.. Acesso em: 19 nov. 2017.

Figura 2 – Torre de Belém¹⁷



Fonte: Arquivo pessoal.

Da mesma forma, o Padrão dos Descobrimentos evoca o debruçar dos portugueses na expansão pelos mares em busca do desconhecido, da aventura, da riqueza e por que não da glória e, assim, o monumento transformou-se num símbolo importante dessa época para Portugal.

Figura 3 – Epígrafe no Padrão dos Descobrimentos

¹⁷ Imagem tirada do bairro do Restelo, freguesia de Belém, na Capela de São Jerónimo também chamada Ermida do Restelo.



Fonte: Arquivo pessoal.

Pensar a história do Brasil e a história de Portugal, revivendo os marcos históricos, preservados em espaços públicos, em museus, centros de memória, fundações foi um ponto destacável deste trabalho que se inicia na cidade de Salvador, um museu a céu aberto.

Nesta altura em que o passado de uma formação em História se conjuga com os giros de uma jornada voltada para a aproximação do conhecimento museu, no ensino de História se destaca nas atividades formativas que envolveram a pesquisa.

O processo de definição dos caminhos e trilhas da pesquisa foi legitimando o entrecruzamento entre educação, no aspecto do ensino e formação e museu como um conhecimento a ser examinado nessa relação e estabelecer uma categoria teórica substantiva nessa tríade.

Analisando o perfil da minha própria formação, final da década de 1980 e início da década de 1990, vasculho no currículo do curso de História da Universidade Católica do Salvador os componentes curriculares que introduziram, fomentaram, incentivaram o diálogo com o museu como conhecimento, com a Museologia como área a ser relacionada com o ensino de História e tenho bastante dificuldade em acessar essas informações. Diria com certeza que a resposta para tal investigação é uma negativa. Fiquei então a imaginar que decorrido mais de 20 anos a situação poderia dialeticamente ter se transformado de maneira significativa e a geração mais jovem de professores trariam um novo quadro em relação ao ensino de História e o conhecimento museu.

Alguns pontos da memória da trajetória escolar, da trajetória acadêmica, uma relação com o passado, um país, uma história, uma formação para toda uma vida, pessoal, profissional, existencial são os elementos que se imbricaram nesta apresentação para que emergisse o

contexto desta pesquisa. A problemática e as trilhas para compor o desenho da pesquisa foram sendo moldados nos diálogos das orientações e das qualificações pelas quais o texto passou. Eis que se manifesta o problema: de que forma os professores de História se relacionam com o conhecimento museu, uma vez que os currículos dos cursos presenciais de História evidenciam uma invisibilidade desse campo de conhecimento?

Com isso, o objetivo geral configurou-se em, compreender como se constitui o conhecimento museu na formação em história. Dessa forma, foram considerados os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os conhecimentos adquiridos na formação inicial em história, especialmente, os relacionados ao museu;
- b) Entender como os professores de história tratam o conhecimento museu no ensino deste componente curricular;
- c) Analisar como os currículos dos cursos de formação de professores de história da cidade de Salvador tratam o conhecimento museu.

O problema proposto é fruto de uma jornada que reúne a formação e ensino em História, a visitas aos museus, locais históricos e passeios pela cidade de Salvador com os estudantes, de certa forma ao estar como turista, em outras cidades e que elege para as viagens museus, sítios arqueológicos, monumentos, espaços públicos históricos, fundações, palácios etc., como lugares a serem visitados.

As questões que envolvem a temática questionam sobre o ensino de História e o conhecimento museu, no sentido de preservação da memória e do patrimônio, a formação do professor e as relações frágeis desse componente museu no processo de fazer-se professor. O papel das visitas aos museus da cidade, as possibilidades que esses olhares permitiram pensar atividades profissionais, o conhecimento museu se envolvendo e se misturando na profissão e no lazer. Fato este que oportunizou traçar para esse trabalho os museus a serem escolhidos como locais para a observação e, por conseguinte, o encontro com os sujeitos da pesquisa.

Reunia a experiência de visitas em Salvador, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, bem como na cidade de Lisboa, em Portugal, pelo fato de eu ter feito uma missão de estudos na Universidade de Lisboa entre os meses de janeiro e fevereiro de 2016, sem contar os outros locais internacionais e nacionais que teceram minha memória museal antes de 2014 e já no processo da análise dos dados a oportunidade de visitar museus em Moscou e São Petesburgo, devido a uma viagem em comemoração aos cem anos da Revolução Russa de 1917, em novembro de 2017.

Tarefa árdua pensar onde a pesquisa ocorreria, já que havia a definição de que os sujeitos não seriam encontrados no espaço escolar ou na Universidade. Definiu-se que seria nos espaços de museus que os sujeitos com formação em História seriam encontrados a partir das observações e para isso a cidade de Salvador foi o local onde se pode sistematicamente examinar a dinâmica dos museus, embora os itinerários percorridos internacionalmente e nacionalmente se façam presentes na trama da tese. Para tal ação, considerou-se cinco critérios para definição dos museus como *locus* da pesquisa: a localização do museu e sua relação histórica com o espaço arquitetônico; a natureza da exposição em consonância com a história social da cidade de Salvador; a antiguidade cronológica do museu; as atividades diversificadas promovidas pelos museus, para além das exposições; e a existência de departamentos ou coordenações pedagógicas no museu.

Reunindo então o espaço, a cidade de Salvador e os critérios acima ficaram definidos os seguintes museus: Museu Afro-Brasileiro (MAFRO) da Universidade Federal da Bahia, situado na Praça XV de Novembro, conhecida como Largo do Terreiro de Jesus, s/n, no prédio da Faculdade de Medicina, Pelourinho; Museu de Arte da Bahia (MAB), situado na Avenida Sete de Setembro, 2340, Corredor da Vitória; Fundação Museu Carlos Costa Pinto, situado na Avenida Sete de Setembro, 2490, Corredor da Vitória e Palacete das Artes Rodin Bahia, situado na Rua da Graça, 284, Graça.

Ao eleger os museus, o enredo da pesquisa foi sendo urdido, pois embora o ensino de História e a formação do professor de História fossem os constructos da engrenagem, os museus na sua relação dialógica impeliu julgar a investigação nos termos de uma pesquisa qualitativa, descritiva e de inspiração dialética.

Pensamos a História como processo e esse conhecimento se denota ao longo do tempo e espaço numa multiplicidade de movimentos que muitas vezes apresentam transformações na existência do fato e que, por conseguinte, resultará em olhares dinâmicos do historiador. É a dialética que se traduz nessa visão, em contraposição aquela História apoiada exclusivamente nos fatos, com uma perspectiva de linearidade distante da realidade processual em que os fatos e as relações destes fatos se desenvolvem neste passado. Por isso um passado que vibra nos corações e mentes de quem vive o presente sob a perspectiva das construções sócio-políticas, econômicas, culturais de outrora.

No planejamento, entende-se o paradigma da dialética como lente para a fruição deste trabalho, reitero, dessa forma, os diálogos com os grupos de pesquisas FECOM e MEL,¹⁸ nos debates desta temática que marcam a caminhada desta tese.

A Dialética que tem os seus primeiros registros com Zênon de Eléa, antes de Cristo, considerado por Aristóteles o fundador dessa arte do diálogo, com procedimentos específicos para entabular a discussão, tem também uma caminhada percorrida pela dialética nas escolas filosóficas para se afirmar como pensamento. Para este trabalho, indicaremos a inspiração do método no que tange ao quanto a ideia de movimento, contradição, transformação e de como pessoas, estruturas, sistemas deixam de ser, para existir de outras formas trazendo consigo, no próprio processo, os elementos de negação, como suporte para o olhar epistemológico desta pesquisa.

Os procedimentos técnicos partiram de um levantamento de dados no repositório de dissertações e teses da CAPES,¹⁹ de uma análise documental sobre os currículos das Instituições de Ensino Superior com o curso de História presencial, em Salvador, a observação sistemática nos museus escolhidos e a entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa.

Reunindo, então, o arcabouço teórico do ensino de História na formação do professor de História na sua conjuntura inicial e continuada e o diálogo com o conhecimento museu que se insere a partir de um campo vasto, polissêmico que se desdobra em outros conhecimentos interdisciplinares como memória, patrimônio, objetos, identidade, nacionalismos etc. se estruturou o ponto de partida da investigação, que procurou investigar a relação desse professor de História com o conhecimento museu.

Desse modo, o texto desta pesquisa está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo é introdutório e apresenta a trajetória pessoal, profissional que gerou os laços de pesquisa dessa investigação. Entende-se que os percursos acadêmicos são intrincados nas experiências de vida e gera uma riqueza e peculiaridade no relato de vida do profissional professor que atua nas várias dimensões que caracterizam a vida do professor. Dimensões de caráter formativo, político, econômico, cultural, social e religiosos, demarcando uma complexidade a ser retratada. Por se tratar de uma tese sobre o ensino de História e o conhecimento museu, acrescentar os aspectos da memória pelas lembranças do movimento itinerante da vida pessoal, formativa, profissional, nos remete a uma investigação que procurou garantir o olhar participativo e ativo diante das experiências vivenciadas neste trabalho.

¹⁸ Grupo de Pesquisa Mídia/memória, educação e lazer, vinculado à FAGED /UFBA, liderado pelo professor doutor Augusto Cesar Rios Leiro.

¹⁹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

O capítulo dois apresenta o campo teórico do ensino de História e suas relações com a formação do professor, tendo como enfoque o professor de História. Esse recorte atende aos objetivos da tese, em identificar as lacunas no campo formativo do professor no que diz respeito ao conhecimento museu. Ao pensar o ensino de História e a formação do professor de História, busca-se compreender esse campo de pesquisa e a ampliação necessária frente ao conhecimento museu.

É no capítulo três que apresento o conhecimento museu, nas relações que se estabelecem com a educação e o ensino de História, cunhando para tal a expressão conhecimento museu, devido ao fato desse campo de conhecimento ter desdobramentos outros, importantíssimos para a ampliação dos estudos, mas que não cabia nas limitações que o trabalho de pesquisa elegeu, uma vez que necessitaria de muito mais tempo para tal aprofundamento, bem como a polissemia que envolve o termo “museu”, diante das acepções que os define.

O capítulo quatro refere-se à metodologia dessa pesquisa, traduz a trajetória da investigação desde o método inspirador, a dialética que, por sua vez, não encerra nem limita o campo teórico, apresentando os procedimentos utilizados para a recolha dos dados, bem como a descrição dos dados com a respectiva análise qualitativa.

O capítulo cinco apresenta a descrição e análise dos dados que respondem aos objetivos desta tese, considerando os procedimentos técnicos e a costura epistemológica da metodologia dialética, exponho os sujeitos da pesquisa na sua relação com os cursos de História, os componentes curriculares, as observações nos museus escolhidos e evidencio o conhecimento museu no universo do professor de história e dos trabalhadores que transitam no museu

Por fim, o capítulo seis com as considerações finais que apontam para os caminhos formativos mais do que necessários na profissionalização do professor de História e as possibilidades do ensino dessa disciplina com as possíveis correlações com o conhecimento museu.

2 HISTÓRIA: PELAS TRILHAS DO ENSINO E FORMAÇÃO, OS CAMINHOS DO PROFESSOR

Tempo rei, ó tempo rei, ó, tempo rei
Transformai as velhas formas do viver
Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei.
(Tempo Rei, Gilberto Gil, 1984).

Neste capítulo apresento um breve panorama do ensino de História e seu campo de pesquisa. A afirmação desse ambiente de estudo vem se consolidando nos últimos tempos, o que promove para os professores de História referências bibliográficas que traduzem as experiências docentes e a epistemologia do ensino de História, resultando em fontes importantes de sustentação para o trabalho dos profissionais da educação básica.

Por muito tempo, as obras de referência para o ensino estiveram limitadas a poucos estudos e atrelava o ensino a uma ideia mais subsidiária da Historiografia o que inviabilizava o desenvolvimento do âmbito de ensino como uma categoria a ser explorada para promover o debate e as análises das práticas pedagógicas, bem como dos conceitos da História a serem trabalhados pelos docentes em sala de aula.

Na atualidade, o ensino de História apresenta um vigor pujante nas produções abordando temas que vem contribuindo para o diálogo entre professores e pesquisadores, no que diz respeito a conteúdos como memória, consciência histórica, formação, saberes docentes etc. O que gera, com este trabalho, a afirmação de que o conhecimento museu é mais um conceito que vem amplificar o campo do ensino de História.

2.1 A LEGITIMIDADE DO CAMPO DE PESQUISA: ENSINO DE HISTÓRIA

Desde a década de 1980, assiste-se uma efervescência no que diz respeito aos estudos sobre o ensino de História. O tema era pouco explorado e bastante controvertido quanto ao conhecimento e métodos específicos, pois havia um domínio dos conteúdos historiográficos nos temas de História e um certo demérito no que se relacionava ao campo da Educação e História. O ensino de História, hoje, se consolidou num campo de pesquisa e estudos que proporciona à formação do professor de História um amplo leque de discussões teóricas e práticas quanto a ser professor de História.

Nos cursos de graduação, a separação entre licenciatura e bacharelado era uma realidade, por isso cito o meu próprio exemplo ao apresentar esse trabalho. A opção por ser

exclusivamente historiador era a tendência de boa parte dos estudantes, mesmo que alguns deles tenham caminhado, de fato, para a sala de aula, ou porque a oportunidade de trabalho foi a que apareceu, ou porque desenvolveu o desejo pela profissão, ou seja, na prática, uma gama muito significativa dos estudantes oriundos dos cursos de graduação iriam ter na sala de aula sua fonte de renda e de profissionalização.

Para reforçar a ideologia de uma fronteira excludente entre Educação e História, na licenciatura, a ênfase nas disciplinas em Educação, como Didática, Psicologia da Educação, Metodologia e Prática de Ensino ocorriam na estruturação da matriz curricular no final do curso. Considerava-se que o mais importante era conhecer bem o conteúdo de História e, bastando isso, conseguia-se bons resultados em sala de aula.

Dessa forma, encarava-se o ensino de História como algo pormenorizado e que se poderia resolver reproduzindo em sala de aula práticas da universidade de seminários, fichamentos, longas exposições e trabalhos com o texto histórico de clássicos. Numa proposta de pura cópia de práticas universitárias, sem nenhuma reflexão epistemológica no campo do ensino de História, crianças de 10, 11 anos de idade vivenciavam um ensino que gerava um enfado frente à disciplina por associarem àquelas práticas um apelo à memória, criando lacunas de aprendizagens em crianças e jovens na educação básica.

Neste contexto inicial do que viria a se firmar como campo de conhecimento, estudos e pesquisas do Ensino de História, havia quem, por opção, escolhia a profissão professor e ao abraçar a docência como objetivo maior, enfrentou os desafios da formação inicial e continuada numa busca frequente pela pouca bibliografia que existia sobre os estudos mais aprofundados para a ampliação do conhecimento na área de ensino de História.

Atualmente muito bem servidos e com uma ampla relação de estudos, o campo do ensino de História cresce cada vez mais em publicações e grupos de pesquisas no Brasil e internacionalmente, o que é bastante salutar em tempos de propostas de transformações, chamadas de “reforma do ensino médio” com uma série de propostas, no mínimo, discutíveis como a diminuição da carga horária da disciplina História ou mesmo a retirada da obrigatoriedade dela.

Aliado a esse momento, atribui-se à História e outras disciplinas do campo das Ciências Humanas um caráter doutrinador, no que tange às ideias ditas de esquerda, pensando a palavra “esquerda” aqui associada ao sentido inaugurado na Revolução Francesa²⁰ e ressignificado após

²⁰Com a eclosão da Revolução Francesa em 1789, inaugura-se um período de debates entre os parlamentares da Assembleia Nacional Constituinte, que iriam elaborar a transição da monarquia para a república, o local onde eles sentavam e como pensavam na condução política gerou os conceitos de esquerda e direita, sendo os

a Revolução Russa.²¹ Ou seja, com uma grande quantidade de trabalhos sobre o ensino de História, vivenciamos um ataque frontal a essa disciplina e a sua metodologia,²² o que nos permite crer que estamos cercados de uma excelente quantidade de estudiosos que, certamente, estarão a postos para um debate mais qualificado da importância do ensino de História para as gerações presentes.

Segundo Almeida Neto e Mello (2016), variados movimentos se desenvolveram nas últimas décadas no campo da pesquisa sobre o ensino de História como, por exemplo:

As discussões teóricas emergentes do campo da filosofia e da pesquisa em Ciências Humanas e seus impactos particulares nos estudos históricos e da educação; as políticas educacionais desenvolvidas no país tendo como foco as reformulações curriculares, a consolidação do processo público de avaliação do livro didático e as diretrizes para a formação inicial e continuada de professores; com as atuações dos movimentos sociais e suas demandas para com a Universidade; com o debate sobre a(s) identidade(s), interculturalidade e o direito à memória; com as discussões acerca do patrimônio histórico material e imaterial; e as políticas públicas de inclusão social e reconhecimento de direitos (ALMEIDA NETO; MELLO, 2016, p. 19).

Desde então, observa-se a amplitude que o campo de pesquisa do ensino de História tem promovido no Brasil, o que terminou por garantir uma mudança na formação inicial dos professores nas licenciaturas, no que se refere ao valor dado às disciplinas de Educação, bem como à mudança de perspectiva do que se chamava “três mais um”, isto é, três anos de disciplinas de conteúdo formal e um ano de disciplinas educacionais. Agora, compreende-se que é absolutamente necessário pensar a formação do professor, inicialmente, em bases teóricas e práticas e alimentar essa formação de maneira continuada, estando o professor em trabalho.

Cerri (2007b, p. 59) considera o ensino de História como um objeto de pesquisa e um fenômeno social, no qual “desdobram-se diversos aportes teórico-metodológicos e enfoques temáticos”. Temáticas que se referem ao ensino escolar da disciplina, o que possibilita o surgimento de linhas de pesquisa que visam investigar o fazer e refazer dos currículos escolares

jacobinos mais radicais, sentavam-se à esquerda e os girondinos mais conservadores, sentavam-se à direita, ambos representantes da classe social burguesa.

²¹A Revolução Russa apresenta oposição à sociedade liberal burguesa, instituída na Revolução Francesa, embora numa Rússia agrária e semifeudal, legitima o pensamento socialista a partir dos ideais de Marx e Engels, com a liderança do principal líder da Revolução Russa, conhecido como Lenin (1870-1924) e mais uma vez o mundo utiliza-se da palavra “esquerda” como adjetivação das ideais socialistas.

²²Desde 2015, vários projetos de lei estão tramitando em nível municipal, estadual e federal, para definir conteúdos e formas das disciplinas ministradas por professores, numa proposta geral que engloba vários aspectos, denominada “Escola sem Partido”, visando coibir o que o movimento afirma acontecer em sala de aula, intitulado por eles de “doutrinação ideológica”.

e por conta destas reflexões os próprios “currículos da História em suas mais diversas dimensões” (CERRI, 2007b, p. 59).

A partir do século XIX, com a implantação da disciplina História, a preocupação com o seu ensino e o estudo sobre isso se fez presente na trajetória desse campo de pesquisa. Entretanto, é a partir da década de 1980 que a sistematização dessas pesquisas ocorre de maneira mais contínua e presente na vida acadêmica, com importantes publicações. Evidentemente que o período histórico de fim da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1986) gerou uma série de reflexões e questionamentos de um ensino de História factual e com base na memorização exclusiva, com ênfase em fatos históricos, datas e nomes, o que inevitavelmente gerou um estereótipo frente ao ensino-aprendizagem da disciplina.

De acordo com Fonseca (2006), o fato de o campo de estudos do ensino de História ser bem recente, principalmente ao se tratar de investigações que vão além do exame formal de programas, conteúdos e currículos, gerou alguns trabalhos de referências a partir de 1970, sendo muitos deles preocupados com a História como disciplina escolar e o seu ensino. A autora considera, entretanto, que abordagens que enfatizem as práticas escolares no ensino de História ainda são raras, inclusive no que diz respeito a essas práticas fora do espaço escolar, o que se comprova ao procurar trabalhos que relacionem a visitação aos museus e o ensino de História, por exemplo.

Em 2015, ao fazer um levantamento documental no banco de teses da Capes, usando os seguintes descritores: Museu e Ensino de História; Educação e Museu; Formação de Professores e Museu, foram encontradas, respectivamente, 14, 15 e duas teses para cada descritor. Ao ler os resumos disponibilizados, percebe-se ainda uma ênfase no objeto museu, dissociado de um diálogo mais confluyente com o ensino de História e a formação de professores. Os resumos abordavam mais as atividades no museu do que a compreensão da formação do professor diante do conhecimento museu.

Há um esforço desafiador por parte dos pesquisadores da área do ensino de História em sistematizar as produções desse campo, de maneira que se fortaleça e consolide esse objeto de estudo. Essa empreitada, citada por Almeida Neto e Mello (2016, p. 19), tem como objetivo “investigar os processos de constituição desse campo de pesquisa e esboçar um mapeamento de como se configuram as dinâmicas de sua delimitação ‘territorial’ a partir de registros diversos [...]”, ou seja, fazer um amplo painel das contribuições dos pesquisadores nesse campo,

formalizando um banco de dados a partir de um projeto interinstitucional, com a participação de quatro universidades e sete professores,²³ tendo como foco os anos de 1960 e 2000.

É necessário registrar o papel da Associação Nacional de História (ANPUH), onde a presença da temática ensino de História e Educação cresce e se consolida ao longo dos últimos vinte anos, tendo sido criado grupos de trabalhos regionais, com título de Grupo de Trabalho Ensino de História, promovendo uma série de pesquisas, debates, encontros, simpósios, congressos, reunindo professores e pesquisadores sobre o tema e influenciando de forma significativa na área, bem como aumentando a produção bibliográfica para a legitimação deste campo de estudo em História.

2.2 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: O COTIDIANO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

O campo de investigação do ensino de História nas últimas décadas se expandiu, inicialmente, ao pesquisar o “como” ensinar, passando, também pelo “o que” ensinar, englobando o “para quem” e “por que” ensinar, apresenta Cerri (2007b, p. 60), no panorama em que o autor traça sobre esse campo de investigação e a relação com a História da Educação e da Didática da História. O ensino de História vai mais além ao investigar a aprendizagem histórica, por considerá-la como fenômeno social e por isso mesmo possibilitar elementos que permitem, dessa forma, elementos que possibilitam a compreensão da contemporaneidade.

Essa ampliação torna necessário observar que o campo de conhecimento do ensino de História se traduz na legitimidade e utilidade do que se vai ensinar e dos saberes ensinados, uma vez que o planejamento de ensino não se esgota no “como”, e sim, como afirma Cerri (2007b, p. 60), “no que”, “por que”, “desde quando” ensinar.

Toda essa atualização, ampliação e contemporaneidade perpassa pelos estudos em História do Ensino de História, que não se limita à investigação da História na escola. Quando se pensa em História não se perde de vista o contexto da disciplina e as necessidades sociais do tempo-espço que são produzidas nessa realidade, “[...] de modo que a História da História ensinada deve ser também uma investigação sobre os contextos e demandas de orientação temporal coletiva e das decisões coletivas das orientações temporais a reproduzir” (CERRI, 2007b, p. 61).

²³ Pesquisa iniciada em 2014, financiada pelo CNPq (processo nº 471240/2014-1), intitulada “Ensino de História: memórias e escritos de um campo de pesquisa”.

Nessa teorização, a relação do campo de conhecimento do ensino de História dialoga com o campo de conhecimento na perspectiva de que a “História Ensinada [...] transborda para outros campos do currículo escolar e das práticas extracurriculares” (CERRI, 2007b, p. 61). Isso nos remete às visitas aos museus como práticas utilizadas pelos professores que se deparam com todo o sistema do campo de conhecimento museológico, mesmo com a ausência formativa da epistemologia do museu e suas relações na trajetória curricular dos professores de História.

É também com Cerri (2007a; 2007b; 2011) que os estudos do ensino de História se ampliam com as transformações da Didática da História, a partir da obra de Jörn Rüssen (1938-)²⁴ que antecipa a valorização do conceito de consciência histórica, “ao direcionar parte expressiva de seus esforços de investigação às necessidades dos alunos como os determinantes essenciais do ensino de História” (CERRI, 2007b, p. 61), ou seja, a História era um objeto dado a ser aprendido, com o conteúdo da consciência histórica relacionado à atividade mental. Há uma compreensão que o aprendizado histórico não tem um caráter exclusivamente receptivo e se encontra no campo das qualidades produtivas, nas quais a consciência se desenvolve com o conhecimento histórico. A Didática da História passa a ser entendida como a teoria da aprendizagem histórica. Cerri (2011, p. 48) alerta:

Falar em consciência histórica implica uma definição propositadamente muito ampla de história, como tempo significado (ou, dizendo um modo um pouco diferente, experiência do tempo que passou por um processo de significação). Tempo não quer dizer passado. Consciência histórica não é memória, mas a envolve: o tempo significado é a experiência pensada em função do tempo como expectativa e perspectiva, compondo um sistema dinâmico. A consciência histórica não é definida aqui como conquista particular, mas como aquisição cultural elementar e geral, na qual os sujeitos fazem suas sínteses entre objetivo e subjetivo, empírico e normativo.

O que é ensinar História, o que representa essa dimensão da História que não é apenas o “como”, “onde”, “para quem”, ou “o que”, e que nos obriga a compreender a História como obra humana que se desenvolve no tempo-espço e que não se aprisiona nos muros da disciplina escolar, tampouco nas dimensões de passado, presente ou futuro. A História e suas narrativas acontecem de todas as formas dentro da realidade verdadeira ou imaginada da sociedade que ouve a si mesma ou se revela nos livros de História e que também enfrenta as narrativas oriundas de valores socioculturais que emergem nesse contexto e que geram para os professores a visão

²⁴ Historiador e filósofo alemão que investiga os campos da teoria e metodologia da História, da história da Historiografia e da metodologia do ensino de História.

da “distância entre a história ensinada na escola, a história oficial, e a história vivida e lembrada pela comunidade e transmitida entre gerações dentro das famílias” (CERRI, 2011, p. 45).

Nessa complexa teia do que significa ensinar história, as representações da história ensinada, a vida que se desenvolve, fora do âmbito escolar, na historicidade humana, o conceito de consciência histórica, encontra-se o professor de história na sua busca por fazer uma práxis que realmente emancipe o estudante. Uma vez que para Schmidt e Urban (2016, p. 26) “a categoria ‘consciência histórica’ passou a ser entendida como competência subjetiva do pensamento histórico e também como objeto de conhecimento”. As condições, finalidades e objetivos do ensino de história fazem parte da concepção da história que, ao estudar a vida de todos os homens e mulheres, isto é a experiência humana no tempo, entende as experimentações individuais e coletivas é o que traz sentido para o estudo, para o ensino.

A relação dos cursos de licenciatura em História com a realidade propriamente dita da educação básica ainda necessita, apesar dos inúmeros avanços, de um diálogo mais qualificado entre o que é produzido na Universidade e o que é praticado na escola. Ao se afirmar da prática, estamos reunindo toda a extensão do que é o espaço escolar e sua existência e vivência junto aos professores, sublinha Tigre (2017, p. 41): “a docência vai além de pensar a prática pela prática. Para além disso, propõe reconhecer os saberes docentes mobilizados. Discutir, repensar e analisar como e de que forma esses saberes são amalgamados à experiência do ensino aprendizagem”.

Enquanto que em alguns espaços da universidade o debate e as novas pesquisas acontecem, a escola ainda funciona mais como espaço de transmissão e reprodução de um ensino pouco crítico, sendo o uso do livro didático uma ferramenta indispensável para o profissional que se encontra refém de uma lógica política educacional precária, no que se refere aos recursos a serem dispensados para os estudantes nas unidades escolares.

O que demarca uma relação de contradição, uma vez que os livros didáticos, apenas, não são suficientes para o desenvolvimento do curso da disciplina História, afirmam boa parte dos professores frente a esse recurso didático. Mas para muitos estudantes que vivenciam os contrastes sociais, o livro didático representa um recurso valiosíssimo, frente às dificuldades enfrentadas para se manter na escola. Por isso mesmo, no espaço das escolas públicas a luta ainda é para que os alunos recebam o material escolar completo e nesse conjunto está o livro didático.

Relativizando esse quadro, e demonstrando toda a sua força frente as agruras do mundo do trabalho, encontramos a ação do professor que, devido à sua própria história e desejo de

desenvolver sua profissão criativamente, subverte essa ordem e “inventa soluções para superar os contratemplos que o cotidiano da escola e a complexidade dos problemas da educação colocam em nosso caminho” (TOURINHO, 2003, p. 12). Dessa forma, tanto a escola quanto a universidade apresentam possibilidades de transformação e/ou de reprodução do conhecimento. São os sujeitos históricos que em um lugar ou outro irão fazer a diferença na Educação.

Para esclarecer esse debate, Fonseca (2003, p. 61) aponta que durante um certo período, do final do século XX, a graduação enfrentava a dicotomia entre os cursos de licenciatura e bacharelado, sendo que no primeiro os currículos se definiam dentro de uma relação de conhecimento específico da disciplina e conhecimento pedagógico, numa clara ênfase ao ensino. Já no segundo, os currículos apresentavam os conhecimentos teóricos e práticos voltados para a pesquisa. Segundo a autora, esse quadro resultou em uma parcela de professores que orientou a sua vida profissional para a docência, enquanto outros optavam por orientar suas carreiras para a pesquisa, numa demarcação de rechaço ao ensino na educação básica.

Nos últimos anos, esse quadro tem sido mudado com a intensificação de pesquisas no campo do ensino de História, bem como no fortalecimento nos grupos de estudo entre História e Educação. Já existe um amplo debate em que se considera a importância de pensar o currículo no curso de História, de forma dialógica nos campos de atuação teórica e profissional, de sorte que essa dicotomia, que ainda persiste, na configuração curricular ou ideológica, possa, de fato, fazer parte do passado formativo do campo de conhecimento da História. Para tanto, busca-se essa tradução dialógica dentro da matriz curricular da graduação em História e a formação inicial vivenciadas pelo professor/estudante no âmbito acadêmico proporcione a reflexão e atuação necessárias para o professor/historiador.

Nesse sentido, Rocha (2002) nos revela sobre os currículos que precisam manter um denominador comum da teoria e da prática, necessitando para isso formar profissionais que dominem, ao mesmo tempo, duas vertentes do ensino da História: a vertente lógica e a vertente psicológica. O professor passa a compreender conceitos e teorias que sistematizam a informação histórica e o modo como se dá a construção desses conceitos e teorias no processo de aprendizagem pelos alunos. Dessa forma, “é necessário que se inclua na formação (inicial e continuada) do professor o estudo das zonas de confluência, regiões onde a teoria se encontra com a prática da sala de aula” (ROCHA, 2002, p. 165).

Esse perfil de profissional deve emergir de cursos que orientem seu currículo e oportunizem a fundamentação e legitimação do ensino e não ser apenas uma proposta voltada

para a formação de quadros destinados à ampliação e reformulação do acervo historiográfico existente.

É nesse contexto que, para falarmos da formação dos professores de História em face ao seu cotidiano frente ao ensino, nesta contemporaneidade permeada por uma liquidez social, por um consumismo, por utopias desfeitas, políticas públicas desmontadas e toda uma discussão de uma educação da diversidade, se faz necessário esquadriñar a realidade vivida por esse profissional desde a sua licenciatura até o mergulho radical nos meandros do que compõe o universo escolar.

2.3 NAS FRONTEIRAS ENTRE EDUCAÇÃO E HISTÓRIA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA EM CENA

A formação do professor de História se encontra no entrecruzamento complexo entre Educação e História, ao mesmo tempo em que se aprende o ofício do historiador e toda a construção do conhecimento histórico, se forma o educador que irá, no ambiente escolar, mediar as inúmeras relações entre aprendizes, estudantes, alunos e o conhecimento histórico escolar a ser ministrado numa relação onde o cotidiano e inúmeros outros saberes se envolverão numa arena, a ser vivenciada por todos esses sujeitos da Educação. É como afirma Gasparello (2007, p. 74):

Pesquisadores e professores de História e de Prática de Ensino vivenciam cotidianamente essa relação e, mais do que isso, fazem-na acontecer, na medida em que orientam seus saberes e práticas de acordo com as contribuições e perspectivas da Educação – teorias pedagógicas e metodologias de ensino – e da História – linhas historiográficas, novas abordagens e objetos de análise.

Na formação do professor de História, os campos dos saberes, que passam desde a memória, identidade, interdisciplinaridade, consciência crítica, representam interações complexas, e mesmo polêmicas. “Campos esses que sabemos conflituosos, de interesses contraditórios e plenos de relações de poder” (GASPARELLO, 2007, p. 74). Nessa estrutura é importante compreender os saberes pedagógicos associados à formação inicial e continuada, a teorização da profissionalização e as relações intrínsecas entre teoria e prática.

Para Tigre (2017, p. 35):

[...] o saber está relacionado ao fazer. Se eu sei, posso fazer. Se não sei, tenho dificuldade para realizar. Saber e fazer estão juntos, imbricados. O sujeito vai aprendendo a partir da ação e, através dela, também vai descobrindo novas coisas; percebendo, inclusive, o que ainda não sabia sobre aquela ação em si.

Para Monteiro (2017), o ensino de História ocupa um lugar teórico, de produção e transmissão de saberes. A autora associa à concepção de lugar, a ideia de fronteira e os dois campos que o ensino de História confluencia são: História e Educação, “[...] o que nos desafia permanentemente ao dever de vigilância ética, política e epistemológica ao atuar entre a necessidade de ensinar saberes referentes ao passado, ao mesmo tempo em que se contribui para desenvolver o pensamento e a reflexão crítica dos alunos [...]” (MONTEIRO, 2017, p. 3). O lugar de fronteira aí explícito é definido como espaço de troca, embora haja a marcação de diferenças. Não são fronteiras que se repelem no sentido histórico geográficos, das clássicas fronteiras que se opõem em cultura, economia, migração, como entre Estados Unidos e México, Comunidade Europeia e África etc. O sentido de fronteira que associa o lugar do ensino de História estabelece os aspectos que envolvem questionamentos e problematizações, na busca de superar a ideia “[...] de que ensinar é apenas transmitir conhecimentos produzidos na instância científica” (2017, p. 5).

Por se pensar nessas contradições e nas relações de poder que permeiam os cursos de História, devemos refletir de que maneira os currículos dos cursos estão voltados para uma preparação inicial do professor que, ao adentrar o mundo da escola, irá se deparar com uma realidade diversa, complexa, na qual a disciplina História tem um papel relevante, no que tange às possibilidades de crítica e mesmo de transformação social.

Ora, se o que vemos nos currículos dos cursos de História não é o que promove uma formação inicial consolidada na diversidade e na compreensão da disciplina escolar para crianças e jovens, encontraremos lacunas na formação de professores de História que necessitarão ser passadas a limpo no que concerne ao conhecimento museu na fronteira entre Educação e História. Para Gasparello (2007, p. 77), “ao situar histórica e culturalmente o currículo significa compreendê-lo como artefato resultante de múltiplas demandas, pressões, interesses e saberes internos e externos à instituição escolar”.

Acresce Monteiro (2017, p. 4) que,

[...] embora tenhamos currículos movidos por intenções oficiais, que prescrevem conteúdos a serem ensinados, o que efetivamente é aprendido nunca é literalmente o intencionado porque a transmissão se dá num contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos.

Essas reflexões nos orientam para fazer o debate, nesta pesquisa, de como professor de História transforma em sua práxis a lacuna do conhecimento museu nos currículos dos cursos de História, no processo da sua formação inicial e continuada. Tomo aqui o conceito de práxis, na compreensão da ação reflexiva e transformadora, a consciência do fazer do professor está associada a um pensar da prática dentro do contexto social em que os saberes docentes se integram na composição do professor, para Santos (2015, p. 42), “a práxis une indissociavelmente a prática e a teoria, em prol das mudanças estruturais promotoras de justiça e igualdade de direitos e condições de vida”.

Em um estudo a partir de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), a autora Ferreira (2016) apresenta um painel das concepções de História na formação de professores no Brasil que revela algumas dessas contradições entre História e Educação.

Ao analisar 73 PPC, correspondentes a 96 cursos de História entre universidades públicas federais e estaduais brasileiras, num universo de 124, segundo o Censo do Ensino Superior de 2009, é possível relacionar aspectos da formação de professores e o seu fazer na sala de aula, com a construção curricular do ensino de História, que servirão de base para o cenário que se traça neste trabalho.

Observa-se lacunas, ênfases em determinados conteúdos, relações de poder, dificuldade com a diversidade e praticamente a inexistência de um componente curricular que apresente museu como conhecimento nos currículos dos cursos são alguns dos aspectos que se fazem presentes neste estudo.

O primeiro aspecto demonstra a ênfase na História Geral do Ocidente, com a famosa divisão entre História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Vale ressaltar que essa divisão se espelha nas escolas da educação básica, sendo que vários povos aparecem a reboque dessa europeização da História. Num claro pensamento imperialista, o desenho da História vai gerando um contingente de povos invisibilizados e que não se apresentam na sua importância nos livros didáticos nem na sala de aula.

Segundo aspecto, a História do Brasil segue a mesma lógica de grandes divisões, também numa “estrutura canônica” (FERREIRA, 2016, p. 294), dividida em Brasil Colônia,

Império e República. Com essas divisões ainda soa a ideia da ênfase na História política e com os fatos e nomes que envolvem a parte que domina economicamente os rumos da sociedade, colocando para escanteio outras vozes e ações de sujeitos históricos que compõe o processo de formação da sociedade brasileira.

Embora o mundo real com todas as exigências que demandam a contemporaneidade quanto a questões de gênero, movimentos sociais, etnias, migrações, cultura, afora a tão conhecida política, economia, sociedade, invada os currículos desses cursos através das bibliografias, aulas, práticas curriculares, ainda assim “elas não representam uma ruptura na organização geral do currículo formal engendrado na tradição canônica” (FERREIRA, 2016, p. 295).

Se por um lado é notória uma organização do currículo dos cursos de História na tradição canônica das grandes narrativas e periodizações, Gabriel e Monteiro (2014) alertam que, para o século XXI, o termo “narrativa” se expande e se intensifica em outros ares, com outros diálogos. As certezas típicas da razão iluminista se encontram dissipadas nas incertezas que incluem que a noção de verdade absoluta perdeu o sentido nas explicações dos fenômenos sociais. Aquelas novas exigências, ressaltadas por Ferreira (2016), demandam outras inteligibilidades para a leitura de um mundo diverso. Com isso:

Tais inteligibilidades precisam ser nomeadas. Não mais dizer, escrever, ler ‘teoria de’, mas sim ‘discursos sobre’. Guerra contra todo e qualquer vestígio de essências e essencialismos. Não mais falar no singular, nem só no masculino ou no feminino). O mundo passou a ser visto como (ou é?) definitivamente múltiplo, instável, veloz, provisório. E os sujeitos nesse e desse mundo ocupam e falam de diferentes lugares ao mesmo tempo (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 23).

Com essas novas propostas sendo desafiadas nas configurações dos currículos, a formação inicial do professor de História toca em meandros consolidados da diversidade. Se faz necessário, urge afirmar que as narrativas voltadas para a negação do eu, do outro e dos outros não tem mais lugar no que se passou a entender do que vai além da modernidade. O mundo agora exige que vozes outras apareçam e tomem o seu lugar na representação da História sem subordinações típicas de uma hierarquização do conhecimento a partir das chamadas grandes narrativas.

Nesse terreno, as vezes dicotômico, ao pensar a História pelo viés positivista ou das subjetividades, encontra-se o professor em busca de ensinar algo que valha a pena ser aprendido e que represente significado para crianças e jovens que estão em contato com a disciplina História.

O saber histórico, em suas múltiplas referências, torna-se saber histórico escolar, com a mediação do professor que, ao se formar, estará com a dupla tarefa de compreender como se faz a História e como ensiná-la de maneira a atingir os estudantes numa compreensão da disciplina. Essa trajetória estudada por muitos pesquisadores é permeada também pela compreensão dos aspectos didáticos-metodológicos que reúne os saberes docentes para a realização do trabalho escolar.

Mesmo com toda essa caminhada da formação de professores e o ensino de História, ao longo dessa profícua produção, no ambiente dos estudos educacionais, pedagógicos, didáticos e metodológicos, a concepção dos cursos de História, no que se definiu como “3+1”, os três primeiros anos de formação específica do conhecimento de História e o último ano, as disciplinas de Educação/Pedagogia, que após a reforma do ensino em 1968, ficou a cargo das faculdades de Educação, ainda gera distorções entre teoria e prática no futuro professor de História. Corrobora com essa ideia, Cerri (2013, p. 171), ao afirmar que:

[...] a separação em espaços institucionais distintos e concorrentes na luta por recursos financeiros, materiais e humanos consolidou um preconceito generalizado de que a área da pedagogia nada teria a fornecer ao profissional de história, por exemplo, dado que o essencial para ensinar – opinião que se fortaleceu – seria o estrito domínio do conhecimento histórico; pela parte da área da educação, o preconceito generalizado era o de imaginar nos departamentos de saberes específicos – os de história, por exemplo, a absoluta incompetência no que se refere ao ato de ensinar, pelo menos no que se referia à educação básica.

Assiste-se, desde então, a visão de que a Educação é opção de menor ordem do que a formação teórica, que em História seria a formação em bacharel. Afirma-se de maneira negativa, que a docência é resultado de uma condição de escolha, por falta de oportunidade. Nos cursos de História percebe-se a ênfase na formação do historiador, mesmo que o mercado de trabalho seja ampliado dentro da área educacional e não para historiadores, acrescente-se a isso que a profissão não é regulamentada. Por conta disso, muitas vezes entende-se que basta uma formação do conteúdo de História para a realização prática na sala de aula, o que muitas vezes gera uma desqualificação do espaço escolar.

Pode-se imaginar que nos currículos dos cursos de História esteja inserido a disciplina voltada para a relação entre História e conhecimento museu, pois comumente estabelecemos essa íntima relação, porém o estudo de Ferreira (2016), que avalia 78% dos cursos de licenciatura em História nas universidades públicas federais e estaduais no país, segundo o Censo do Ensino Superior de 2009, revela um quadro de disciplinas destas universidades que,

apesar de demonstrarem a preocupação em oferecer disciplinas fora da lista tradicional das periodizações da História, somente na universidade UNIOESTE oferta-se a disciplina: Arquivos, Centros de Documentação e Museus, deixando-nos interrogativos quanto aos objetos de estudos de uma disciplina com um título tão abrangente em estudos tão específicos e complexos, para a qualidade da formação do professor de História. Ao analisar-se os componentes curriculares dos cursos presenciais da cidade de Salvador, veremos que se repete essa situação.

Demarcando a informação, então, de que a representatividade do conhecimento museu na formação do professor de História é bastante insignificante, há de se afirmar também que a prática pedagógica de visitação ao museu é utilizada em disciplinas do currículo, a partir da compreensão dos docentes, mas o fato é que como disciplina na formação encontra-se, nesse universo de pesquisa de Ferreira (2016), o registro de apenas uma disciplina.

Há um intenso debate no campo curricular dos cursos de História, quanto aos saberes a ensinar propostos nos componentes curriculares. O debate amplia-se com uma série de pesquisas que evidenciam o tradicionalismo nos cursos no que diz respeito às disciplinas obrigatórias que seguem um ordenamento cronológico-linear, bem como uma reserva de horas abaixo de 40% para as disciplinas que tratariam dos saberes a ensinar e procurando os inícios do conhecimento museu na formação dos professores de História. Esses estudos demonstram praticamente a inexistência desse componente curricular.

A partir desses aspectos aqui relatados, podemos introduzir de forma breve as ligações do ensino de História e a formação do professor de História. Torna-se evidente que se pensamos em um ensino para o desenvolvimento da consciência crítica, que visa uma educação autônoma, reflexiva, cidadã, profissional, estaremos bastante envolvidos com as concepções teórico-metodológicas de diversos autores que ao longo dos últimos anos embasaram os cursos de licenciatura nas mais diversas áreas.

Este trabalho é apoiado nas implicações da formação docente e a educação básica, pois é nesse ponto de convergência que o ensino de História se torna significativa para aquele que se forma professor e que, ao longo da sua profissão, torna-se professor em uma jornada em que se fazer sujeito da sua escolha é tarefa a ser cumprida. Segundo Leiro (2012, p. 26), “a educação básica precisa ser entendida como o lugar do sujeito discente, do currículo e da ressonância da formação do professor e do trabalho pedagógico”.

Essa ressonância presente na formação inicial e continuada desse itinerário percorrido pelo professor tem nas obras de Freire (1996, 2000); Nóvoa (2002); Tardif (2014), dentre outras, a inspiração para as bases que se tornam necessárias para a problemática desta pesquisa.

Para Nóvoa (2002, p. 47), é preciso “aprofundar o nosso conhecimento dos professores, dos seus modos de aprender, de pensar e de agir” ao instituir discursos hierarquizantes para a formação do professor, numa política acadêmica que não trata o professor na sua identidade profissional e teoriza um professor reflexivo distante da sua realidade social, nos remete à necessidade de pensar o professor na sua coletividade. Afirma Nóvoa (2002, p. 45):

O debate educativo oscila, hoje, entre um excesso de liberalismo (lógicas de mercado, pais e alunos como clientes, etc) e um excesso de autoritarismo (a escola como restauradora da ‘ordem social’). Essas tendências têm consequências muito significativas para os professores. É difícil imaginar que eles podem encontrar as respostas pertinentes, apenas através de iniciativas individuais ou de dinâmicas sindicais. Reinventar a dimensão colectiva da profissão é uma necessidade vital, com todas as consequências que tal acarreta no plano identitário, na acção pedagógica, no trabalho escolar e ...na formação e supervisão.

Aparentemente, a tônica que enfatiza o professor reflexivo parece trazer mudanças paradigmáticas importantes para a formação, entretanto, pode também ofuscar e mesmo omitir todo um contexto real enfrentado pelos professores, que vai desde as práticas discursivas controladoras, através de uma série de dispositivos avaliadores, fruto de um processo de exercício do poder que exige do professor no espaço escolar, o que a sociedade não consegue estabelecer, como ordem, autoridade, valores da tolerância, respeito pelas diferenças etc. Acrescente a tudo isso a desvalorização profissional e instabilidade nos primeiros anos de carreira, bem como as tensões de toda ordem. Por tudo isso, Nóvoa (2002, p. 48) aponta que: “Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática”.

Para ampliar, no que diz respeito às propostas de formação, Paim (2007) assevera o quanto a ideia de formação parece estar associada a uma pessoa que, como uma folha em branco que será preenchida, irá adentrar a licenciatura e, como numa linha de produção, sairá um produto acabado, pronto para ensinar. “Neste modo não há espaço para a autonomia, produção, diferenciação, os imponderáveis que estes professores irão encontrar nas escolas, como alunos cansados, com fome, com uma sobrecarga de trabalho, com falta ou inexistência de materiais [...]” (PAIM, 2007, p. 158).

Na busca por uma educação que gere autonomia dos educandos, Freire (1996) enaltece a formação do professor relacionando uma série de saberes necessário à prática educativa e conclama os professores para uma responsabilidade ética no exercício da tarefa docente. Alerta para que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 1996, p. 25). Com uma proposta de uma educação baseada em uma prática libertária, Freire (2000) considera que a consciência crítica e o pensamento reflexivo para o povo em geral devam ser buscadas, por isso “[...] tentar uma educação que fosse capaz de colaborar [...] na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica” (FREIRE, 2000, p. 114).

Não obstante, os cursos de História ainda se explicitarem numa divisão de saberes, onde “a academia produz e o professor na escola consome” (PAIM, 2007, p. 158), há um espaço de desafio e de conquista que dialogue com um perfil de formação que possibilite ao professor pensar criticamente, produzir, ser sujeito do processo, ter autonomia e criar dentro das inúmeras realidades vividas e experimentadas por ele no mundo do trabalho da sua profissão.

Fazer-se professor implica ruptura com muito do que está instalado e vem sendo praticado ao longo da história da formação de professores. Apresenta-se numa perspectiva de negar a estrutura vigente, propõe que pensemos a partir das ruínas e não de forma determinista; assim, a formação de professores descortina-se como um imenso campo de possibilidades (PAIM, 2007, p. 158).

Nessa esteira do fazer-se professor, de certa forma torna-se importante repensar a formação que se baseia numa dicotomia estática, que se assemelha a uma via de mão única, experiências, memória, história viva, história que não chegam à História, vozes esquecidas, silenciadas, não escritas e não ditas se exibem, desfilando na plataforma da vida, nas relações cotidianas da sala de aula e nas relações dos sujeitos professores e alunos. É o professor “percebendo-se produtor de conhecimentos em conjunto com seus alunos, respeitando as diferenças, especificidades, compreendendo-os como possuidores de saberes que precisam ser respeitados” (PAIM, 2007, p. 158-159).

A visita aos museus, para os professores, ampara-se no que se define como prática educativa, no rol dos saberes docentes, reunindo um conhecimento museu em diálogo com o professor. Entende-se que no processo formativo do professor de História, pensar nesse uso do campo conhecimento museu se afinaria numa programação curricular dos saberes docentes no

exercício da profissão. Para Tardif (2014, p. 152), “a prática educativa constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, categoria tão importante e tão rica em valores, em significados e em realidades quanto o trabalho, a técnica, a arte ou a política, com as quais, aliás, foi muitas vezes confundida ou identificada”. Com esse pressuposto, o autor salienta que o trabalho do professor ainda é visto como uma atividade técnica, profissional, científica, isto é, os professores exercem estabelecem uma relação de sujeito para objeto, traduzida numa “[...] ação sobre a matéria, as coisas e os objetos” (TARDIF, 2014, p. 152-153).

Analisando as diversas correntes que definem a atividade dos professores, no que se refere à prática educativa, Tardif (2014) aponta que há uma heterogeneidade das definições das ações dessa atividade, quais sejam, a técnica, os componentes afetivos, a ação ética ou política, socioconstrutivista, ou a uma arte. Privilegiar uma única ação dos professores como a fundamental é esvaziar a complexidade do trabalho dos professores, uma vez que os diferentes tipos de ações “[...] obrigam os atores a realizarem uma grande variedade de interações com os alunos em função de vários objetivos que não são necessariamente coerentes ou homogêneos” (TARDIF, 2014, p. 176).

Manipula-se uma pluralidade de saberes quando se vivencia o cotidiano da sala de aula. São valores, normas e experiências vividas que são empregados na ação profissional em que o professor atua. “A prática educativa mobiliza diversos saberes de ação e se refere a diversos saberes” (TARDIF, 2014, p. 182), é com essa afirmação que o autor propõe que possamos entender que as ações dos professores na sua docência têm intenção, motivos, objetivos e esses componentes estão relacionados diretamente com as ações desse professor que:

[...] age às vezes em função de normas que ele defende ou quer fazer respeitar; age também em função de emoções, sentimentos, afetos; age ainda de acordo com os papéis sociais dos atores escolares; age por razões ou motivos que lhe parecem ‘racionais’ ou bem fundados, etc. (TARDIF, 2014, p. 178).

As reflexões da atualidade quanto à formação do professor de História procuram basear, fundamentalmente, as propostas de análise no de diz respeito ao “o que” e “para que” fazer e não simplesmente ancorar no “como” fazer. Por muito tempo, a formação esteve sintonizada apenas com as formas de ensinar, modelos prescritos e práticas voltadas para a transmissão da História, era uma formação utilizada para “[...] igualar, homogeneizar, padronizar as práticas e comportamentos, desvinculando assim os aspectos profissionais dos políticos” (PAIM, 2007, p. 159).

Não basta apresentar os caminhos da formação sem problematizar o contexto das políticas educacionais que trazem no bojo das suas diretrizes, referências, um olhar que circunscreve o professor numa lógica racional, reprodutivista e executor dos planos pensados na academia, há uma divisão de papéis na produção de conhecimentos, “à academia cabe a produção do conhecimento e à escola, o ensino, a transmissão” (PAIM, 2007, p. 159).

Ao tratarmos da formação inicial e continuada, propomos um debate que observe na experiência vivida do professor, os saberes que nascem e se constroem na prática diária do seu fazer. O professor se torna e não deve ser tratado apenas como o aplicador de programas e pacotes curriculares. Ainda se incorpora nas visões do ser professor ideias de incapacidade, incompetência e o trato para tais imagens é justamente o do controle, a vigilância e uma série de responsabilidades que saem da esfera do Estado e que passam a ser cobradas do professor. É na definição de Paim (2007, p. 163) que nos aproximamos do conceito de formação:

Na perspectiva do fazer-se Professor, entendemos formação como processo contínuo, que ocorre ao longo de toda uma vida e não apenas num dado momento ou lugar. [...] a formação é um campo de lutas, no qual diferentes concepções estão disputando espaços. Esta percepção nos dá esperança de mudança, nos dá instrumentos para novas lutas.

Recolocar o professor no lugar de sujeito da prática, do fazer, do tornar-se nos destina a pensar a formação dentro de uma temporalidade, na qual “[...] partimos dos nossos problemas, buscando as respostas no passado” (PAIM, 2007, p. 163). É importante o pensar do professor, pois é com este pensar que ele age, conjuntamente com as teorias e crenças. Extenuar a experiência e o conhecimento do professor, desvalorizar suas vivências e memórias para demarcar a hierarquia dos que pensam e dos que executam a educação é o cenário que até então se encontra em algumas políticas de formação de professores. Por isso mesmo, “[...] os professores, ao buscarem suas memórias e experiências vividas, passam a ser sujeito do processo, se sentem construtores, participantes” (PAIM, 2007, p. 163).

Nesses caminhos que o professor trilha na sua formação em trabalho, o fazer, o saber, a prática se confirmam no processo do ensino aprendizagem oportunizando as transformações significativas no espaço escolar, segundo Tigre (2017, p. 35), “a prática reflexiva é uma competência adquirida, ao longo da profissionalização docente e, como tal, deve ser explorada pelo professor, para a elaboração da prática pedagógica e do saber docente”, retratando formas de pensar a formação dentro da lógica da reflexão do fazer e da prática transformadora.

2.4 HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: ENTRE MEMÓRIA, ENSINO E PODER

Considerar o ensino de História e suas relações com a formação inicial e continuada do professor, bem como com a lacuna do conhecimento museu nos currículos das graduações em História e referir-se ao campo fronteiriço entre História e Educação nos impele a apresentar a relação História e Memória.

Memória, um sentimento que nos afeta de várias maneiras, ao longo da nossa vida. Muitos se importam em preservar a memória. São tocados por ela. Convivemos historicamente, entretanto, com a frase clássica de que “brasileiro não tem memória”, não cultiva sua memória, não preserva sua memória. Parece que existem mitos a serem desvendados, ao pensarmos nessas informações básicas sobre memória, bem como precisamos definir o que é memória e de que memória nós estamos tratando.

Há de se pontuar sobre os esquecimentos que envolvem a memória. A quem interessa lembrar ou esquecer? Por que se lembra? Por que se esquece? Ao longo de todo o processo histórico, individual ou coletivo adjetivamos as lembranças boas e más. Com essa perspectiva, Pollak (1989, p. 3) afirma sobre as múltiplas referências que compõem a memória, incluindo:

[...] evidentemente os monumentos, [...], o patrimônio arquitetônico e seu estilo, que nos acompanham por toda a nossa vida, as paisagens, as datas e personagens históricas de cuja importância somos incessantemente lembrados, as tradições e costumes, certas regras de interação, o folclore e a música, e, por que não, as tradições culinárias.

Segundo Silva e Silva (2006, p. 275), “o estudo da memória passa da Psicologia à Neurofisiologia, com cada aspecto seu interessando a uma ciência diferente, sendo a memória social um dos meios fundamentais para se abordar os problemas do tempo e da História”. Portanto, é preciso aliar ao conceito memória as questões que envolvem a História, já que se pode pensar a memória também no campo da Saúde e da Neurologia.

Então, tratamos de memória histórica. Os estudos historiográficos sobre a memória são tardios frente a outras áreas da ciência, embora estejam nas fundações da História. Contudo, somente a partir de 1970, os historiadores começam a trabalhar de fato com memória. Durante muito tempo, a ideia de memória esteve associada a uma História chamada de oficial, que tinha como objetivo a preservação da Memória Nacional.

Compreendendo o surgimento dos Estados Nacionais no mundo ocidental, a partir da transição do feudalismo para o capitalismo, na baixa Idade Média, temos como construção

patrimonial a formação de territórios que se tornaram países com língua, moeda e cultura próprias e o aparecimento de um regime de governo capitaneado pelo rei absoluto, que foi o Absolutismo. Nação e memória, nesses espaços, estavam associadas ao engrandecimento da figura do rei como representante maior da divindade na Terra. Sendo assim, as construções, a cultura, a culinária, os trabalhos em geral estavam voltados para o objetivo de glorificar o rei e garantir a sua memória no imaginário de um povo que se rendia e se submetia a essa memória.

Com o advento das revoluções burguesas do século XVIII, a sociedade ocidental vivenciou a ruptura da estrutura centralizadora absolutista e inaugurou o conceito de cidadão, como sujeito histórico fundamental nas relações de poder, mesmo que envolvesse, nesse contexto, o cidadão burguês que inauguraria o Estado Liberal, característico do novo modo de produção, que se consolidava nesse momento histórico. A História, ainda assim, esteve sempre revelando os fatos políticos oficiais e a busca por uma representação do passado com os grandes atos feitos por heróis (ou não, veremos o questionamento disto mais tarde), e sendo preservada nos museus a partir das representações e importância dos objetos no estado de revelar memórias.

Evidentemente que História, Museu e Memória se perpetuam numa tríade difícil de dissociar e por isso mesmo de conceituar, o que se torna para nós mais uma árdua tarefa, na medida em que esse estudo se propõe ao entrelaçamento desses temas para a compreensão de que maneira o professor de História, na lacuna do conhecimento Museu na sua formação, aproxima-se desse lugar de memória.

Quando se pensa em memória, muitos dos nossos sentidos se aguçam, do cheiro ao tato, do que se ouviu ao que se sentiu, do que tocou e do que fomos tocados temos sempre a sensação de que memória é presente, é o que nos afeta, é o nosso registro que poderá representar posteriormente o registro coletivo. Do indivíduo à sociedade, a memória se impõe, se estabelece numa lógica particular e plural, nos enlaça no que deve ser lembrado, ou lembrado/esquecido para fazer valer o que de mais secreto temos nos nossos pensamentos e atitudes.

Partindo dos conceitos de memória coletiva e individual, Pollak (1989) problematiza a memória ao analisar como os fatos sociais se tornam coisas, “[...] como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade” (POLLAK, 1989, p. 4). Enquanto se buscou essa duração e estabilidade, se vivencia o como essa memória uniformiza, destrói, oprime. A memória entra em disputa e os silenciamentos rompem e subvertem uma ordem estabelecida pelas memórias coletivas que atendem a um poder dos status quo estabelecido em tempos históricos. Nesse contexto, Pollak (1989, p. 4) celebra a História oral que traz à tona rupturas, “[...] ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, [...] ressaltou a

importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à ‘Memória oficial’, no caso a memória nacional”.

Há exemplos na História quanto à memória em disputa, desde o que ocorre em âmbito nacional, nas histórias de cada local e lugar, quanto no âmbito internacional em que o local se expande em exemplos para o mundo. Ainda na constituição da União Soviética,²⁵ procurou-se denunciar os crimes estalinistas, com o governo de Nikita Krushev,²⁶ derrubando de certa forma o mito histórico que foi construído em torno da figura de Stálin.²⁷ Essa tentativa de Krushev não se solidifica e o recrudescimento da revisão da memória coletiva irá ressurgir no quadro da glasnost e perestroika.²⁸ A partir daí, presencia-se todo um movimento popular em prol da liberdade em denunciar a memória que ficou no subterrâneo da política de valorização da imagem de Stálin. Para Pollak (1989, p. 5):

Esse fenômeno, mesmo que possa ‘objetivamente’ desempenhar o papel de um reforço à corrente reformadora contra a ortodoxia que continua a ocupar importantes posições no partido e no Estado, não pode porém ser reduzido a este aspecto. Ele consiste muito mais na irrupção de ressentimentos acumulados no tempo e de uma memória da dominação e de sofrimentos que jamais puderam se exprimir publicamente. Essa memória ‘proibida’ e portanto ‘clandestina’ ocupa toda a cena cultural, o setor editorial, os meios de comunicação, o cinema e a pintura, comprovando, caso seja necessário, o fosso que separa de fato a sociedade civil e a ideologia oficial de um partido e de um Estado que pretende a dominação hegemônica. Uma vez rompido o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória, no caso, as reivindicações das diferentes nacionalidades.

O outro exemplo de silêncio e esquecimento trazido pelo autor trata da questão judia e do nazismo, tocando com muita sensibilidade e delicadeza numa intrincada questão que envolve aspectos que ocorreram na gestão da administração nazista com a imposição de participação

²⁵ A União Soviética, URSS, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas nasce em 1922 e tem suas raízes na Revolução Socialista Russa de 1917 que depôs a autocracia czarista dos Romanov. Como Estado socialista durou de 1922 a 1991, sendo uma reunião de várias repúblicas soviéticas subnacionais, governadas por um regime unipartidário, comandado pelo Partido Comunista.

²⁶ Foi secretário-geral do Partido Comunista da União Soviética (PCUS) entre 1953 e 1964 e líder político do mundo comunista até ser afastado do poder por sua perspectiva reformista e substituído na direção da URSS pelo político Leonid Brejnev.

²⁷ Josef Vissariónovitch Stalin, nascido Iossif Vissariónovitch Djughashvili, foi secretário-geral do Partido Comunista da União Soviética e do Comitê Central a partir de 1922 até a sua morte em 1953, sendo assim o líder da União Soviética.

²⁸ As duas palavras nomeiam a política de Mikhail Gorbachev que esteve à frente da URSS entre 1985 e 1991 e indicavam as tentativas de mudanças no sistema soviético. Significando, respectivamente, transparência e reestruturação, tinha como objetivo: mudanças estruturais na economia e na sociedade soviética e processo de abertura política.

representantes da comunidade judia, essa lembrança traumatizante gera um silêncio que resvala na memória coletiva originando um esquecimento compreensível no contexto dos fatos. Entretanto, “[...] quarenta anos depois convergem razões políticas e familiares que concorrem para romper esse silêncio: no momento em que as testemunhas oculares sabem que vão desaparecer em breve, elas querem inscrever suas lembranças contra o esquecimento” (POLLAK, 1989, p. 6). Dessa forma, podemos entender o quanto as lembranças individuais e de grupos guardadas no tempo passam muitas vezes longe dos relatos oficiais, nacionais e ainda falando de fronteira:

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor (POLLAK, 1989, p. 8).

Ao se tratar de Memória, no ensino de História, cabe uma breve introdução da relação inequívoca que existe entre História e Memória, de sorte que passemos para a fronteira entre ensino de História e Memória. Duas palavras com amplitude de significado e repetidamente colocadas no mesmo pote conceitual e definidas como sinônimos por envolver ações individuais e coletivas em uma temporalidade-espacial.

Na oposição passado/presente, permeada pelo tempo, encontra-se o desenrolar da História como ciência. Dos fatos, à narrativa, das lembranças, à escrita, passamos por toda obra do que a História representa na sua origem até os dias atuais. As concepções que se traduzem nas próprias manipulações dos historiadores se apresentam ao longo dos séculos e por parte de muitos estudiosos, definições perduram por muito tempo, até que novas análises se apresentam. Para Nora (1993, p. 9):

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado.

Nessas relações entre História e Memória, vale acrescentar as construções nacionalistas que, para Anderson (2008), são imaginadas e criadas a partir de uma ampla subjetividade espacial, temporal, linguística e histórica. Para o autor, a ideia de nação resulta da: “[...] convergência do capitalismo e da tecnologia de imprensa sobre a fatal diversidade da linguagem

humana criou a possibilidade de uma nova forma de comunidade imaginada, a qual, em sua morfologia básica, montou o cenário para a nação moderna” (ANDERSON, 2008, p. 82).

Nessa esteira de identidade nacional e social, as construções da relação entre História e Memória se estabelecem. Entre discurso hegemônicos e forjados na concepção eurocêntrica das funções da História e da Memória, bem como do que se ensina em História, como se ensina e para que ensina, pode se perceber que: “[...] o discurso nacional identitário funciona também como continuidade de um projeto colonizador, pois a modernidade europeia se apresenta como modelo e meta [...]” (MORENO, 2016, p. 452). Acrescente a esse complexo enredo a afirmação de Nora (1993, p. 11):

História, memória, Nação mantiveram, então, mais do que uma circulação natural: uma circularidade complementar, uma simbiose em todos os níveis, científico, pedagógico, teórico e prático. A definição nacional do presente chamava imperiosamente sua justificativa pela iluminação do passado.

De acordo com Monteiro (2017), é indispensável a relação entre História e Memória para inserirmos o lugar do ensino de História. Se considerarmos que a Memória perde a sua espontaneidade e, por isso, é suspeita à História, nas organizações de arquivos, celebrações, datas comemorativas, aniversários etc. o embate está estabelecido. Porém, os estudos que problematizam a relação entre História e Memória e o ensino ainda requer uma longa caminhada. “Parece que ainda nos encontramos no tempo em que história vivida e história conhecimento não eram percebidas como processos diferentes, embora relacionados”, ressalta Monteiro (2017, p. 2).

Lugar de variadas memórias, desde aquelas construídas na historiografia, produzidas nos compêndios de história, efetuadas pelo professor e alunos, o ensino de História não cristaliza memórias, como anuncia Monteiro (2017, p. 15).

O ensino de história é, potencialmente, um lugar onde memórias se entrecruzam, dialogam, entram em conflito; lugar no qual, também, se busca a afirmação e registro de – ou onde se desenvolvem embates entre – determinadas versões e explicações sobre as sociedades, a política, o mundo, prescritas pela instituição em que se localiza; ‘lugar de fronteira’, que possibilita o diálogo entre memórias e ‘história conhecimento escolar’, com o aprofundamento, ampliação, crítica e reelaboração para uso no cotidiano. Lugar do contraditório, portanto, de embates.

Estando prestes a entrelaçar o conhecimento museu, é preciso perceber como se constitui o conhecimento histórico nessa seara formada pela narrativa histórica, compreensão da história, consciência histórica, formação e práxis do professor, na medida em que as lacunas

formativas o impelem espontaneamente ao museu, ou seja, outros fatores que não estão no campo da sua formação. Assim, Anderson (2008, p. 278) nos provoca ao proclamar:

Todas as mudanças profundas na consciência, pela sua própria natureza, trazem consigo amnésias típicas. Desses esquecimentos em circunstâncias históricas específicas, nascem as narrativas. Depois de passar por transformações emocionais e fisiológicas da puberdade, é impossível ‘lembrar’ a consciência da infância. Quantos milhares de dias transcorridos entre a primeira infância e o começo da idade adulta desaparecem para além de qualquer evocação direta! Como é estranho precisar da ajuda de alguém para saber que aquele bebê nu na fotografia amarelada, esparramado todo feliz no tapete ou na caminha, é você! A fotografia, belo fruto da era da reprodução mecânica, é apenas o mais definitivo exemplar dentre um enorme acúmulo moderno de evidências documentais (certidões de nascimento, diários, fichas de anotações, cartas, registros médicos e similares) que registra uma certa continuidade aparente e, ao mesmo tempo, enfatiza a sua perda na memória. Desse estranhamento deriva um conceito de pessoa, de *identidade* (sim, você e aquele bebezinho são idênticos), a qual, por não poder ser ‘lembrada’, precisa ser narrada.

Com esse intuito, ao contrário do que foi feito do ensino de História em muitas sociedades, como perpetuador de memórias definidas pelos poderes instituídos, concebe-se um trabalho na perspectiva crítica, que procura mobilizar as memórias espontâneas, trazer a identidade dos estudantes, professores e comunidade escolar e de sorte que as possibilidades de problematização e recriação se aproximem do pensamento histórico que se objetiva no ensino de História. É nesse lugar que a contradição entre Memória e História se expressam, pois ao trabalhar com o pensamento histórico elaborado nos saberes, “[...] a compreensão histórica é definida como a atividade que leva ao entendimento de uma narrativa construída [...]” (MONTEIRO, 2017, p. 15).

Ao professor de História cabe uma série de relações com o ensino, a sociedade a sua profissão, o conhecimento pedagógico, histórico. Memórias de uma história individual e coletiva que se exhibe nesse espaço cotidiano da escola, da sala de aula, da sociedade em que este sujeito está inserido. Um poder de pensar a Memória e a História, consoante Monteiro (2007, p. 120): “visões, concepções que articulam conteúdo e método, saberes e práticas, saberes a ensinar e saberes sobre o como ensinar, mesclados com a compreensão sobre as finalidades do ensino que, por sua vez, expressam valores e a dimensão educativa estruturante”. São com essas definições e escolhas que o ensino de História acontece nas dinâmicas das escolas, é “[...] no contexto da aula e das atividades, cabe ao professor trabalhar o ‘pensamento histórico’ para o questionamento de verdades estabelecidas e busca da compreensão da historicidade da vida social” (MONTEIRO, 2017, p. 16).

Escrever sobre memória requer um esquadramento do tema. Tarefa maior, associar museu e memória. Começando por nós mesmos, pelo fato de a maioria das vezes, demonstrarmos uma necessidade de fazermos registros de todas as formas, com os acontecimentos da nossa vida. Nascimentos, aniversários, casamentos, batismos, ritos sagrados, confraternizações e, até mesmo, o luto. Todos nós, em certa medida, guardamos em nossas caixinhas materiais ou simbólicas uma riqueza de memórias da nossa trajetória de vida, que em determinados momentos repelimos, por exemplo, quando somos jovens e olhamos a festa de 15 anos ou nos sentimos receptivos e simpáticos ao olharmos os álbuns de fotografias da formatura, do casamento, do primeiro filho, da viagem dos sonhos.

Vale ressaltar, por exemplo, nesta era digital, em que há uma democratização revolucionária daquilo que já foi bastante restrito para uma boa parcela da sociedade, moradora de países com economias fragilizadas, a fotografia, que para muitos de nós no Brasil era de pouco acesso e, certamente, muitas gerações viveram com as imagens registradas na sua memória mais cerebral do que propriamente na impressa.

Quanto ao museu, um portal de demarcações de memória, significado a partir de quem recolheu os objetos e que lá, naquele espaço de tantas histórias, tantas memórias os olhares serão transbordados em uma complexa compreensão de temporalidades diversas. A partir do que Pacheco (2010) afirma, entende-se a construção da memória e dos lugares de memória para muito além de um simples registro para uma lembrança e o autor sustenta a sua afirmação com Nora (1993, p. 13): “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais”.

Por tudo isso é relevante analisar a formação do professor de História, não só em nível da sua atuação acadêmica, bem como em sua formação em trabalho, isto é, no universo diverso que a ação cotidiana do professor se desenvolve no espaço escolar. Quando, a partir dos anos de 1990, o ensino de História passa por uma série de transformações, revisões e críticas, com o intuito de rever a didática dessa disciplina e o seu papel na vida do sujeito histórico e, por conseguinte, do cidadão, associa-se as questões que revelam esse professor no espaço de ensino. Esse profissional de História revela um universo que compreende a sua formação inicial, a sua inserção no mundo do trabalho, ensinando para crianças, jovens e adultos, a sua formação continuada e quando esse professor atua mais além pesquisando sua própria práxis.

Nos últimos anos, o ensino de História e, conseqüentemente, a formação do professor, passaram por transformações significativas que aproximaram ensino e pesquisa, em uma relação dialética, que resultou no pensar a prática pedagógica, a partir de reflexões e debates que inundaram o campo das pesquisas em Educação e ensino de História.

3 CONHECIMENTO MUSEU: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDEIA EM FRONTEIRA

Tanta saudade/Preservada num velho baú de prata dentro de mim/
Digo num baú de prata porque prata é a luz do luar/Do luar que tanta falta me fazia junto do
mar/Mar da Bahia.
(Back in Bahia, Gilberto Gil, 1972).

Pensar o museu para além do espaço de visitação na vida pessoal daqueles que encontram nesse lugar o lazer, a memória, a preservação, os discursos velados e desvelados, tornou-se ao longo dessa pesquisa um grande desafio conceitual. De uma formação inicial desabastecida de estudos mais aprofundados sobre o tema que se relacionasse com a Educação, pois a realidade na década de 1980 se apresentava com esse cenário. Entretanto, há uma compreensão profissional de estar no museu junto com os alunos da educação básica para configurar no ensino de História, metodologias dinâmicas, significativas e coerentes com um ensino crítico, um traçado longo acentuou cada vez mais aproximação pelo tema.

Por isso mesmo busquei apresentar conceito de museu nas suas amplas acepções, inclusive do que comumente se esboça sobre o museu, porque professores na educação básica estão sempre enfrentando essas concepções do senso comum no universo escolar, por parte muitas vezes dos estudantes. Muito longe de buscar fazer um tratado sobre o tema, haja vista que o objetivo da tese é analisar o conhecimento museu na formação do professor de história e nos estudos do ensino de história, buscou-se, então categorizar esse universo no que denomino de conhecimento museu. Portanto, neste capítulo dialogo com autores da História, da Museologia e das relações que esses dois campos estabelecem com o processo da Educação. É o museu na relação entre esses dois campos, é a formação do professor de História e do ensino de História que dialoga com o museu nos projetos educacionais, é o museu no seu espaço de abrigo da memória e dos discursos ditos e não ditos frente ao que se lembra e ao que se renega, o que guarda e o que descarta, nessa composição dialética que se tece nestes campos que tem no professor a urdidura do tecido. Dessa fronteira emerge a ideia de conhecimento museu. A ideia expressa, assim, no conhecimento museu, em cena, em campo para destacar o que se aborda neste capítulo e a presença desse conceito nos dados colhidas nas entrevistas com os sujeitos desta pesquisa e seus olhares sobre o conhecimento museu.

3.1 DA POLISSEMIA CONCEITUAL AOS ITINERÁRIOS DO CONHECIMENTO MUSEU

Quando se ouve a palavra “museu”, o senso comum geralmente associa o termo ao que é antigo, (ultra)passado, um local de se guardar coisas velhas, embora alguns considerem que é até necessário. Há quem afirme também ser um espaço de memória, mas visitado apenas por aqueles que se interessam por ela.

Pensar no que é Museu, na sua diversidade, polissemia e na sua relação com os sujeitos históricos torna-se tarefa importante ao julgar que o ensino de História, se associa a esse campo de conhecimento e as práticas pedagógicas elegem as visitas aos museus, como forma de tradução desta associação. Embora não tenhamos exclusivamente museus históricos, é com a memória de objetos, pessoas, acontecimentos, artefatos, ideias, hábitos, trajetórias, danças, músicas que o Museu se constitui, numa perspectiva dialética de construção e reconstrução dos discursos que o definem.

A formação do professor de História e o conhecimento museu gera indagações do que se pensa, na realidade social, sobre museu. Durante anos de ensino na educação básica, ao questionar as atrações dos jovens para com esta relação, tem-se, no geral, um afastamento desse público nos espaços de museus. À juventude costuma-se atribuir o presente e as imagens que se edificam a esse momento da vida, ainda se destaca a reputação de um distanciamento entre o novo e o velho em que (res)guardar objetos, imagens, hábitos, costumes, músicas, danças etc., faz parte de uma geração que eles se distanciam em idade e em aspirações diferenciadas.

Evidentemente que essa relação paradoxal com as experiências passadas, as que deram certo ou as que não deram, acompanham a cotidianidade da sociedade e ronda o pensamento de todos nós em um ir e vir dialético do que devemos reconhecer como legado, dos questionamentos a serem feitos daquilo que se institui com legado e do que se pode problematizar como um legado forjado num contexto de referências políticas e culturais, vinculadas a uma lógica de memória excludente, exploratória e violenta.

Ao se viver o presente e buscar na sua própria geração as respostas e caminhos para os desafios da vida, encontra-se as relações entre Memória e História. Ambas se referem ao passado e enquanto “[...] a primeira vincula-se com o experimentado pessoalmente [...] a segunda vai muito além do caráter individual ou plural da pessoa que recorda” (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007, p. 19). Nessa trama entre lembrar e esquecer situa-se o desenrolar da História e em se tratando de memória coletiva,

[...] para nos referirmos a processos de lembrança e esquecimento produzidos em coletividades, que se apoiam em instrumentos da lembrança, sejam objetos materiais (monumentos comemorativos, toponímia urbana ou geográfica, nomes de prédios ou navios, imagens impressas em papel moeda), mediadores literários (relatos, mitos, etc.), sejam rituais (comemorações, efemérides) (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007, p. 19).

A História, ao refinar a memória coletiva e se afastar dela criando outros padrões que envolvem não apenas lembranças herdadas, “[...] mas tem entre seus imperativos ser verídica (apoiar-se sobre evidência empírica do passado) e buscar ativamente as lembranças esquecidas, o dar conta de todo o sucedido, descrevê-lo e explicá-lo” (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007, p. 20). Nesse processo de descrição do passado, a História visa a mudança no tempo, dimensão que a sustenta. Com a narrativa da História se discute o que se conta e como se conta, “[...] as descrições que faz são, ao mesmo tempo, explicações, além de ter componentes ideológicos e morais dificilmente evitáveis, misturados na própria retórica que constitui o relato”, indicam Carretero, Rosa, González (2007, p. 20).

O ensino de História mergulhado nas conceituações de História, Educação e Memória dialoga com o conceito de Museu que, por sua vez, diante de sua polissemia, ramifica-se em uma série de desdobramentos epistemológicos na sua definição, completando o quadro teórico da problematização desta pesquisa.

Pensar em definir museu, a partir dos autores consagrados que conceituam o verbete, é tarefa de uma vida toda, por isso mesmo o recorte de definições que se usou neste trabalho tem a limitação do objeto de estudo que amplifica a formação do professor de História e o conhecimento museu. Longe de poder apresentar um tratado conceitual, o que se pretende neste movimento é considerar na polissemia do que é museu, de que forma o professor de História faz uso desse campo, tendo uma formação, marcadamente, omissa desta temática em questão.

Na esteira da conceituação e considerando a importância de se aproximar da definição do que é museu, passemos a apresentar um breve panorama encontrado sobre o tema. Os estudiosos historiam os museus, desde o tempo da Grécia Antiga, com o Templo das Musas, passando pelo Museu de Alexandria, considerado o museu mais famoso do mundo antigo, até pensar o museu na época do Renascimento, onde ainda não havia a relação de visitante-exposição, sendo espaços reservados para convidados da aristocracia e da nobreza, espaços estes denominados de “gabinetes de curiosidades”, como afirma Denise Coelho Studart e Maria Esther Valente (2006).

Consta, ainda, os museus resultantes de doações particulares e que aparecem já no século XVII. O surgimento dos museus está amplamente caracterizado pela reunião de um

acervo que, em um primeiro momento, foi feito por um sujeito que, preocupado em organizar e guardar obras, artefatos, documentos, empreendeu as coleções particulares, talvez entendendo a importância dessa reunião, dando origem aos museus na história da humanidade. Ou seja, a importância que representa agora, o que é memória coletiva ou memória histórica é justamente a compreensão de salvaguardar a memória, de forma que em um espaço pré-definido, essa memória seja visualizada, revista, repensada, até mesmo tocada, quando possível.

Com o passar dos tempos e as políticas de exploração empreendidas pelos países colonialistas, imperialistas e nessa aceleração do mundo capitalista, o lugar museu revela-se como espaço de contradição e embate, com memória usurpadas de comunidades e sociedades inteiras que foram submetidas às lembranças ou esquecimentos ao sabor dos poderes instituídos.

Rompendo as barreiras de subjugação, a memória hoje se vale de uma amplidão de temas, o que pressiona os espaços museais nos seus conceitos mais canônicos. Para Meneses (1992, p. 9):

Fala-se da memória da mulher, do negro, do oprimido, das greves do ABC, memória da Constituinte e do partido, memória da cidade, do bairro, da família. Talvez apenas a memória nacional, tantas vezes acuada (e tantas vezes acuadora) esteja retraída. Multiplicam-se as casas de memória, centros, arquivos, bibliotecas, museus, coleções, publicações especializadas (até mesmo periódicos). Os movimentos de preservação do patrimônio cultural e de outras memórias específicas já contam com força política e têm reconhecimento público. Se o antiquariato, a moda retrô, os *revivals* mergulham na sociedade de consumo, a memória também tem fornecido munição para confrontos e reivindicações de toda espécie.

Mesmo com essa popularidade, no âmbito da sociedade e da educação, ao se associar memória, história e museu, há frequentemente uma consideração de que se trata de algo velho. Como afirma Chagas (2005, p. 56):

O termo museu é acionado por indivíduos que vivem no mundo contemporâneo, sobretudo em sociedades complexas, de modo bastante peculiar. No Brasil, por exemplo, frequentemente, associa-se o termo museu à representação de um lugar que guarda coisas velhas. Mesmo pessoas que nunca visitaram um museu desenvolvem um certo tipo de imaginação e produzem uma representação mental que vincula os museus às coisas do passado.

Em Anderson (2008), nas palavras “novo” e “velho” nas construções nacionalistas e na conexão do espaço-tempo em História, observa-se as manobras feitas pelos países dominantes, de maneira a recriar “como ‘novas’ versões de (portanto) ‘velhos’ topônimos em suas terras de origem” (ANDERSON, 2008, p. 256). Como exemplos, o autor cita: “New York, Nueva Leon,

Nouvelle Orléans, Nova Lisboa, Nieuw Amsterdam” (ANDERSON, 2008, p. 256). A questão do novo e velho aí, está nas construções de imagens em que as pessoas se sentiam vivendo vidas paralelas a outros grupos de pessoas, mesmo que nunca viessem se encontrar. Na questão do tempo, o exemplo que Anderson (2008) ilustra se refere ao surgimento das nações republicanas no chamado Novo Mundo, a partir da Declaração de Independência das Treze Colônias em 1776, a qual: “[...] não faz absolutamente nenhuma referência a Cristóvão Colombo, a Roanoke ou aos Pais Peregrinos, e tampouco se apresenta qualquer justificativa de tipo ‘histórico’ para a independência, no sentido de ressaltar a antiguidade do povo americano” (ANDERSON, 2008, p. 263). A ruptura com o velho, com o passado nas estruturas das formações de Nações que procuravam, também, no esquecimento apagar histórias dos primeiros habitantes do território.

Ao fazermos uma enquete no nosso entorno, será muito fácil ouvirmos a ideia de que museu é lugar do que é velho. É uma qualificação que sempre se ouve no senso comum e que indica definições para alguns do espaço museu. Embora os registros bibliográficos revelem uma série de ações por parte dos profissionais dessa área para que se evite tal compreensão, é certo encontrarmos essa concepção, principalmente no ambiente escolar.

No entanto, Mário Chagas (2005) propõe um caminho diferenciado com o verbete “velho”, utilizando-se da ideia de Gustavo Barroso²⁹, que tem para com o museu a imagem do que é velho, mas não no sentido pejorativo, mas sim velho, como algo que qualifica o que se guarda no museu, considerando dessa forma que o museu é lugar onde algumas coisas velhas se guardam e outras não, daí a importância do que se guarda lá.

Na contemporaneidade há uma preocupação com o pensar a exposição no museu, que perpassa desde a pesquisa, ao planejamento, execução e avaliação do acervo a ser exposto.

Não existe um modelo certo ou errado, tudo vai depender do objetivo da exposição. No entanto, atualmente, é comumente reconhecido que a exposição é ‘o’ meio de comunicação ‘por excelência’ do museu, sendo por isso vital o uso de diferentes abordagens comunicativas e educativas para ‘dialogar’ com os mais diversos públicos que visitam os museus (STUDART; VALENTE, 2006, p. 103).

Dessa forma, atualmente nos museus observa-se uma ênfase nas visitas com mediação cultural, voltadas para o público. Montagens de exposições interativas e participativas. Proposta de aproximação do público com as obras e, conseqüentemente, um olhar para o museu como espaço de memória, de aproximação com a realidade dos sujeitos, de identificação do passado

²⁹ Fundador e primeiro diretor do Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro, em 1922.

com o presente, distanciando-se da ideia ultrapassado de museu como local de abismo entre o visitante e os objetos expostos.

O Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, mais conhecido como MASP, desde a sua criação, em 1947, se propõe como “[...] um espaço concebido para o uso livre da população e para manifestação de todos os tipos” (PEDROSA et al., 2015, p. 5). Acaba de reinaugurar os icônicos cavaletes de cristal projetados pela arquiteta Lina Bo Bardi, numa radical proposta de dessacralizar a obra de arte e permitir ao público uma aproximação livre e própria para cada observador.

Figura 4 – Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP)



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 5 – Cavaletes de cristal projetados em 1968, por Lina Bo Bardi, junho de 2016



Fonte: Arquivo pessoal.

Para a definição de museu, a caminhada vai se alongando, até porque tem contornos próprios que se vincula à História, à Memória, ao sentido do que é público, do que se preserva, do que se lembra e do que se esquece. Nesse labirinto conceitual do que é museu, vale buscar também o que está dito nos ambientes oficiais para traçarmos nesse panorama a dinâmica do conhecimento museu. No portal *on-line* do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), encontra-se a seguinte definição:

De acordo com a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus, ‘Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento’ (BRASIL, [ca. 2010]).

Delicado (2009, p. 13), em sua obra, apresenta o conceito do ICOM, o International Council of Museums, quando diz que o museu é uma “[...] instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e exhibe para os fins de estudo, educação e fruição, evidências materiais das pessoas e do seu ambiente”. Ainda apresenta a definição legal que Portugal estabeleceu desde 2004:

Instituição de carácter permanente, com ou sem personalidade jurídica, sem fins lucrativos dotada de uma estrutura organizacional que lhe permite: a) garantir um destino unitário a um conjunto de bens culturais e valorizá-los através da investigação, incorporação, inventário, documentação, conservação, interpretação, exposição e divulgação, com objetivos científicos, educativos e lúdicos; b) facultar o acesso regular ao público e fomentar a democratização da cultura, a promoção da pessoa e o desenvolvimento da sociedade (DELICADO, 2009, p. 14).

Observa-se o universo pelo qual caminhou o museu desde os seus primórdios até a contemporaneidade. Salta das relações particulares e de desejos individuais de acervos próprios para uma dimensão social, política e histórica que seria impossível caber nesta breve conceituação.

Ao visitarmos a ampla bibliografia existente sobre museu, encontramos nas definições, em geral, a perspectiva de uma instituição que guarda, que preserva, que reúne, que investiga, que expõe e que propõe. Num caldo cultural efervescente, pensado como equipamento cultural, o museu vai muito além do espaço e do lugar que se encontra, multiplica-se através de seus objetos, com sentidos e significados, expande-se nas suas exposições e provoca nos seus variados públicos, impressões de várias ordens. Anderson (2008, p. 227) alerta, com uma análise profunda do nacionalismo oficial, que:

[...] três instituições de poder, as quais, embora inventadas antes de meados do século XIX, modificaram a sua forma e função quando as zonas colonizadas ingressaram na era da reprodução mecânica. Essas três instituições são o censo, o mapa e o museu: juntas elas moldaram profundamente a maneira pela qual o estado colonial imaginava o seu domínio – a natureza dos seres humanos por ele governados, a geografia do seu território e a legitimidade do seu passado.

Adentrar um museu é mergulhar num imenso labirinto de pensamentos que vibram no nosso imaginário e na realidade concreta do que nossos olhos, ouvidos, mãos podem ver, ouvir, tocar e sentir. No outro lado desse espelho temos o museu como espaço de poder, lugar onde passados legítimos se encontram ou são riscados das escolhas feitas. Anderson (2008, p. 246) assegura que: “[...] os museus e a imaginação museologizante são profundamente políticos”.

Sentimentos de memória fundados no texto e contexto de quem organiza a exposição, de quem pensa o acervo, de quem faz a curadoria do que se pretende revelar. Quanto se revela? E quanto se esconde nos meandros de quem fez escolhas para um público *a priori* desconhecido?

Mais uma vez, ao passarmos pelo portal dos museus, em edifícios concretos definidos ou a céu aberto, com seres vivos ou inanimados, numa classificação imensa, que mais tarde tentaremos sublinhar, devemos compreender que em tempos outros pessoas procuraram reunir objetos qualificados, adjetivados, com sentidos e memória em espaços que passaram para a História, com o nome de museu.

Figura 6 – Mediação com jovens da rede pública de Salvador e crianças da Escola Comunitária Luiza Mahin no MAFRO e Palacete das Artes (2016)



Fonte: Arquivo pessoal.

3.2 MUSEU: ENTRE IDEIAS DO NOVO E DO VELHO

Ao aproximar do que a legalidade apresenta sobre museu, indago os motivos de ainda se associar a ideia do velho como algo obsoleto ou descartável. Tantas ações representadas por verbos como “investigar”, “incorporar”, “inventariar”, “documentar”, “conservar”, “interpretar”, “democratizar”, “expor”, “divulgar”, que nos remetem ao que de mais intenso podemos deixar de nós mesmos, um legado, memórias, lembranças, histórias.

Ainda que associemos ao museu à ideia do velho, deveríamos nos questionar a desqualificação do que é velho na sociedade do eterno presente. Para Chagas (2005) é possível atribuir ao adjetivo “velho” um significado de qualificação importante na definição de museu. Para o autor, a insistência dos estudos e do senso comum “nessas coisas velhas” tem um motivo:

Colocar em evidência o fato de que as coisas que estão nos museus que guardam coisas, não são coisas quaisquer, são coisas que têm um diferencial ou uma qualidade distintiva. Nos museus que guardam coisas, as coisas estão adjetivadas. Compreender esse processo de adjetivação e de qualificação das coisas é fundamental para se entender o museu (CHAGAS, 2005, p. 57).

Sendo assim, possamos pensar no velho a partir de uma imaginação outra que nos possibilite dialogar com o conhecimento museu nos âmbitos mais expressivos do que se está

posto. Que a realidade dos objetos na sua organização expositiva possa ir além da imaginação e traduza para aqueles que fazem trocas e intercâmbios no ambiente do museu, significados para uma conexão de práticas que amplifiquem a experiência dos indivíduos, nesse lugar de tantos elementos a serem desvendados.

Para que o museu tenha sentidos muito além da reunião de objetos significativos para quem assim o define, que o público em geral se sinta representado e não veja no museu um espaço de distância e de estranhamento de si próprio ou de sua História. Mesmo que o museu apresente suntuosidade, luxo, riqueza, traduções de um tempo hierárquico, dominador, opressivo, que o lugar que reúne seja o lugar que une possibilidades democráticas de sentidos e representações. Como insiste Chagas (2005, p. 58), “[...] nos museus opera-se com esses significados e valores na perspectiva de que eles sejam partilhados por um conjunto maior de pessoas. [...] é que eles tenham algum valor para a sociedade”.

Observar o que a humanidade construiu, seja no que foi grandioso, seja nas minúcias do cotidiano, nas construções, documentos diversos, cartas, hábitos, estilos, representa observar a si mesmo, valorizar a sua trajetória histórica, a partir de um legado que, independente de qualificação ou hierarquização, representa a condição do ser na história do mundo. Na importância do que se construiu, a destruição dos marcos e produções da humanidade é, também, face dessa moeda museu. Configura-se, assim, no cotidiano da crítica e das análises no espaço escolar, a possibilidade de olhar para o museu na dinâmica de contestação a uma tradição que imposta a uma série de grupos sociais, desvincula o espaço do Museu a ser ocupado histórias dos que não estão na História oficial. Com isso, as fronteiras entre História e Museu se aproximam, no que diz respeito ao patrimônio histórico e cultural que “[...] passou a ser visto como expressão e representação da história dos dominantes e, conseqüentemente, objeto de críticas e questionamentos” (MONTEIRO, 2017, p. 17). São muitas rupturas na compreensão do que é museu, sendo assim:

Neste caminho, a ciência museológica tem o compromisso com a superação de uma perspectiva de museu como espaço saudosista, estático, romântico, bem como a compreensão do acervo como exterior e exótico. A utilização do acervo como meio para uma leitura crítica do processo histórico e para percepção do museu como espaço dinâmico que reflete o cotidiano é mais um dos referenciais que compõem a Museologia atual, aproximando-a, ainda mais, da História e da Antropologia (ANDRADE et al., 2014, p. 266).

Com essa perspectiva, há uma aproximação maior dos sujeitos sociais com o museu e seus objetos. No momento em que não se estabelece um distanciamento insondável, em que o museu se apresenta como um lugar abissal com um fosso entre o visitante e sua exposição,

revela-se os caminhos de um relacionamento social muito mais concreto e expressivo que vai delineando as novas motivações para incentivar o desenvolvimento do conhecimento de museu, na escola, com os projetos interdisciplinares que proporciona o diálogo entre as várias áreas de conhecimento que uma exposição pode desvelar. “Movimentos sociais de diferentes grupos mobilizaram o país nas últimas décadas na luta pela afirmação de seus direitos na sociedade brasileira” (MONTEIRO, 2017, p. 18), direito à memória, à história, a biografias das pessoas que fazem a marcha do cotidiano passar. Direito a questionar a oficialidade da memória e da história que apaga com os seus “podres poderes”³⁰ as tantas histórias e memórias de uma série de grupos sociais.

Ainda que não se tenha como objetivo fazer uma ampla e profunda conceituação do que é museu, cabe nesse processo observar a ampliação que o museu ganha, no sentido de estar na sociedade em um diálogo muito mais pródigo do que podemos pensar nos primórdios do que foi o museu. Isso se deve aos movimentos encetados por aqueles que compreendiam o museu em suas dimensões consideráveis, no que diz respeito à Etnografia, Antropologia, Sociologia e é por isso que se faz necessário pensar o museu e a Museologia como faces de um processo de concretização das definições que o museu foi recebendo, principalmente a partir da década de 1970.

Partindo do colecionismo, do gabinete de curiosidades, passando pelo Renascimento e chegando ao pensamento científico do século XVII, o museu adentra ao século XVIII, juntamente com a era das revoluções burguesas período este que numa denominação linear, cronológica e de progresso, veio a se chamar de contemporaneidade, o que será motivo de questionamento na esfera da História crítica.

Ao se tratar das Revoluções Burguesas, cabe ressaltar que é com a Revolução Francesa que os museus passam a apresentar um significado de coletividade que antes não havia, nas coleções particulares, em virtude do processo de formação do Estado burguês que rompe com as estruturas do absolutismo monárquico e estabelece uma nova era de Constituição, República e Nação, que reverbera nos nacionalismos do século XIX.

Observa-se, então, o museu, antes associado ao particular, com coleções privadas e uma reunião de objetos, algumas vezes de forma caótica, bem como um colecionismo de objetos, considerados raros e exóticos, transformar-se na contemporaneidade em museus nacionais, abertos ao público.

³⁰ Expressão que dá título à música “Podres poderes”, do cantor e compositor Caetano Veloso no álbum *Velô*, do ano de 1984.

A acepção atual de museu surgiu precisamente na conjuntura da Revolução Francesa. Segundo Françoise Choay, a proteção ao patrimônio francês, com a montagem de um aparato jurídico e técnico teve origem nas instâncias revolucionárias, que anteciparam, através de decretos e instruções, procedimentos de preservação desenvolvidos posteriormente no século XIX, [...] (JULIÃO, 2006, p. 20).

Esse pensamento coaduna-se com o fato de a Revolução Francesa ter buscado nos objetos reunidos no processo revolucionário uma afirmação ideológica oriunda do desmonte estrutural pelo qual a sociedade francesa passou, marcadamente com a destituição dos bens do clero, com os tribunais de salvação pública, na fase do terror e com a consolidação da nação francesa frente a um propósito de estabelecer uma associação desses bens com, por assim dizer, uma nova Nação, livre de tudo o que se denominou de “Antigo Regime”.

Nesse contexto é incorporada a noção de patrimônio, juntamente com o desenvolvimento do conceito de nações, quando os objetos de coleções particulares passam a representar os símbolos de identidade nacional, pactuando-se, dessa forma, uma representação do passado e enaltecimento do nacionalismo, através de coleções oriundas da realeza. Mesmo assim, afirma Vasconcellos (2007, p. 19): “Durante muito tempo, e mesmo nos dias atuais, o museu foi visto como local de depósito de objetos, um lugar muito pouco atraente e frequentado apenas por uma elite econômica à procura de reforçar seu *status* social e perpetuar seus valores”.

Poulot (2013), ao tratar da definição de museu, utiliza-se dos estatutos do ICOM e das atualizações feitas, apontando que para se pensar o museu não basta apenas a definição, mas também as suas funções e categorizações, assim como o entendimento da Museologia como o conjunto de conhecimentos científicos, técnicos e práticos que dizem respeito a tudo que envolve o museu.

Diante desse aspecto, observa-se que muito mais do que definir museu, cabe compreender a sua função e o seu papel na sociedade, fazendo as devidas classificações de sorte que possamos nos deparar com a instituição museu nos seus mais diversos modelos. Ainda assim trago, segundo o autor, a definição na França, de museu, de forma que receba o selo que eles chamam de “Musée de France”, com o objetivo de alcançar os benefícios a que tem direito com este título: “Qualquer coleção permanente composta de bens cuja conservação e apresentação se revestem de um interesse público, além de estar organizada com vistas ao conhecimento, à educação e ao prazer do público” (POULOT, 2013, p. 19).

Conhecimento, educação, memória, velho, prazer. É nesse panorama do que é museu que os outros aspectos da formação de professores e do ensino de história vão se conjugar. Para esse breve quadro, acrescenta-se a definição de Tomislav Sola,³¹ citado por Poulot (2013):

Um museu é uma organização sem fins lucrativos que coleciona, analisa, preserva e apresenta objetos pertencentes ao patrimônio natural e cultural de maneira a aumentar a quantidade e a qualidade dos conhecimentos. Um museu deve divertir seus visitantes e ajuda-los a se distrair. Utilizando argumentos científicos e uma linguagem moderna, ele deve ajudar os visitantes a compreender a experiência do passado. Em uma relação mútua com seus usuários, ele deve encontrar nas experiências do passado a sabedoria necessária para o presente e o futuro (POULOT, 2013, p. 20).

Ainda considerando a cronologia ocidental do que se pretende definir como museu, a concepção inaugurada com a Revolução Francesa (1789) se consolida com o século XIX, onde irá se assistir ao surgimento de uma série de museus importantes na Europa. Século XIX, período de afirmação das nações nos pressupostos nacionalistas, engendrados nas Revoluções de 1830 e 1848 e na expansão de um capitalismo imperialista que irá colonizar locais submetidos ao Estado Liberal, no que trará amparado no cientificismo evolucionista das teorias raciais da época, uma visão de coleção para mostrar o processo de superioridade europeia. Os museus então, concebidos nesse sentimento nacionalista, serão espaços de educação do cidadão para a expressão grandiosa das nações e estudos científicos das regiões colonizadas, a partir do neocolonialismo vigente deste século.

Ao fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, e no período da Guerra Fria, até os anos de 1960, os museus se caracterizam por essa condição mais estática do espaço de guarda de objetos e reunião de acervos, abertos ao público e mesmo com museus famosos, como: o Museu Real dos países Baixos, em Amsterdã (1808); o Museu do Prado, em Madri (1819); o Altes Museum, em Berlim (1810), e o Museu Hermitage, em São Petersburgo (1852), antecedidos pelo Museu Britânico, 1753, em Londres, e o Belvedere, 1783, em Viena, a associação de um lugar distanciado do grande público e da sociedade em geral, ainda gerava debates que apontavam para a necessidade de uma renovação.

A partir da década de 1970, ainda na Guerra Fria, as correntes conceituais sobre museu caminharam correlatamente com às correntes de discussão sobre a História, no que diz respeito à historiografia e método o que, por sua vez, resvalaram profundamente no ensino de História.

³¹ Museólogo Croata, nascido em 1948, considerado por Poulot (2013), museólogo “clássico”.

Da mesma forma em que uma história mais factual era hegemônica, até a Nova História Social surgir, o conhecimento do museu estava associado ao objeto em si, fechado em um espaço de estudo e exposição. Com as novas correntes propostas, os estudos sobre museus contribuíram “[...] para a abertura de novas tipologias de museus, a exemplo dos museus abertos, dos museus de sítio, do eco museu e dos museus de vizinhança, dentre outros” (ANDRADE et al., 2014, p. 265). O que se assiste é uma relação entre História e sociedade, entre museu e sociedade, não se aparta a produção da humanidade da própria humanidade.

Freitas (2004) afirma que, a partir de 1970, o papel do museu no mundo contemporâneo ultrapassa as limitações exclusivamente voltadas para a exposição da memória nacional, sob um só prisma para, também, comprometer-se com a melhoria da qualidade de vida e voltar-se para a participação do cidadão. Segundo ela, com os debates sobre o papel do museu, que avançaram na década de 1980, surgiram perspectivas “[...] para rupturas com as práticas museológicas tradicionais” (FREITAS, 2004, p. 5).

Com as discussões sobre Patrimônio Cultural, ocorrendo no mundo na segunda metade do século XX e representando renovações na Museologia, considera-se que:

Teve início um movimento de renovação na museologia, com a formulação de novos princípios e práticas, que procuraram imprimir aos museus um caráter dinâmico, de centros de informação, lazer e de educação do público. Novas atribuições foram sendo acrescentadas àquelas já tradicionais de conservação e exibição de acervos, a exemplo de atividades educativas, eventos culturais e de entretenimento (JULIÃO, 2006, p. 24).

O contexto da Guerra Fria, ao mesmo tempo em que gerou uma polarização entre as duas potências dominantes do mundo, Estados Unidos e União Soviética, e um temor de uma Terceira Guerra Mundial, embora compreenda-se hoje que não havia probabilidade nem ação para tal acontecimento, também produziu momentos de muita contestação e processos de rupturas coloniais, como a independência de países da África e da Ásia, comumente chamado de “descolonização afro-asiática”. A partir da década de 1970:

As críticas aos museus se acentuaram, em meio à crescente insatisfação política e a movimentos de democratização da cultura, realidade que atingia diferentes países do mundo. A descolonização africana, os movimentos de negros pelos direitos civis nos EUA, a descrença nas instituições educativas e culturais do ocidente, as lutas pela afirmação dos direitos de minorias configuraram um cenário propício a mudanças na política cultural. Os museus iniciam um processo de reformulação de suas estruturas, procurando compatibilizar suas atividades com as novas demandas da sociedade (JULIÃO, 2006, p. 25).

Observa-se que a conceituação de museu perpassa neste momento pela sua função e a relação com os aspectos pulsantes da sociedade que naquele instante histórico apontavam para as questões sociais. Ao questionar o museu como espaço exclusivista de elites e de mostras de fatos de personagens históricos do cenário nacional, ou mesmo a reunião de objetos voltados apenas para o enaltecimento colonizador do que se buscava expor, fosse em museus etnográficos, antropológicos, naturais ou históricos, evidencia-se então uma renovação que gera uma revolução na atuação do museu.

Essas novas orientações afirmavam o compromisso do museu com uma concepção antropológica de cultura, de caráter abrangente, compreendida como um sistema de significações que permite comunicar, reproduzir, vivenciar um modo de vida global distinto, e que está envolvida em todas as formas de atividade social. A adoção deste conceito de cultura pressupunha abandonar alguns procedimentos que faziam tradição nos museus — a priorização de segmentos da cultura dominante, a valorização de tipologias específicas de acervo, a idéia de hierarquização da cultura — em favor da ampliação do patrimônio a ser preservado e divulgado. De lugares consagrados ao saber dogmático, os museus deveriam se converter em espaços de reflexão e debate, ajustados aos interesses e às demandas reais das comunidades (JULIÃO, 2006, p. 25-26).

Evidentemente, no Brasil, as origens dos museus estão associadas ao contexto da formação do museu no Ocidente e também vivenciou as rupturas propostas a partir da década de 1970. Há uma infinidade de estudos que nos apresentam essa trajetória, bem como uma série de pesquisas que debatem os elementos que compõem o universo do museu, na sua perspectiva de comunicação, exposição, patrimônio, conservação, educação e pesquisa.

Datado do século XIX, os primeiros museus no Brasil são resultados das iniciativas e projetos culturais de D. João VI, com o Museu Real de 1818, hoje Museu Nacional, afirma Letícia Julião (2006), com um acervo doado pelo próprio monarca, registra-se uma atuação modesta, tendo caráter científico no final do século XIX. Na segunda metade do século XIX vários museus foram criados, com destaque para o Museu Nacional, os Museus Paraense Emílio Goeldi (1866) e Paulista (1895), pois “exerceram o importante papel de preservar as riquezas locais e nacionais [...]” (JULIÃO, 2006, p. 20).

Ainda seguindo os rastros das origens dos museus no século XIX, a partir dos dois modelos que o mundo ocidental se baseava, quais sejam: os que celebravam a história e a cultura nacional e os resultantes do movimento científico voltados para a pré-história, a Arqueologia e a Etnologia, no Brasil, esses museus enciclopédicos entraram em declínio, em virtude da crítica referente às teorias evolucionistas darwinistas, nas primeiras décadas do século XX.

A ruptura ocorre com a criação, em 1922, do Museu Histórico Nacional que, ao procurar demarcar uma representação da nacionalidade brasileira, tem como objetivo educar o povo, como ressalta Julião (2006, p. 20): “Tratava-se de ensinar a população a conhecer fatos e personagens do passado, de modo a incentivar o culto à tradição e a formação cívica, vistos como fatores de coesão e progresso da nação”. Essa educação, entretanto, historicamente segue um perfil factual, com ênfase na gênese e evolução da nação brasileira, considerando o processo como fruto, quase exclusivo da ação das elites nacionais.

Sendo assim, há uma aproximação muito forte do conteúdo curricular da História e da metodologia dessa disciplina entre os anos de 1930 e 1980, com o modelo das instituições de museus no Brasil, no que diz respeito a uma hierarquização da memória, ao lado de uma visibilidade de personagens, quase sempre da elite colonial e imperial, como representantes da memória nacional.

Seguindo as diretrizes do MHN, os museus surgidos especialmente a partir das décadas de trinta e quarenta traziam as marcas de uma museologia comprometida com a idéia de uma memória nacional como fator de integração e coesão social, incompatível, portanto, com os conflitos, as contradições e as diferenças. A coleta de acervo privilegiava os segmentos da elite, e as exposições adotavam o tratamento factual da história, o culto à personalidade, veiculando conteúdos dogmáticos, em detrimento de uma reflexão crítica (JULIÃO, 2006, p. 20-21).

Nesse intervalo de tempo, os museus no Brasil seguiram a lógica desse debate entre passado, memória, nação, patrimônio e a representação dos variados segmentos da sociedade, muitas das vezes estigmatizados e invisibilizados no que diz respeito às suas histórias com seus sujeitos e ações vividos ao longo da História deste país. Com todo o movimento de ruptura e renovação dos museus, a partir de 1970, os museus do Brasil vivenciam uma nova concepção nas suas abordagens e diálogos com a sociedade.

Esse início da história dos museus no Ocidente está associado a uma apropriação dos objetos e por que não dizer dos significados atribuídos a esses objetos, por parte daqueles que socialmente estavam num lugar de privilégio. Afirma-se que para garantir as coleções, de sorte que suscitasse o interesse de olhar para objetos exóticos, raros, seria necessária uma condição econômica favorável por parte daqueles que reuniriam os objetos. Segundo Kersten e Bonin (2007, p. 117-118):

Durante os séculos XVI e XVII, as coleções de objetos raros ou curiosos receberam o nome de ‘gabinete de curiosidades’ ou ‘câmaras de maravilhas’ [...]. Dentre os inúmeros gabinetes, pode-se mencionar o dos Médicis, em Florença, e a câmara de curiosidades do duque Alberto da Baviera. Os reis

criaram arquivos, bibliotecas e museus como instituições-memória. Alguns não-nobres também se dedicavam à arte do colecionismo [...].

Sendo assim, observa-se o percurso do museu, num sentido mais restrito e proporcionando, em geral, a apreciação para poucos, pensamento e ações que vão ao longo do tempo se modificando bastante, a partir de movimentos e debates que promovem a mudança na forma de se apresentar o museu. Associa-se, também, nesse momento, entre os séculos XVI e XVII, o papel da Igreja Católica como mantenedora dos objetos de arte e garantidora de espaço cativo de uma imensa produção que até hoje se encontra em seus domínios.

Até o século XVII, o museu advinha de coleções particulares, mesmo que já no século XVI, como afirmam Kersten e Bonin (2007, p. 118), “[...] algumas exposições começaram a ser sistematizadas e expostas em locais criados exclusivamente para este fim”. É na Revolução Científica do século XVII, com a ascensão do método experimental e a criação de academias, que os museus procuraram reunir objetos raros, de culturas exóticas,³² numa lógica fragmentária e extremamente colonialista, quando pensava-se na reunião de objetos, artefatos culturais para a tradução de culturas consideradas distantes e diferentes do que se tinha no território europeu. Com a era do saber científico,³³ agregou-se aos museus “[...] a necessidade de um conhecimento meticuloso e regrado” (KERSTEN; BONIN, 2007, p. 118). Não bastava apenas o colecionismo estético dos objetos, remetia-se agora o sentido histórico, onde o passado exerce ação concreta no presente. Assim, o colecionismo do século XVIII aliou o caráter “científico” ao estético, e os museus tornaram-se espaços sacralizados de exposições” (KERSTEN; BONIN, 2007, p. 118).

Com os intensos debates sobre o papel do museu, inaugurado após a Segunda Guerra Mundial e aprofundando com a criação de órgãos catalisadores desse debate, a perspectiva do museu como espaço mais democrático e aberto a uma memória representativa de uma diversidade, sem ater-se a uma lógica hegemônica definida por grupos específicos, foi se delineando e o museu insere-se na cotidianidade passando a comunicar o objetivo de estar a serviço do homem, nas suas temporalidades.³⁴

³² Entendendo aqui, o exótico a partir da visão eurocêntrica que prevalecia sobre o Novo Mundo.

³³ Importa afirmar que esse período de transição do feudalismo para o capitalismo é marcado na História com o nome de “Revolução Científica”.

³⁴ O ICOM teve como tema na sua IX Conferência realizada em Paris e Grénoble, “O museu a serviço do homem presente e futuro”.

3.3 NA LENTE: O OBJETO E O MUSEU

Cabe então nesta amplitude que se insere o museu, vislumbrarmos, sinteticamente, elementos que envolvem o conhecimento museu e que são importantes para o panorama que apresentamos neste campo teórico. Quando nos movemos ao encontro de uma exposição em um museu, mal nos damos conta do que significa aquele lugar com objetos, que são musealia³⁵ e não simplesmente coisas, exposições, que perpassam por pesquisa, concepção, planejamento, programação, montagem e avaliação, com público esperado, numa grande proporção, ou em menor quantidade, os discursos produzidos no que está exposto e por quem é alvo dessa exposição. Enfim, certamente, ficaríamos uma boa parte do texto, dissecando o que envolve o museu, embora entendamos que não é a que se destina este esboço sobre museu.

Começando com o objeto e recordando as indagações de crianças, jovens e adultos, nas inúmeras observações feitas ao longo desta pesquisa e ao longo das várias jornadas aos museus, vêm à mente questões da seguinte natureza: de que é feito o objeto; é reprodução ou “de verdade”; quem recolheu; se pode tocar, quanto tempo tem; porque uma lança é importante, que direito uma nação tem de retirar objetos de outras nações, uma série de inquirições, que envolvem desde o objeto em si, no seu sentido físico e material, até as ações praticadas nesse espaço do objeto.

Segundo o documento do ICOM, “Conceitos-chave de museologia” (2013),³⁶ “o objeto não é uma realidade em si mesmo, mas um produto, um resultado ou um correlato” (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 68), sendo assim, o objeto não estabelece com o sujeito uma funcionalidade, não é uma coisa, e sim a realidade do objeto se torna musealizada, de sorte que este passa a ser então um “objeto de museu”. Da coleta desse objeto decorre a alteração de uma simples coisa, para uma realidade concreta e significativa, diferindo esse objeto de uma simples coisa. “Por contraste, o objeto será sempre aquilo que o sujeito coloca em face de si; ele é, logo, aquilo de que se está ‘diante’ e do qual é possível se diferenciar” (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 69).

Dessa forma, o Museu tem dentre os seus papéis um relevante que é a transformação das coisas em objetos, juntamente com outras qualidades como a aquisição, pesquisa, preservação e comunicação. Os objetos são testemunhos e ali se encontram na perspectiva de

³⁵ Neologismo pouco utilizado do termo “objeto de museu”.

³⁶ Considerado uma versão preliminar do Dicionário Enciclopédico completo dos autores: André Desvallées e François Mairesse.

instruir, deleitar, emocionar, denunciar. Apresentam contextos específicos e, por isso mesmo, são marcas de um tempo e de uma realidade que garantirá uma memória e uma identificação nos sujeitos que estabelecerem contato. Observa-se que:

Os naturalistas e os etnólogos, assim como os museólogos, selecionam geralmente aquilo que eles já intitulam como ‘objetos’ em função de seu potencial de testemunho, ou seja, pela qualidade das informações (indicadores) que eles podem trazer para a reflexão dos ecossistemas ou das culturas que se deseja preservar. (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 69).

Contraditoriamente, esses objetos se tornam símbolos e os estudos sistemáticos desses objetos também geram uma tendência fetichista. Ao serem postos em vitrines ou em expositores, imediatamente o mundo real é separado do imaginário, assegura uma distância para sempre nos lembrar que aquele objeto não mais pertence à vida e se encontra fechado em seu mundo do objeto. Assim: “[...] os objetos no museu são desfuncionalizados e “descontextualizados”, o que significa que eles não servem mais ao que eram destinados antes, mas que entraram na ordem do simbólico que lhes confere uma nova significação” (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 70).

Imaginar o que envolve o objeto de museu ou musealia nos abre um universo de signos que se associam aos discursos das palavras que compõem uma exposição. Pensar como esse objeto chega ao museu, que pode ser de uma forma ativa, fruto de pesquisa, de uma forma passiva em que o objeto é doado ao museu, e abrindo um caminho teórico que nos obrigaria a muitas páginas de contextualização, objetos que chegaram por meio da violência colonial e que compuseram o acervo de famosos museus no mundo. São sentidos e significados de identidades, pertencimentos e apropriações a serem compostas e por isso mesmo reveladas no espelhamento com o público.

Para tornar a temática mais aprofundada, cabe pensar nos olhos carregados de sentidos que ao observar os objetos, deverão, assim gostaríamos, desvelar um rompimento estético, cultural, histórico de uma colonialidade do pensar que nos submete a ideia de modernidade sob a égide eurocêntrica. É preciso rasurar mais de quinhentos anos de centralidade do pensamento que estabelece normas e métodos para a importância do objeto, à luz de uma colonização dependente instituída ressalta Mignolo (2011, p. 13, tradução nossa):

Uma vez que máscara da modernidade é retirada, e a lógica da colonialidade aparece por trás dela, surgem também projetos decoloniais, ou seja, projetos

que forjam futuros nos quais a modernidade/colonialidade será um mal momento na história da humanidade nos últimos quinhentos anos.³⁷

No artigo de Mignolo (2011) há um relato crítico que consubstancia a sua tese quanto às rasuras e fraturas que precisam ocorrer no pensamento colonial. No ano de 1992, marco comemorativo dos 500 anos da chegada do europeu à América, o autor indica que é também o fim da liberdade dos povos nativos deste continente, nas relações que se estabeleceram do sistema escravista colonial. O autor visitou a instalação de Fred Wilson,³⁸ no Museu Histórico de Baltimore,³⁹ e a partir dos propósitos inusitados da instalação, o artista propõe através dos objetos escolhidos refletir sobre as relações de sujeito na sociedade escravocrata estadunidense. Assim, relata Mignolo (2011, p. 14, tradução nossa):

Ao percorrer a exposição, nos deparamos com salas e instalações que seguem a mesma lógica. Por exemplo, em uma vitrine intitulada ‘Metal Work’ (Trabalho em metais) vemos, à distância, uma formidável coleção de prataria. Nos aproximamos curiosos, como nos aproximariamos de qualquer objeto exposto no museu. Ao chegar, vemos que no meio da vitrine foram colocadas as algemas que se usavam para sujeitar os escravos (MIGNOLO, 2011, p. 14, tradução nossa).⁴⁰

Ao relatar as experiências com os objetos nos museus, retratados nos artigos, Mignolo (2011) nos obriga a pensar na dimensão estética descolonizadora que os objetos dentro do museu podem e devem nos remeter, e afirma o papel do museu:

A meu ver, observo em Wilson todos os sinais de um pensar e um fazer decoloniais. Os seus são atos de desobediência *aesthética* e institucional. A estética é abertamente política e descolonizadora como também o é a inversão do papel que o Museu desempenha na esfera pública e na educação (MIGNOLO, 2011, p. 18).⁴¹

³⁷ *Una vez que la máscara de la modernidad es puesta al descubierto, y la lógica de la colonialidad aparece detrás de ella, surgen también proyectos decoloniales, esto es, proyectos que forjan futuros en los cuales la modernidad/colonialidad será un mal momento en la historia de la humanidad de los últimos quinientos años.*

³⁸ Nascido em 1954, nos Estados Unidos, é um artista que se descreve como ascendente africano, nativo americano, europeu e ameríndio. É um artista envolvido no ativismo político e através da Museologia problematiza várias temáticas, dentre elas, justiça social.

³⁹ Fred Wilson escolheu recontextualizar a coleção da sociedade Histórica de Maryland, através de um convite para criar uma exposição no Museu de Baltimore.

⁴⁰ *Al recorrer la exposición, nos encontramos con salas e instalaciones que siguen la misma lógica. Por ejemplo, en una vitrina titulada “Metal Work” (Trabajo en metales) vemos, desde la distancia, una formidable colección de platería. Nos acercamos curiosos, como nos acercamos a todo objeto expuesto en el museo. Al llegar, vemos que en el medio de la vitrina han sido colocadas las esposas que se usaban para sujetar a los esclavos.*

⁴¹ *Por mi parte, veo en Wilson todos los signos de un pensar y un hacer decoloniales. Los suyos son actos de desobediencia estética e institucional. La estética es abiertamente política y descolonizadora, como lo es también la inversión del papel que el Museo juega en la esfera pública y en la educación.*

Ao tratarmos dos objetos de museus ou musealias, fica evidente de que é um universo muito mais profundo do que essas poucas pinceladas que tem como intuito estabelecer pontes com o estudo que foi desenvolvido entre a formação dos professores de história e o conhecimento museu. Segundo Loureiro (2005, p. 29):

Assim considerando, o museu é antes de tudo um espaço relacional e mediador onde se estabelece um processo info-comunicacional, via exposição, com a sociedade. É no interior desse horizonte que a museologia constrói/recorta como pano de fundo os objetos de seu estudo, que são as instâncias mediadoras das representações da memória coletiva ou social, do patrimônio cultural, das identidades.

Por isso, torna-se necessário junto ao objeto de museu, apresentar a exposição que para nós, visitante de museu, parece ser a tônica maior da relação entre público e museu, entretanto ao pensarmos ainda o objeto, consideramos a sua profunda dimensão, ao fazer parte da exposição, como afirmam Desvalleés e Mairesse (2013, p. 70), “[...] os objetos podem então, ser utilizados como signos, do mesmo modo que as palavras de um discurso, quando são utilizados em uma exposição”. Reiterando com Almeida e Vasconcellos (1997, p. 105-106): “Se pensarmos no percurso de um objeto desde o momento em que ele é adquirido pela instituição até sua extroversão através das exposições, perceberemos que muitas escolhas incluíram alguns objetos e excluíram outros”.

A exposição, tanto quanto o objeto de museu, é fruto de uma pesquisa, de um planejamento, de uma organização, monitoramento. Pensada pelo grupo de trabalhadores do museu, torna-se expressão maior dos discursos que os objetos trazem e que ao mesmo tempo não conseguem dar conta. O aspecto histórico, político e ideológico desses discursos estarão presentes sempre, tanto na escolha dos objetos quanto o que eles irão nos contar na sua organização. Pode-se evidenciar culturas ou negá-las no ato em que se relaciona os objetos de museu.

A natureza dos museus representa um universo que necessita de classificação, entretanto, a complexidade para tal empreitada representa um afastamento da possibilidade de se fazer isto neste trabalho. Segundo Delicado (2009), as classificações relativas aos museus além de serem complexas, são variadas, juntamente com os critérios propostos, ou seja:

A temática, o tipo de coleções, a abrangência geográfica (museus universais, internacionais, nacionais, regionais, locais, de casas), o estatuto ou tutela

(públicos, privados, subdivisões internas), a forma (museus, parque natural/arqueológico/biológico, centro de interpretação, ecomuseu, museu de ar livre, sítio, centro de ciência) (DELICADO, 2009, p. 18).

Em contato com a vasta bibliografia encontram-se classificações em geral definidas em: Museu Histórico, Museu de Arte, Museu de Ciência, Museu Biográfico, Museu Comunitário/Ecomuseu, Museu de Bairro/Cidade, Museu Temático, Museu Militar, Museu Virtual, Museu Pedagógico. No Brasil, o Cadastro Nacional de Museus (CNM) mapeou mais de 3.200 instituições museológicas que integram o Sistema Brasileiro de Museus (SBM), resultando nas publicações para conhecimento e divulgação, do Guia dos Museus Brasileiros. Também no Portal do Instituto Brasileiro de Museus encontra-se uma importante publicação para nos aproximarmos do universo que é o conhecimento museu, as publicações “Museus em números”, volumes 1 e 2 nos apresentam muitos dados para o panorama que buscamos traçar sobre museu. A tabela abaixo mostra a evidente concentração de museus nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, o que o mapa (INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS, 2011, p. 48) em seguida revela através dos números absolutos o que nos foi apresentado na tabela (INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS, 2011, p. XXVII):

 TABELA A - QUANTIDADE DE MUSEUS MAPEADOS E CADASTRADOS, SEGUNDO UNIDADES DA FEDERAÇÃO E GRANDES REGIÕES, BRASIL, 2010

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	TOTAL DE MUSEUS MAPEADOS		MUSEUS CADASTRADOS JUNTO AO CNM	
	FREQUÊNCIA SIMPLES	%	FREQUÊNCIA SIMPLES	%
BRASIL	3.025	100,0	1.500	100,0
Norte	146	4,8	70	4,7
Rondônia	15	0,5	4	0,3
Acre	23	0,8	11	0,7
Amazonas	41	1,4	17	1,1
Roraima	6	0,2	1	0,1
Pará	42	1,4	27	1,8
Amapá	9	0,3	7	0,5
Tocantins	10	0,3	3	0,2
Nordeste	632	20,9	273	18,2
Maranhão	23	0,8	11	0,7
Piauí	32	1,1	10	0,7
Ceará	113	3,7	55	3,7
Rio Grande do Norte	65	2,1	30	2,0
Paraíba	63	2,1	14	0,9
Pernambuco	98	3,2	46	3,1
Alagoas	61	2,0	26	1,7
Sergipe	25	0,8	10	0,7
Bahia	152	5,0	71	4,7
Sudeste	1.151	38,0	571	38,1
Minas Gerais	319	10,5	165	11,0
Espírito Santo	61	2,0	26	1,7
Rio de Janeiro	254	8,4	118	7,9
São Paulo	517	17,1	262	17,5
Sul	878	29,0	453	30,2
Paraná	282	9,3	99	6,6
Santa Catarina	199	6,6	119	7,9
Rio Grande do Sul	397	13,1	235	15,7
Centro -Oeste	218	7,2	133	8,9
Mato Grosso do Sul	54	1,8	27	1,8
Mato Grosso	43	1,4	28	1,9
Goiás	61	2,0	39	2,6
Distrito Federal	60	2,0	39	2,6

FONTE: CADASTRO NACIONAL DE MUSEUS – IBRAM/MINC, 2010



A visualização dessas informações e a concentração de museus em duas regiões do país nos chama para um breve debate sobre Patrimônio. Segundo Desvalleés e Mairesse (2013, p. 22), “[...] sabemos que o mundo dos museus está ligado à noção de *patrimônio*, mas vai, ainda, muito além disto”. Considerando que a missão do museu, evidenciada nos documentos que o definem, afirmam que ao museu cabe adquirir, preservar e valorizar com o objetivo de contribuir para a salvaguarda do patrimônio natural, cultural e científico, passemos a uma breve visão sobre patrimônio para uma compreensão mais consubstanciada do que é museu e o entendimento da concentração de museus nas regiões do Brasil que apresentam maior desenvolvimento econômico.

3.4 MUSEU: BREVE PANORAMA SOBRE PATRIMÔNIO

A palavra “patrimônio” aparece em quase todos os verbetes que envolvem os conceitos-chave sobre museu, desde a ligação à conservação e preservação, à definição de material ou imaterial, ao aspecto da utilização para desenvolvimento local, a proteção. Evidentemente não será possível cobrir todo o campo do patrimônio, tão vasto quanto o campo do museu, mas será possível apresentar alguns pontos relevantes desse imenso debate.

De início, a noção de patrimônio esteve associada à ideia de bens deixados, em distinção a bens adquiridos, com a ampliação do sentido da palavra, a forte concepção de perda, juntamente com a importância de conservação, emergiu com o juízo de que a perda e também a conservação representa um grande sacrifício na história dos bens da humanidade:

O patrimônio é um bem público cuja preservação deve ser assegurada pelas coletividades, quando não é feita por particulares. A inclusão das especificidades naturais e culturais de caráter local contribui à concepção e à constituição de um patrimônio de caráter universal. O conceito de patrimônio se distingue do de herança na medida em que os dois termos repousam sobre temporalidades sensivelmente diferentes: enquanto a herança se define logo após uma morte ou ao momento da transmissão intergeracional, o patrimônio designa o conjunto de bens herdados dos ascendentes ou reunidos e conservados para serem transmitidos aos descendentes. De certa maneira, o patrimônio se define por uma linha de heranças (DESVALLEÉS; MAIRESSE, 2013, p. 74-75).

Quanto à definição do Patrimônio Material, utilizo o registro do IPHAN:

O patrimônio material protegido pelo Iphan é composto por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza, conforme os quatro Livros do Tombo: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas. A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 215 e 216, ampliou a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial e, também, ao estabelecer outras formas de preservação – como o Registro e o Inventário – além do Tombamento, instituído pelo Decreto-Lei nº. 25, de 30 de novembro de 1937, que é adequado, principalmente, à proteção de edificações, paisagens e conjuntos históricos urbanos. Os bens tombados de natureza material podem ser imóveis como os cidades históricas, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais; ou móveis, como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos (BRASIL, 2017).

Com o passar das décadas e a nova configuração mundial, introduziu-se o conceito de patrimônio imaterial, uma vez que a globalização foi assolando o mundo com as intervenções humanas e seus tesouros humanos vivos:

Entende-se por *patrimônio cultural imaterial* as práticas, representações, expressões, conhecimentos e saber-fazer – assim como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais que lhes são associados– que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como fazendo parte de seu patrimônio cultural. Esse patrimônio cultural imaterial transmitido de geração em geração é recriado permanentemente pelas comunidades e grupos em função de seu meio, de sua interação com a natureza e de sua história, e lhes confere um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. Para os fins da presente Convenção, só será levado em consideração o patrimônio cultural imaterial conforme os instrumentos internacionais existentes relativos aos direitos do homem, e de acordo com a exigência do respeito mútuo entre comunidades, grupos e indivíduos, e de um desenvolvimento sustentável (UNESCO apud DESVALLEÉS; MAIRESSE, 2013, p. 75).

Assim, a título de exemplo, ao acessarmos a página da UNESCO, que representa o Brasil, registra-se, a partir do ano de 2008, o que foi inscrito na lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, sendo:

Quadro 1 – Patrimônio cultural imaterial da humanidade – Brasil

ANO	PATRIMÔNIO	LOCAL
2003	Expressões orais e gráficas dos wajapis.	Amapá-Brasil
2005	Samba de Roda do Recôncavo Baiano.	Recôncavo no Estado da Bahia.
2011	Yaokwa, ritual do povo enawenenawe para a manutenção da ordem social e cósmica.	Margens do Rio Juruena, nas florestas fluviais da Amazônia meridional.
2012	Frevo: arte do espetáculo do carnaval de Recife.	Recife, capital de Pernambuco – Brasil.
2013	Círio de Nazaré: procissão da imagem de Nossa Senhora de Nazaré na cidade de Belém.	Belém do Pará – PA – Brasil
2014	Roda de Capoeira	Brasil

Fonte: Produzido a partir dos dados do Portal da UNESCO.⁴²

⁴² Portal institucional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/world-heritage/intangible-cultural-heritage-list-brazil/>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

Ao analisarmos as informações, percebe-se a importância da introdução do conceito patrimônio cultural e imaterial para emergir na sociedade olhares mais amplos para as manifestações que sem o padrão físico do objeto, demonstram o fazer, as práticas, representações e expressões de uma realidade que impõe a preservação e o sentido da memória. Existe a valorização da expressão dos grupos humanos e a própria razão da existência do grupo está ligada a essas expressões que demarcam uma comunidade, hábitos, costumes e que representam um discurso histórico no grupamento humano local e nacional.

Essa ampliação da noção de patrimônio é resultante de se considerar que o testemunho material do homem e do meio são tão relevantes quanto monumentos, obras arquitetônicas, esculturas, pinturas, obras de arte etc., “[...] assim o patrimônio folclórico, o patrimônio científico e, mais recentemente, o patrimônio industrial, foram progressivamente integrados à noção de patrimônio” (DESVALLEÉS; MAIRESSE, 2013, p. 74).

Segundo Varine (2012), o patrimônio é uma espécie de capital *a priori* que pertence à comunidade a que ele está inserido. Como herança se faz necessário administrar, o que vai muito mais além do que simplesmente conservar, “[...] é preciso fazê-lo viver, produzir, transformar-se, para permanecer útil” (VARINE, 2012, p. 37), ainda somos incapazes de transmitir uma real valorização do patrimônio entre as gerações, por falta de uma tomada de consciência, da responsabilidade que cada um de nós temos quanto ao que se refere, “[...] não apenas do conteúdo do patrimônio, mas também as exigências de sua gestão” (VARINE, 2012, p. 37).

Há um entrelaçamento íntimo do patrimônio com o desenvolvimento da comunidade, mas ainda segundo Varine (2012), esse desenvolvimento não é estático, tampouco deverá limitar-se a uma realidade histórica parada no tempo, a população poderá e deverá criar e recriar o patrimônio numa lógica dialética que muitas vezes não é referendada pelos programas exclusivamente turísticos, entretanto esse caminho, segundo o autor, produz, apesar de uma sociedade consumista, provocações, experiências, criatividade e riqueza patrimonial herdada e cultivada. Some-se a isso um elemento fundamental ao patrimônio que é a questão de identidade, que embora não tenhamos o objetivo de estreitar o seu conceito, ele se vincula à História de forma irremediável.

O patrimônio sempre foi um elemento essencial da identidade local, regional, nacional. Basta olhar os temas das emissões filatélicas ou monetárias, os brasões municipais ou os símbolos nacionais de muitos países, as brochuras de propaganda ou de promoção econômica. Ele tem, assim, um papel proeminente nos conflitos internacionais, étnicos ou raciais, religiosos. As

igrejas cristãs transformadas em mesquitas ou vice-versa, os saques artísticos dos conquistadores (do Código de Hammurabi transportado a Susa às presas de guerra de Napoleão, de Hitler, de Stalin), os triunfos dos cônsules romanos deixaram marcas duráveis. Jerusalém é, hoje, e há milhares de anos, um símbolo tanto político quanto religioso, como o foi Cartago na época da República Romana. Atingir o capital cultural de uma comunidade, destruí-lo, desfigurá-lo, roubá-lo, são gestos essencialmente políticos. Os intelectuais e as organizações podem proclamar que a arte deve servir à paz, mas é também verdade que ela é um refém de todas as guerras (VARINE, 2012, p. 40).

O que nos remete ao patrimônio como fator de orgulho e resistência nacional, ao observarmos os exemplos do Quadro 1, identificamos o quão importante para as comunidades terem suas expressões, tradições, modos de falar, vestir, dançar, consideradas como patrimônio, até mesmo no sentido de protegê-las da devastação de outros grupos economicamente mais fortes e, por conseguinte, detentor de meios políticos para submetê-los à invisibilidade ou a destruição, muitas vezes em prol de um suposto desenvolvimento econômico para a região.

Por isso mesmo, pode-se também sublinhar a destruição de patrimônios históricos a partir dos conflitos de países em guerras e, em nível local, há que se tocar nos patrimônios depredados, esquecidos, públicos ou privados, que nos remete a um momento histórico ou representação artística de um período, ou referência de um momento histórico e muitas vezes são totalmente negligenciados, numa política de desvalorização e sucateamento do patrimônio. Sendo que a valorização ou restauração, muitas das vezes, se associa aos interesses de certa camada política detentora do poder.

Ao refletir sobre a íntima relação entre museu e patrimônio, o pensamento coaduna-se com a aguda análise que Varine (2012) nos convida a fazer ao afirmar que as raízes do futuro só estarão profundamente fincadas ao percebermos o valor do patrimônio associado aos recursos humanos. “Ora, o que procuro defender aqui é que aquilo que diz respeito ao patrimônio diz respeito ao cidadão, inicialmente, quer seja ele gestor ou usuário” (VARINE, 2012, p. 80).

Costa (2012), ao delinear as relações entre Museologia e patrimônio nas cidades, perpassa pela conceituação da memória, a partir de Ecléa Bosi, Antonio Damásio e Ivan Izquierdo, numa perspectiva que vai da razão à emoção e de como essa memória contida nos objetos dos museus e/ou patrimônios é capaz de nutrir o solo da cidade vivida e sentida. Acrescentando os estudos de neurocirurgias, entende-se “[...] que os seres humanos dependem tanto, e talvez muito mais, de suas memórias e de suas emoções quanto de seus raciocínios precisos, lógicos e racionais” (COSTA, 2012, p. 89).

Observa-se que ao pensarmos em memória, história, museu uma série de sentimentos dos mais nostálgicos, aos traumáticos, graciosos enublados que se embalançam nessa tríade que afeta as pessoas, seja com as suas boas (ou más) lembranças, seja no olhar de lugares em que viveram, moraram, casaram, estudaram, cresceram, trabalharam, choraram, perderam, numa associação à família, trabalho, política, amizades e referências de vida. Quando se parte para adentrarmos e rememorarmos, muito se aprecia, o que nos obriga a pensar no paradoxo que se partilha ao verbete “museu” como um lugar de velho, entediante, de um passado que também é objeto de estudo da História.

Santos e Chagas (2007, p. 16), em análise das múltiplas dimensões sobre museus e suas polifonias, reafirmam a tarefa árdua que o museu, o patrimônio, a história, a memória, a educação nos convidam a desbravar. Para os autores, os museus:

[...] procuram lidar com as memórias, imagens e identidades construídas, que são sempre incompletas porque correspondem a uma multiplicidade de experiências vividas por indivíduos e grupos sociais que não se encontram parados no tempo, mas em contínua transformação. Além disso, procuram perceber as tensões e disputas que resultam nas lembranças e esquecimentos que estão presentes em políticas e instituições do patrimônio. (SANTOS; CHAGAS, 2007, p. 16).

3.5 CONHECIMENTO MUSEU E ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

As omissões dos currículos de formação dos professores de história quanto ao conhecimento museu se deparam com o trabalho nos museus em aproximar o setor educativo da realidade escolar. O museu, como lugar de aproximação e de representação da História, da memória, de valorização de várias culturas e espaço da sociedade tem buscado, com muitas dificuldades, garantir um diálogo profícuo no campo da Educação. Segundo Grinspum (2012, p. 1):

[...] conferir à educação um papel relevante tornou-se um consenso no panorama dos museus ao longo do século XX. Essa tendência iniciou-se no século XVII, quando as coleções reais europeias se transformaram em coleções públicas. Antes disso, coletar, conservar e pesquisar eram as principais funções dos museus, mas a função expositiva foi se tornando predominante, à medida que a instituição museológica tornou-se pública.

No texto “Por que visitar museus”, os autores Almeida e Vasconcellos (1997) respondem a essa questão, estabelecendo um recorte para o ensino de História e a visitação ao

museu como um processo de construção de conhecimento, mesmo com os aspectos que envolvem as limitações e institucionalização das exposições nos museus.

O texto enfoca os museus de Ciências Humanas e propõe caminhos, métodos para a visitação, muito embora, com esse objetivo específico, delimitando o tipo de museu, seja possível levantar algumas evidências que os autores colocam como questões importantes sobre museus. A primeira questão refere-se ao fato de a exposição em um museu ser disposta de maneira a constituir um discurso. Os critérios variados, que orientaram a coleta dos objetos, têm diversas faces e, nem sempre, o critério é ou foi científico. Não se pode dizer diferente das atividades organizadas nos museus. Vimos que existe uma intencionalidade na escolha dos objetos, na arrumação dos mesmos no espaço, que se inicia na pesquisa, de forma que se relacionem os objetos, as atividades e o discurso atual que irá interagir com os visitantes. Esse discurso intencional se associa muito mais a quem fez a coleta e garante, na exposição, uma possibilidade de interação ou não.

Daí passa-se para a segunda questão, quando um professor planeja uma visita ao museu. Nesse caso, a proposta de interação entre os alunos e a exposição torna-se um objetivo, de maneira que o público se integre ao espaço e dialogue com o conhecimento produzido nessa ação. Nessa condição, o professor que opta por tal atividade espera que o espaço do museu não se revele um lugar para a dispersão e o desinteresse do público.

Há uma tentativa de se repensar a organização das exposições em museus, procurando uma estrutura de linguagem que comunique de uma forma mais compreensível e que não se limite aos estudiosos das áreas ou aos que têm afeto e interesse por museus. Para Grinspum (2012, p. 1):

Desde então, a exposição passou a ser, e ainda é, o principal veículo de comunicação entre as operações museológicas e os visitantes, podendo articular de maneiras diversas vários objetos em espaços projetados especificamente para esse fim. Utiliza-se da linguagem dos objetos, mas eles não comunicam por si só. Por isso, para que os visitantes compreendam a intenção dos museólogos ou curadores que a conceberam, alguns recursos de mediação costumam ser utilizados, tais como textos de parede, folhetos, catálogos, áudio-guias e principalmente o trabalho interpessoal de visitas monitoradas realizado por educadores.

Compreende-se, de fato, o afastamento da sociedade frente ao museu sem movimento, sem diálogo, sem interações com as vozes silenciadas da História, impondo um abismo de difícil transposição. “As políticas culturais e preservacionistas, em prática no Brasil, não privilegiam a participação das comunidades onde estão inseridos os museus, as bibliotecas e as academias de letras”, afirmam Andrade e colaboradores (2014, p. 268).

Ora, o sujeito histórico, ao ser afastado de uma possível representação da sua história, das suas crenças, daquilo que ilustra e demarca suas lutas, tem para com o museu uma atitude de distanciamento e negação dessa memória. O desprezo pelo espaço se tornará tão substancial que não enxergará ali um local a ser visitado por lazer, por opção de passeio ou por reconhecimento da aprendizagem a ser sorvida naquele ambiente. Enxergará tão somente um ambiente frio, vazio de significado.

A primeira ruptura a ser evidenciada, com esses caminhos historiográficos, refere-se ao fato de que as verdades históricas passam a ser questionadas a partir das visões que as produziram. A segunda ruptura é que as verdades históricas e a ideia de acontecimentos organizados de forma linear tornam-se incertos e, por último, a consciência histórica passa a agregar valores importantes para aqueles que sempre foram silenciados no conjunto da memória nacional, mesmo que sujeitos históricos fundamentais.

No que tange ao campo do conhecimento museu, há um interesse de atrair a sociedade em geral para assistir e interagir com o que se expõe. A memória não é apenas o objetivo final do universo museológico. Pode-se pensar exclusivamente na contemplação dos objetos artísticos, no entendimento da trajetória da humanidade, na preservação patrimonial, material e imaterial, no conhecimento que se produz, ao se inteirar em uma exposição.

Experiências no Museu da Língua Portuguesa⁴³ em São Paulo, nos Fortes Santa Maria e São Diogo,⁴⁴ em Salvador e no Museu do Aljube,⁴⁵ em Lisboa, evidenciam a interatividade como forma de relação com o público na perspectiva do tocar, do vivenciar, da virtualidade que une passado e contemporaneidade. Sobre essa questão, Santos e Chagas (2007, p. 17) afirmam que:

Outra característica do mundo moderno e que também está intrinsecamente relacionada aos museus diz respeito ao impacto das novas tecnologias, principalmente aquelas voltadas para a comunicação e a informática, em práticas e interações sociais. Há uma tendência a pensarmos as tecnologias como um bem ou um mal. [...], entretanto, perceber que os fenômenos sociais são ambíguos, e que o bem e o mal nem sempre são aspectos antagônicos. Nesse sentido, podemos nos voltar para a aplicação de novas tecnologias nas práticas desenvolvidas pelos museus, potencializando seus efeitos positivos

⁴³ O Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, foi atingido por um incêndio em 21 de dezembro de 2015, devido a um curto-circuito. No ano de 2017, está em restauro, com previsão de reabertura em 2019.

⁴⁴ Os fortes Santa Maria e São Diogo receberam espaços de arte, Pierre Verger de Fotografia Baiana e Carybé de Artes, respectivamente.

⁴⁵ O Museu do Aljube – Resistência e Liberdade, está situado em Lisboa, na antiga cadeia política do período da ditadura vivida naquele país (1926-1974).

de maior comunicação e integração e procurando minimizar seus efeitos negativos de homogeneização.

Figura 7 – Última exposição do Museu da Língua Portuguesa antes do incêndio, do escritor norte-riograndense Luís da Câmara Cascudo⁴⁶



Fonte: Arquivo pessoal.

Nos espaços de arte dos Fortes Santa Maria e São Diogo e no Museu do Aljube, encontraremos também o uso da tecnologia, numa proposta de unir passado e presente e criar para o visitante um mergulho real na temática da exposição.

⁴⁶ A mostra intitulada: “O Tempo e eu (e Vc)”, prevista para durar até 14 de fevereiro de 2016, foi interrompida com o incêndio em 21 de dezembro de 2015. A mostra contou com o uso de tecnologia e muita interatividade. Fotografia tirada em 13 de novembro de 2015.

Figura 8 – Interação, arte e história no Forte Santa Maria, no espaço Pierre Verger de fotografia baiana



Fonte: Arquivo pessoal.

O Museu do Aljube impressiona pelo fato de a exposição permanente nos guiar pelos tempos mais violentos da Ditadura de António de Oliveira Salazar que durou quase 40 anos (1932-1968), quando a Revolução dos Cravos, em 1974, colocou fim ao governo de Marcelo Caetano. Sabendo que os espaços que percorremos foram vivenciados por homens e mulheres presos por se oporem e lutarem contra a Ditadura, certamente já garante para nós visitantes sensações que só se tornam mais marcantes à medida que vamos subindo os degraus dos quatro andares da antiga prisão. Com o uso de tecnologias ouvimos sons, discursos, lemos registros e o impacto é muito grande na nossa memória.

Figura 9 – Parte lateral do Museu do Aljube, Lisboa, 25 fev. 2016



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao compreendermos que os museus, ao longo da sua história, também experimentaram os olhares mais oficiais, nota-se que se a História rompeu com essas estruturas mais conservadoras. Certamente essas substanciosas modificações dos olhares e concepções sobre os museus podem ser observadas por parte daqueles que se encontram envolvidos nesse conhecimento. Por esse motivo, promovem a organização de exposições que venham representar essas vozes silenciadas, apagadas, desprezadas e que promovam um conjunto mais abrangente e mais diverso da sociedade daquele que se pretendia com os museus de outrora.

De que forma os professores, nos seus planejamentos, incluem a visita ao museu como recurso pedagógico é o questionamento que deriva desse imenso entrelaçamento entre ensino de História, Memória, Museu. Ao praticamente inexistir na formação que conexões são acionadas para as visitas educativas nos museus. Torna-se importante refletir como essa formação é desenvolvida nos cursos de História.

No entendimento dessas novas discussões, a disciplina História tem um papel significativo na formação da consciência histórica crítica dos indivíduos, que assumirão sua condição de cidadãos, assim como a escola assume um papel também fundamental, na medida em que integra os conteúdos e promove projetos interdisciplinares que agregarão, junto com as outras disciplinas curriculares, conhecimentos que visam à transformação desses sujeitos históricos. Nessa esteira de discussões renovadoras foi apresentada uma série de novas

propostas metodológicas, debatidas ao longo desses mais de vinte anos de pesquisa do ensino de História. “Hoje, coexiste, no Brasil, uma diversidade de formas de ensinar, aprender e formar professores para o ensino e aprendizagem de História na educação básica” (FONSECA, 2007, p. 149).

Fonseca (2007) apresenta uma análise da trajetória do ensino e da aprendizagem de História, evidenciando tanto a formação quanto a prática pedagógica do professor. Insiste, nos seus textos, que não se deve dicotomizar a teoria e a prática nos cursos de licenciatura como, comumente, se pensam os currículos nesse âmbito. Além disso, evidencia que muitas reflexões inspiram as pesquisas historiográficas, no campo da Nova História, e também nas pesquisas educacionais que apresentam dimensões e pressupostos de um ensino e aprendizagem baseados na dialética entre a teoria e prática.

Diante desse quadro pulsante, ao apresentar novas perspectivas para o ensino de História, distanciando-se cada vez mais de um modelo baseado exclusivamente na memorização e em um conhecimento factual, pouco elucidativo, para crianças e jovens compreenderem a importância da História e da preservação da memória, é que se desenham questões sobre o uso do conhecimento museu na relação com os métodos utilizados no ensino de História.

À prática pedagógica desenvolvida nas escolas incorpora-se uma série de experiências, vividas pelos professores e estudantes, associadas a afetos, desejos, preconceitos, compreensões, valores históricos, ou seja, mesmo que ocorra uma formação oficial, o sujeito é impregnado por aquilo que lhe chamou a atenção, ao longo da sua vida escolar, até exercer o ofício de professor, e os estudantes, por sua vez, não fogem a essa regra.

Sendo assim, os estudos sobre o ensino de História, segundo Fonseca (2007, p. 150), demonstram: “[...] a necessidade de incorporar no ensino e na aprendizagem, nos processos formativos, variadas fontes de saber, tais como cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos”.

Nas mudanças e rupturas desse mundo pós-Guerra Fria, Martins (2007, p. 14) nos revela:

De outra parte, a queda dos paradigmas, o colapso do Leste Europeu e a crise do marxismo ou a interdisciplinaridade – com o peso da influência da Antropologia sobre os estudos históricos, fazendo emergir preocupações com a cultura, o simbólico, o pluralismo ou a diversidade – reforçaram a ampliação desse campo de estudo. As abordagens totalizantes saíram de cena e deram lugar aos fragmentos e caleidoscópios.

Ora, se há a necessidade de diversificação das fontes, certamente um excelente lugar para deparar-se com essa diversidade é o museu. Considerando-se um espaço de reunião de elementos, a partir de temas, ou mesmo reunião física e histórica, como os museus a céu aberto, tombados como patrimônios históricos, ecomuseus, representam locais de fontes de saber, possibilitando o contato, a interação e a produção de conhecimento com diferentes gerações.

Há de se questionar, todavia, se a prática pedagógica de visita ao Museu é realmente desfrutada e compreendida desde o processo formativo do professor no que tange ao currículo do seu processo de graduação ou mesmo pós-graduação. É possível indagar, também, a escola, como espaço fomentador das inovações práticas, e como é um lugar de convergências dos vários professores que buscam, na prática, conhecimentos para o processo de aprendizagem de estudantes e que terá diligência para garantir e manter as visitas a museus no seu planejamento. Por fim, pensarmos se as crianças e os jovens estudantes compreendem essa ação e assimilam a visita ao museu como conhecimento que se traduza espontaneamente na vida adulta.

Muitos estudos que abordam o ensino de História e a visita ao museu tratam desde a sua importância até as técnicas para se planejar esse momento, porém o que nos interessa saber sobre essa prática pedagógica é em que medida a formação do professor de História considera o conhecimento museu e se o incentivo e a utilização dessa prática viabilizam conhecimento ao jovem, proporcionando uma consciência histórica e desejo de visitar museus, sem monitoramento escolar, já que, no cotidiano, a palavra “museu” ainda é associada, na maioria das vezes, a um passado desprezível, descartável e entediante.

Isso se torna bastante paradoxal, quando, ao pensarmos o espaço escolar, gestores, professores e coordenadores, for possível traçar um caminho totalmente contrário, de estímulo, incentivo e validade dos museus e principalmente de continuidade à visita de exposições.

Sempre que se fala das novas metodologias do ensino de História, que passou nos últimos 20 anos por muitas transformações, de caráter crítico e significativo, se aponta o papel da escola “[...] como instituição social que concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania, sendo uma das principais agências responsáveis pela formação das novas gerações” (FONSECA, 2007, p. 152). Dessa forma, o estímulo ao conhecimento que o museu promove faz parte das ações escolares que respondem às transformações ocorridas na sociedade. Se há uma proposta do ensino de História, crítico e significativo, assim como voltado para a construção de um saber histórico que transforma, pensa, intervém e integra a sociedade, de

forma participativa e cidadã, a prática pedagógica que elege a visita aos museus como mais um saber se torna recorrente nos últimos tempos.

A tríade escolhida para as bases teóricas desta tese, ensino de História, formação do professor de História e o conhecimento museu procurou evidenciar os pontos de aproximação e de contradição, uma vez que se buscou os sujeitos que estando nos espaços de museus, poderiam manobrar, em sua práxis, os aspectos fundamentais que essa tríade explicita, memória, consciência histórica, rupturas do pensamento colonial.

4 ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E CONHECIMENTO MUSEU: PESQUISA EM FOCO

Se oriente, rapaz/Pela constelação do Cruzeiro do Sul/Se oriente, rapaz
Pela constatação de que a aranha/Vive do que tece/Vê se não se esquece
Pela simples razão de que tudo merece/Consideração.
(Oriente, Gilberto Gil, 1971).

O fenômeno pesquisado se serviu de um festim, no qual os métodos de pesquisa nos ofertam tipologias a serem escolhidas concernentes com o que nos alimenta na jornada que a investigação engendrou, resultante do problema que se avolumou e se consolidou, tornando-se objeto de estudo. Será sempre necessário falar de caminhos, traçados, planejamentos que ao longo da expedição são revistos, retraçados, repensados e algumas vezes abandonados para que, na meta final, as conclusões nos acolham como que satisfeitos após uma refeição, na qual a diversidade, a incerteza, a controvérsia e o longo período de implicação são os ingredientes deste caldeirão metodológico.

Buscou-se em muitos momentos: conhecer, verbo sinônimo do saber, e quanto querer cabe⁴⁷ nessa busca do saber. Responder de que forma o professor de História, diante da lacuna do conhecimento museu em sua formação inicial e continuada, vai ao encontro do museu no seu processo de práxis na sua trajetória como profissional, é desafiador e empolgante. Analisar a resposta a essa problemática, através dos objetivos específicos, reúne um desejo de caminhar nesta trajetória elegendo os procedimentos técnicos que permitissem responder essa indagação para aqui estarmos nesse ponto de chegada, ponto este que, ao final, se transforma nas reticências de novos sabores.

Encontrar a resposta, no topo dessa almejada viagem, compartilhará o mérito em conjunto com as partes da caminhada que é tão importante quanto o destino final, pois são essas partes, espécies de pontes que revelam os roteiros para o encontro desse saber.

A temática pensada nesta investigação tem relação direta com o meu contato prolongado sendo professora de História do ensino médio, o que torna premissa de uma pesquisa qualitativa. Sendo professora de História há mais de 20 anos, torno-me, naturalmente, envolvida com as discussões da práxis pedagógica, que envolve o ensino-aprendizagem. Demarco esses debates na minha formação continuada e na minha atuação com professores de História, bem como vivencio as condições de vida real que envolve o instituto do Magistério.

⁴⁷ Expressão retirada da música “Samurai”, de autoria do cantor e compositor Djavan.

A visita aos museus como parte da minha formação profissional e de lazer, as reflexões feitas para essas atividades e as questões que envolvem esse conhecimento são fatores que também se coligam nesse contexto para se buscar na pesquisa qualitativa as linhas orientadoras do estudo.

O tema é fruto de um envolvimento histórico e social por parte dos professores em geral e particularmente o de História, que procura o museu como atividade de campo e como forma de vivenciar com os estudantes a memória e a História produzida em sala de aula. Com essa diversidade de campos de estudos, as interpretações e reinterpretações dos fatos observados diante do contexto histórico dos professores em geral vão se constituindo em um saber conjunto aos saberes dos estudantes.

Os procedimentos técnicos envolveram levantamento documental, escuta, reflexões nas observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas que também foram marcados pelos contextos em que eu me inseri como professora/pesquisadora e como os participantes da pesquisa também se apresentavam, como sujeitos de uma realidade material, concreta.

Pesquisar o ensino de História na formação inicial e continuada do professor na sua relação com o conhecimento museu torna-se tarefa importante, na medida em que o curso de licenciatura em História, na maioria das vezes, privilegia a pesquisa historiográfica em detrimento da pesquisa educacional, considerando esta última uma ação de menor valor e de pouca possibilidade heurística (MONTEIRO, 2017). Ao analisarmos os diversos currículos dos cursos de História presenciais de Salvador e do Brasil, registra-se a ausência de uma relação mais intensiva entre museu e ensino de História.

Dentro do campo de estudo do ensino de História discute-se que durante muito tempo demonstrou-se interesse menor pelo universo da pesquisa educacional e suas abordagens epistemológicas, estabelecendo uma hierarquia entre a História como saber acadêmico e a História ensinada no espaço escolar. Assim, Monteiro (2017), afirma que:

Estudos e pesquisas, bem como a formação de professores, têm sido realizados, preferencialmente, no campo da educação que oferece instrumental teórico próprio e essencial, mas insuficiente quando tratamos do ensino em perspectiva disciplinar, e tendo como pressuposto a mobilização de saberes pelos professores, e não apenas técnicas de transmissão. Produzidos neste campo, ressentem-se, também, de desprestígio e da desautorização daqueles que exercem o ofício de historiador, que desconfiam de conhecimentos produzidos ‘fora da oficina’ (MONTEIRO, 2017, p. 8).

Ao longo dessa investigação, dialogando com muitos colegas de História, indagava sobre referências para o capítulo metodológico e muitos se mostravam curiosos, considerando novidade essa descrição minuciosa que as pesquisas em Educação fazem no capítulo de metodologia.

Existe uma realidade social vivenciada pelo professor de História, que demanda desse profissional respostas criativas, que superem as aulas consideradas de caráter tradicional. Os jovens estudantes, na aurora da formação do seu pensamento crítico, e sendo pessoas do seu tempo, um tempo do *on-line*, do agora, do *fast-food*, reestruturam os conceitos dos prazeres da aprendizagem, numa realidade contraditória, na qual afirma-se que há muita informação, mas pouco conhecimento. Nesse cenário, encontramos o professor com sua responsabilidade profissional, imbuído de garantir a esse jovem um desejo pelo conhecimento, ou seja, uma dicotomia algumas vezes atordoante, de outra forma, estimulante, entre os sujeitos que se encontram no espaço da sala de aula. Essa relação é potencialmente contraditória, por ser um lugar de encontros, diálogos, desencontros e embates.

Nesse debate do ensino de História, da formação do professor e as conexões com Educação, História e Memória, acrescentei o tema “museu” para o desenho da problemática desta investigação. Ao atuar com o ensino de História na sala de aula, é comum o professor definir nos seus planos de curso, aulas de campo,⁴⁸ a visita aos museus, que envolve uma série de questões que perpassa desde à logística do transporte dos estudantes, além da recepção dessas turmas nos espaços de museu.

Considerarei que, em se tratando da temática do ensino de História e o conhecimento museu, assim denominado por sua polissemia e epistemologia que abrange várias dimensões, ao passar pelas ideias do que é velho, obsoleto, antigo e destituído de sentido para uma boa parte dos jovens estudantes, era possível vasculhar nessas relações as propriedades do museu nos diálogos dessas esferas tão próximas: Ensino de História, História, Educação, formação do professor de História, Memória e Museu.

O museu, como campo de estudo na formação desse professor de História, torna-se tema de investigação, com o objetivo de buscar respostas que poderão elucidar, de maneira mais aprofundada, significativa e propositiva, a trajetória desse profissional da Educação. Portanto, esta pesquisa começou com um questionamento, que logo foi respondido: a formação do professor de História considera o conhecimento museu relevante? – pergunta que emerge da realidade prática, da vida social do professor, pois há uma relação entre teoria e prática, entre pensamento e ação. O questionamento ao ser respondido, que na formação do professor de História o conhecimento museu, é lacunar, omissivo, evoluiu para o problema da pesquisa: de

⁴⁸ As aulas de campo são consideradas como recurso didático para a construção do conhecimento desenvolvimento do pensamento dos estudantes. É um recurso utilizados nas mais variadas disciplinas e em História está bastante associada a visitas a museus, monumentos, sítios arqueológicos, marcos históricos, cidades históricas etc.

que forma os professores de História se valem do conhecimento museu, uma vez que essa temática é lacunar no currículo dos cursos de História?

Para aproximar os estudos do conhecimento museu, nessa etapa empírica fiz um exercício tomando a linguagem musical, que é uma linguagem do cotidiano e abrange segmentos diversos da sociedade, de maneira a ilustrar como este universo artístico-cultural tão fortemente expressivo se relaciona com o museu. Para isso, anco-ro-me nas palavras de Costa (2014, p. 15):

Falar sobre memória, música e museu não é tarefa das mais simples: se, por um lado, a memória parece ligar-se com naturalidade à música e ao museu, o mesmo não pode ser dito sobre a relação entre museu e música, que pode nos soar deslocada, quase metafórica. Porém, se recuarmos aos primórdios da história cultural do Ocidente, notaremos que a música estava lá, bem próxima à memória e ao museu: é que as Musas, filhas de Mnemosine (Memória) e Zeus, eram as responsáveis por contar a história dos homens e dos deuses, por revelar verdades e tornar presente o que cantavam pela boca dos aedos, os poetas cantores gregos. Ao mesmo núcleo etimológico, atestando a origem comum, pertencem música – basicamente tudo o que se refere às Musas – e museu – o templo das Musas.

O professor da educação básica tem no seu universo escolar a presença da música, desde as cantigas na educação infantil até a influência das músicas que os jovens escutam diariamente. Por considerar a música expressão artística relevante na História do Brasil, bem entendê-la como entretenimento cultural apreciado por quase todos, em gerações diferentes, busquei compreender a perspectiva da palavra museu nesse espaço expressivo da arte, segundo Vitorino e Alves (2011, p. 5):

Música é uma das manifestações mais fortes da cultura de um povo. Por meio dessa arte, podemos conhecer a cultura e a identidade de uma nação. A música está presente em nossas vidas desde os primórdios da humanidade. É um produto cultural repleto de símbolos e significados. Conhecer a música de um povo é conhecer os seus códigos e as suas significações.

Os jovens se apresentam sintonizados com estilos musicais que, quando aparecem, são associados a uma novidade caótica, embora posteriormente a afirmação daquele estilo possa muitas vezes tornar-se fenômeno de gosto mundial. O exemplo clássico são os acordes do Rock ‘n’ Roll que, quando surgiram, feriu os ouvidos de parte de uma geração, fez a alegria de muitas pessoas na década de 1960 e influenciou artistas do mundo, promovendo fenômeno de rupturas musicais como o Tropicalismo no Brasil.

Então, pensar a música como um elemento de formação identitária, presente historicamente no cotidiano, causando reações das mais diversas e possibilitando a

concretização de informações, conceitos e conhecimentos, ao serem escutados embalados por melodias, acordes, sons que invadem o silêncio das mentes, tocando “barulhos” algumas vezes desarmonizados, mas que chegam à formação de ideias sobre algo ou sobre alguma coisa, indica que nesta expressão artística o tema museu faz parte de composições que traduzem a ideia do que é museu.

Certamente, ao pararmos para escutarmos uma música, o som, a letra que se desenvolve a partir da lógica de seus compositores envolve o nosso pensar e, provavelmente, desde que a humanidade produz sons, retiramos lições, informações, ideias em profusão daquilo que escutamos e muitas das vezes inexplicavelmente gostamos muito, ou não apreciamos visceralmente.

Sendo assim, foi feito um levantamento de dados digitando a palavra “museu” em um *site* de busca para que ele revelasse as músicas que registram a palavra no ano de 2014. Sem nenhuma ordem preestabelecida, apresento os trechos das músicas ora encontradas:

Música 1: “Crime vai e vem”, do Racionais Mc’s: “... O limite é uma fronteira criada só pela mente; conta com o que ficou e não com o que perdeu; quem vive do passado é memória, museu...”, relatando a realidade do morro e de seus moradores, bem como a relação com a violência, a polícia e o Estado. A letra da música demonstra o sentido mais comum da palavra “museu”, associada à memória e passado com um significado desprezível.

Música 2: “Museu”, de uma banda de rock de Porto Alegre chamada Lítera. A letra da música não apresenta a palavra “museu”, mas o título sim e uma parte dos versos afirma: “É como esperar longe da parada...É estar perto da saída/É ter demais o que quiser/ É não ter o que precisa, é ver o que não quer/É sonhar com o que não tem/ É ler o que não está escrito/É escrever o que ninguém vai ler”. Acredito que esses dois versos referentes ao que não vai ser lido deu o significado do que se crê ser museu. Metaforicamente algo que não vai ser lido e não vai ser visto.

Música 3: “Forró no Museu de Cera”, de Sérgio Reis, com uma letra de música lúdica, o autor faz uma mistura de personagens que estariam em museus diversos e inicia a música assim: “Eu fui num forró da gota num museu de cera/ Vi tanta zoeira que vou te contar...”. Fazendo uma verdadeira brincadeira, a música constrói a relação de encontro impensável na vida real, de personagens como Bocage e o Saci ou Frankenstein e Pitanguy. De forma leve e bastante alegre, a música não faz alusão ao museu como espaço de coisas velhas, mas sim um lugar onde personagens famosos são expostos e daí a possibilidade imaginária do encontro inusitado desses personagens memoráveis.

Música 4: “Museu do Fu-Manchu”, do Trem da Alegria, com os versos iniciais: “Dia de passeio na escola/Vamos juntos pro museu do Fu-Manchu/Lá é um lugar tão diferente/Com

coisas do passado, do futuro e do presente...”, sendo uma música voltada para o público infantil, o significado da palavra “museu” encontra-se no universo do passeio da Escola e das possibilidades de encontrarem personagens da História e se divertirem quanto ao passeio em si, muito mais do que um entendimento mais complexo do que seria o museu como espaço fundamental de preservação da memória e representação de um determinado período histórico. Vale ressaltar que o espírito de sair da escola para um ambiente extraclasse é evidenciado pelos personagens e sabe-se o quanto a viagem no ônibus para as excursões escolares são lugares de afeto dos estudantes em geral. O riso corre solto. As brincadeiras. A paquera. Para driblar os adultos responsáveis. Tudo isso é ansiosamente esperado em uma ida ao museu ou uma viagem escolar.

Música 5: “Museu de Cera”, Engenheiros do Havai, com um refrão: “Tem que pagar pra ver/Tem que ver pra crer/Quem viver verá/A cara desses caras num museu de cera...”. Com uma letra metafórica, a música faz alusão ao domínio de um grupo que pode se impor e favorecer ao Estado de exceção e posteriormente fazer parte de um museu de cera. Mais uma vez uma ideia negativa de que a representação no museu é daqueles que impedem a liberdade e a vida plena fluindo no presente. Como se o presente não pudesse ser conjugado com a palavra “museu”.

Música 6: “Quem Vive de Passado é Museu”, de Hugo e Tiago, apresentam a visão mais comum do que significa museu: “O nosso amor é passado/ E quem vive de passado é museu...”. É uma frase repetida cotidianamente, numa alusão ao fato de que o passado não deve ser levado a sério.

Música 7: “Museu de Arte”, de Léo Magalhães, na mesma lógica de sentido de Hugo e Tiago, a letra afirma: “Já estou cansado/Quem vive de passado/É museu de arte...”. Apesar de categorizar esse museu como de arte, o sentido desprezível da palavra “museu” é o mesmo ao associar ao que está no passado.

Música 8: “Sem Você II”, de Chico Buarque, até então é a única música que relaciona a palavra “museu” com um significado mais qualitativo, isto é, museu como local possível de ir para espairecer, para esquecer o amor da vida que foi embora. “Pois sem você/O tempo é todo meu/Posso até ver o futebol/ Ir ao museu, ou não/Passo o domingo olhando o mar/Ondas que vêm/Ondas que vão...”. Ao relacionar uma série de locais a serem visitados, o museu aparece como opção e não como lugar de pouca importância.

Música 9: “Desafio do Malandro”, também de Chico Buarque, conversando com o malandro, personagem principal da música o autor avalia a sua estampa metaforicamente, fazendo alusão ao Museu do Império. “A sua estampa eu já conheço do museu do império”.

Demonstrando conhecer o Museu Imperial que fica em Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil, o compositor utiliza-se da especificidade do museu para compor seus versos.

Música 10: “Nem Tudo é Verdade”, de Cazuza. Seguindo a sua linha de escraço, a música manda pichar símbolos que demarquem a importância de rebelar-se: “Então pichem os muros/Os bancos e os museus, e no ar arisco...”, indicando uma simbologia ultrapassada para a palavra “museu”. Considera também o museu como lugar imóvel, estagnado.

Música 11: “O Tempo Não Para”, também de Cazuza. Deixei a música clássica da década de 1980 por último por ser representativa de uma geração, considerada por muitos analistas perdida politicamente, ao ser comparada com o que os jovens da década de 1960 e 1970 realizaram, denunciaram e se contrapuseram diante das questões sociais do Brasil e do mundo. Com os versos: “Eu vejo o futuro repetir o passado/Eu vejo um museu de grandes novidades...”, mais uma vez a palavra “museu” nos remete a ideia do antigo, ultrapassado que não se renova.

Mesmo a música fazendo parte das referências históricas da humanidade, desde o momento que se produziram sons, as músicas com letras fazem um verdadeiro evento na sociedade entre as várias gerações que convivem no espaço-tempo da existência. Viram *hits*. Os refrãos são repetidos diariamente e nos últimos tempos convive-se com a imagem dos fones no ouvido desde o surgimento dos aparelhos de *walkmans*, até o que há de mais novo tecnologicamente falando nos dias de hoje que são os tocadores de áudios a que se conecta um fone de ouvido.

Uma das expressões culturais que muito se associa a uma época é a música que se escuta nas gerações mais jovens. É possível observar os hábitos dos jovens através da música que se ouve, a forma como se toca, os trajes associados aos cantores e/ou bandas, os jeitos e trejeitos, muitas das vezes repetidos por esses jovens, os fã-clubes que se organizam para cultuar as músicas e cantores.

A música qualifica o momento de uma época, que sempre terá na juventude uma demarcação temporal, e a música reflete algumas divergências que podem ocorrer entre as gerações. Pais considerarem as músicas dos jovens, um barulho de gosto duvidável e alguns filhos quando ouvem as músicas de seus pais muitas vezes afirmam ser de mau gosto é um estranhamento típico da convivência das gerações capitaneado pelo aspecto histórico que caracteriza essas situações e garante os confrontos saudáveis, as discussões e debates na sala de estar.

Longe de se estabelecer um determinismo nesse conteúdo, o que interessa é identificar o significado da palavra museu no imaginário das letras de músicas, para que possamos adentrar no universo conceitual apresentado pelos estudiosos de museu. Muitos de nós temos resguardado na nossa memória, fatos, acontecimentos, infortúnios, associados a um tema musical.

Em um universo de 11 músicas, marcadas em *sites* especializados em letras de músicas e seus respectivos compositores e cantores, 10 músicas indicam uma ideia de museu como um lugar onde as coisas velhas e descartáveis se encontram. Esse lugar chamado de passado, possivelmente não é um espaço interessante, estimulante e sim um ambiente que deve ser deixado lá, no passado. Analisando essa amostra através de uma estatística objetiva, de acordo com o universo de onze músicas, deparo-me com uma porcentagem de mais de 90%, isso pode nos levar a pensar o quanto o imaginário da sociedade, em geral, é profundamente influenciado por este significado entediante do museu. Imagine o resultado disso na perspectiva juvenil.

O quadro que as músicas nos apresentam é desolador, se não fosse por Chico Buarque, seria quase 100% de uma visão sobre o museu, tendendo ao obscuro, sinistro, cansativo, pretérito, digno de esquecimento. Local com essas qualificações não é um espaço atrativo, não se pensa em ir averiguar um sítio desses. O que aconteceu com o universo escolar desses ex-estudantes? Que conceito ficou registrado no imaginário dessas pessoas para atribuir ao museu essas qualificações? Mesmo sendo adultos, estão convencidos que o museu deve ser associado exclusivamente ao que é ultrapassado? Para enriquecer a problematização, trago as palavras de Almeida e Vasconcellos (1997, p. 106):

[...] há um problema quanto à concepção das exposições que os próprios museus reforçam frequentemente. Muitas vezes elas são apresentadas como uma reunião de objetos em vitrinas com etiquetas informativas, o que concorre para uma total dispersão e desinteresse do público visitante e para formar a imagem dessas instituições, consideradas como 'lugar de coisas velhas/distantes' e sem sentido para a vida dos alunos.

Essa passagem que se configurou no início desta investigação, inspirou a arquitetura da pesquisa que se desenhava na tipificação do caminho qualitativo, ao manejar com os temas que atravessaram este estudo, o ensino de História e o potencial educativo do museu nas escolhas do professor de História.

Pensar a metodologia de uma pesquisa requer esforço e atenção redobrado do pesquisador, alerta Minayo (2007). Além disso, exige-se uma reflexão entre ciência e cientificidade que envolve a discussão ideológica pela qual passa o conhecimento produzido, a partir do que se denominou de Ciências Naturais e Ciências Sociais. O embate que se

estabelece, no campo científico, sobre o caráter destas ciências, envolve o estatuto de ciência ou não, em decorrência de procedimentos adotados que possam elevar essa condição. Segundo Gatti (2002, p. 10):

[...] na produção de conhecimentos, sempre temos uma margem de incerteza, mesmo que esta, em alguns casos, seja de fato extremamente pequena. Para o pesquisador não existem dogmas, verdades reveladas e absolutas, vale dizer não há conhecimento absoluto e definitivo. Os conhecimentos são sempre relativamente sintetizados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo das teorias, dos métodos, das temáticas que o pesquisador escolhe para trabalhar.

Ou seja, a cientificidade não pode ser pensada como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos, afirma Minayo (2007), e mesmo assim a preocupação com o conhecimento e a apreensão da realidade vem de tempos imemoriais do *homo sapiens*. Pensar o conhecimento, em sua estruturação real, nos convida a compreender a historicidade desse conhecimento, para chegar a uma aproximação do que a realidade nos propõe a exibir. Também, Leiro (2004, p. 73) afirma que: “[...] o conhecimento representa uma curiosa aventura humana, mais do que um fim, um meio, uma tentativa de persuadir, convencer” e é com esse espírito dialético e dialógico com a ciência, a realidade e os caminhos entremeados na aventura que se estruturou esse estudo.

O objeto das Ciências Sociais e Humanas é essencialmente qualitativo. Ao considerar as discussões que permeiam as bases teóricas que fundamentam a pesquisa qualitativa, é importante ressaltar que se entende o conhecimento científico como uma construção resultante do próprio processo histórico pelo qual a humanidade passou e continua vivenciando.

Na Antiguidade, quando o conhecimento se apresentava associado aos filósofos que buscavam o entendimento e a compreensão da cosmologia, a categorização ou distinção do social, humano, político, cultural ou religioso era um conhecimento que se fazia na sua universalidade. A ciência no século XVII foi introduzindo definições e classificações, a partir do método racional, que no processo histórico, buscava distanciar-se da presença efetiva e profunda dos dogmas religiosos. A produção desse conhecimento científico não é exclusiva da contemporaneidade. Segundo Pesce e Abreu (2013, p. 20):

Quer nas primeiras formas de organização social, quer nas sociedades atuais, é possível identificar a constante tentativa do homem para compreender o mundo e a si mesmo; é possível identificar, também, como marca comum aos diferentes momentos do processo de construção do conhecimento científico [...].

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, na área de Ciências Sociais e Humanas, no que diz respeito à Educação, quanto à formação do professor de História e o conhecimento museu, não se pode desprezar o fato de que a produção do conhecimento estará intrinsecamente pensada na produção humana. Os fundamentos da Educação, da História, da formação, do ensino, do museu sempre estarão capitaneados pela condição humana. Dessa forma, refuta-se qualquer sentido de verdade única, porque científica.

O que se investigou, ao estabelecer a observação e a análise desses fenômenos, que ora se entrelaçam em uma rede de acontecimentos, é a compreensão do que forma esse conhecimento museu, usado na práxis dos professores de história, uma vez que praticamente inexistente na formação inicial. Não é a busca por uma verdade absoluta, pois não há, e a multiplicidade do método é derivada da dialogia das condições materiais em que os acontecimentos foram produzidos, em momentos históricos e condições históricas observáveis.

Para Galeffi (2009), no texto em que discute o rigor nas pesquisas qualitativas, a epistemologia não pode se dissociar da natureza histórica e existencial, da dinâmica gerativa e da organização vital que a pesquisa possui. A configuração da pesquisa qualitativa encontra-se a partir das experiências humanas, “[...] experiências refletidas e apropriadas no labor da compreensão articuladora que conjuga as possibilidades e efetividades disponíveis na consecução de um conhecimento a serviço do ser humano” (GALLEFI, 2009, p. 14). Conjugado a isso, de acordo com Devechi e Trevisan (2010), a pesquisa qualitativa pensa a formação do sujeito social que se relaciona com os outros, com o mundo.

Assim, o primeiro aspecto desta pesquisa é que se trata de um conhecimento que revelará as relações humanas em um determinado tempo, e que, por sua vez, indicará o processo dinâmico da História e de como fazer o ensino de História valer para jovens que, na sua condição de seres humanos, também elaboram e produzem o conhecimento. Galeffi (2009, p. 15) afirma que:

É preciso assim, empreender um movimento de consistenciação da pesquisa qualitativa, de modo que seja possível revelar a sua serventia e a sua dinâmica gerativa no tecido vivo das relações existenciais societárias atuais, segundo contextos específicos e condições materiais e espirituais favoráveis.

Para evidenciar também o rigor da pesquisa qualitativa, há que se mergulhar na natureza intrínseca do pesquisador, em seu contexto de vida que, ao se apresentar em sua diversidade lógica do mundo real, constitui-se de realidade, compreensões variadas do que daí emana como ser que emerge sob variantes que conduzirão o processo da pesquisa. A pesquisa qualitativa “[...] não pode deixar de lado o sujeito humano e suas peculiaridades transcendentais, o que

permite compreender a facticidade de tal pesquisa e sua elaboração conceitual avançada” (GALEFFI, 2009, p. 16).

A discussão sobre rigor, na pesquisa qualitativa, é fruto de uma dicotomia estabelecida nos métodos de pesquisa quantitativa, que, atualmente, já se apresentam em um estágio de desenvolvimento bastante avançado. Até certo tempo, para justificar uma pesquisa quantitativa ou qualitativa, seria necessário desqualificar uma ou outra, em um jogo filosófico no qual pouco se considerava o lado humano da produção de conhecimento. Não se trata de negar o poder da ciência positiva, para enaltecer a pesquisa qualitativa. Já se avançou muito nesse aspecto, é possível chegar um tempo de superação, entretanto. Afinal, entende-se que a produção e juízo de conhecimento é uma elaboração da humanidade, em determinadas conjunturas sociais.

O caminho seguido de alcance do rigor metodológico, na pesquisa qualitativa, esteve associado ao diálogo, com as regras e princípios estabelecidos na pesquisa quantitativa, de sorte que métodos, regras e categorias gerais consubstanciassem os indicadores da pesquisa qualitativa. Pois:

[...] não se trata de contrapor métodos e fazer a apologia de um deles, e sim de investigar radicalmente a natureza do conhecimento humano, o que nunca pode garantir nenhum alcance definitivo, porque é uma produção humana e o ser humano encontra-se sempre perspectivado e enraizado no passado mais distante, a perder de vista, assim como também se acha sempre em uma condição já dada que o projeta em possibilidades ainda não dadas (GALEFFI, 2009, p. 19).

Ainda garantindo os caminhos teóricos definidores da pesquisa qualitativa, considero as cinco características da investigação qualitativa, apresentadas por Bogdan e Biklen (1994), importantes para esta pesquisa.

A primeira característica sinaliza que, na pesquisa qualitativa, a fonte direta de dados é o próprio contexto da pesquisa e o investigador é o instrumento principal. Mesmo munido de uma série de recursos, como vídeos, esquemas, diagramas, é a inserção e o contato direto do pesquisador, com seu bloco de anotações, e o mergulho no local onde o fenômeno acontece. Assim, leva-se em consideração o contexto, tanto do lugar, quanto de quem produz esse lugar, e os documentos referentes ao fenômeno, afinal “[...] o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A segunda característica trata do caráter descritivo da pesquisa qualitativa. Os autores indicam que uma pesquisa que utiliza entrevistas, observações das mais variadas formas, fotografias, notas de campo, vídeos, documentos, e tantos outros instrumentos, não traduzirá todos esses dados em símbolos numéricos. “A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para disseminação dos resultados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Indica, assim, que a análise e a escrita dos dados devem passar por uma minúcia profunda, resguardando o fato de que muita coisa pode passar despercebida, se o pesquisador não tiver um olhar sensível e arguto. Sendo assim, nada deve ser descartado, tudo deve representar um estado de manifestação potencial de ser averiguado. Inspirando-me analogamente na sociologia do cotidiano de Pais (2009), que nos indica o quanto o olhar do cotidiano deve estar atento ao que a luz e as sombras revelam, legitimando que “tudo parece provisório, interino, experimental; nada nos é dado como um produto acabado ou integrado num sistema único ou totalitário” (PAIS, 2009, p. 28-29).

A terceira característica observa que os pesquisadores se interessam bastante pelo processo. Tomemos a História nessa perspectiva. Em uma pesquisa educacional, considerar o processo de análise e investigação dos fatos, possibilita a compreensão das atitudes de professores e gestores, para com crianças e jovens estudantes, apresentando, para quem investiga, material denso e conveniente para configurar as caracterizações que os sujeitos da pesquisa têm dos outros e de si mesmos.

Quanto à quarta característica, esta apresenta a análise dos dados por parte do pesquisador, de forma indutiva. A teoria que se desenvolve sobre o objeto de estudo só o faz na medida em que a pesquisa caminha com o levantamento dos dados e a convivência com os sujeitos:

Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Conjugada a essa ideia, Marli André (2013) salienta que as definições da pesquisa não são conhecidas de antemão. Não obstante, o projeto de pesquisa ter sido pensado, debatido e analisado previamente, foi no decorrer da investigação que uma série de questões emergiram: do *locus* da pesquisa; dos sujeitos encontrados e que revelam uma história viva e dinâmica; das

exposições olhadas nos museus pelos olhos de mediadores, museólogos, professores, crianças e jovens e pelos meus olhares em contato com a realidade que foi investigada.

Embora a expectativa de como as ações irão decorrer no âmbito da pesquisa, as muitas leituras para embasar a trajetória investigativa, alguns aspectos presumidos, já que o pensamento algumas vezes avança, há uma realidade que se revela no campo, impossível de ter sido pensada previamente. O sabor desse conhecimento garante o prazer impensável nos trajetos do que se investiga. A entrevista, por exemplo, semiestruturada que tomou caminhos próprios quando os sujeitos emergiram dos espaços museais.

A quinta característica trata da importância vital do significado na abordagem qualitativa, este significado está diretamente associado às perspectivas e apreensões dos sujeitos da pesquisa e o quanto o pesquisador tenta se aproximar do grau de significação dos dados fornecidos pelos sujeitos. “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Para estender um pouco mais a base teórica desta pesquisa qualitativa, trago mais uma vez Minayo (2007), por afirmar que a pesquisa qualitativa se ocupa, nas Ciências Sociais, dos fenômenos humanos que fazem parte da realidade social, e que por isso trazem em si uma historicidade que não pode ser deixada de lado. Esse ser humano que age, pensa, sente, expressa e vive uma realidade se distingue por viver e partilhar essa existência com seus semelhantes. “O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2007, p. 21). A opção entre abordagem qualitativa ou quantitativa é de natureza e não de hierarquia, “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados” (MINAYO, 2007, p. 22).

Com essas reflexões introdutórias sobre a pesquisa qualitativa, apresento como referencial a pergunta que André (2013, p. 95) faz em seu texto – “O que é um estudo de caso qualitativo em educação?”, para explicitar a questão da tipificação da pesquisa. Segundo a autora, muitos pesquisadores da área de Educação se debatem com a questão “como eu chamo a minha pesquisa?”, havendo um equívoco em considerar as pesquisas em geral como “estudos de caso”. A autora considera que essa “pressa” em assim denominar a pesquisa é resultado do fato de se considerar necessário tipificar a pesquisa, dar um nome à pesquisa. “Acontece que nem sempre existe uma classe – ou tipificação – em que se pode enquadrar a pesquisa!” (ANDRÉ, 2013, p. 96). Sendo assim, defende a autora que o que irá consubstanciar o rigor na

pesquisa qualitativa não é a atribuição de um nome, mas a descrição clara, minuciosa, dos caminhos pelos quais a pesquisa irá perpassar, de maneira que se alcancem os objetivos e se justifique cada etapa descrita.

Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise dos dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados (ANDRÉ, 2013, p. 96).

É por conta disso que se deve pensar no método de trabalho, de maneira que ao se preparar para o campo, haja o entendimento dos procedimentos a serem adotados, visando referendar a base epistemológica da metodologia escolhida:

Importa, acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho. Este nunca se apresentará como uma simples soma de técnicas que se trataria de aplicar tal e qual se apresentam, mas sim como um percurso global do espírito que exige ser reinventado para cada trabalho (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p. 15).

Historicidade, dinâmica, movimento, dicotomia, experiências históricas, realidade, diálogo, contradição, palavras que marcaram o pensar desta pesquisa, e que por formação envolvem o meu cotidiano como mulher, trabalhadora, professora-pesquisadora, sindicalista, cidadã etc. No mundo material, tudo se encontra em constante ligação, em movimento e interdependência. Pensar em analisar um fenômeno, longe de seu processo, a partir de uma inferência das partes isoladas e até mesmo apartadas da lógica do todo, representa para mim a busca por um irrealismo do fato.

Por conseguinte, essa é uma pesquisa qualitativa, com inspiração na dialética materialista, foi no materialismo histórico apresentado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) que pautei os procedimentos para a observação e a análise do fenômeno aqui estudado.

Para esses autores, denominados “socialistas científicos” no século XIX, o sistema econômico, ao longo da História da sociedade, é o fator determinante de toda estruturação social. Ao contrário do que foi difundido em um determinado tempo, não quiseram esses filósofos afirmar que as forças e relações de produção fossem as únicas explicações determinantes do comportamento cultural humano, e sim analisar a base econômica que suscitou e construiu os movimentos políticos, sociais e culturais da História, ou seja, a condição

material sob as quais a humanidade se assentou, ao longo do tempo histórico, que foi a mola propulsora da evolução humana.

A teoria do materialismo histórico reúne as leis sociológicas que caracterizam essa sociedade, observada sob esse viés filosófico, tendo como elementos definidores a evolução histórica e a prática social dos homens e das mulheres.

Em seu texto, *Introdução à Dialética da Natureza*, Engels (1961) relata a trajetória das ciências naturais ao se libertarem do jugo teológico e se desenvolverem de forma científica, sistemática e completa, demarcando uma fase de ruptura em diversos locais da Europa, o que passou para a História com o nome de “Reforma” na Alemanha, “Renascença” na França e “Cinquecento” para os italianos. Nesse contexto, o mundo europeu ocidental assiste a revolução do pensamento, homens aventurando-se além-mar e desafiando o dogma imutável da Igreja no que se dizia sobre o universo. Há uma luta contra o pensamento feudal, conhecido como medieval, e grandes nomes insurgem-se perante a hegemonia do pensamento de um Deus, causa inicial de toda a materialidade.

O ato mais revolucionário, entretanto, era conquistar o direito a existência e, dessa forma mais do que preliminar, o mundo foi assistindo às explicações mais científicas, e mesmo com mortes inquisitoriais clássicas, como as de Miguel Servet e Giordano Bruno⁴⁹, as Ciências Naturais seguiram a passos largos, “[...] era como se fosse necessário demonstrar ao mundo que a partir de então regia para o produto supremo da matéria orgânica – o espírito humano – uma lei do movimento inversa à lei do movimento que vigora para a matéria inorgânica” (ENGELS, 1961, p. 255).

Apesar desse importante desenvolvimento, havia uma limitação das Ciências Naturais quanto a uma certa “imutabilidade absoluta da natureza”, frente à concepção de mundo, planetas, estrelas, satélites, montanhas, vales, rios eram eternamente fixos e imóveis.

Negava-se toda transformação, todo desenvolvimento na natureza. As ciências naturais, tão revolucionárias a princípio, viram-se frente a uma natureza conservadora até à medula, na qual tudo continuava sendo como fôra no início e na qual tudo devia continuar, até o fim do mundo ou eternamente, tal qual fôra desde o princípio mesmo das coisas (ENGELS, 1961, p. 256).

⁴⁹ Miguel Servet e Giordano Bruno, estudiosos da época moderna que reunia interesses em diversas áreas, foram perseguidos e condenados à morte por representantes do protestantismo e do catolicismo, por apresentarem teoria contrárias às pregadas pelas religiões.

Longe de poder trazer o tratado filosófico que Karl Marx e Friedrich Engels propuseram no século XIX, a partir dos gregos, até Kant e Hegel, e sendo posteriormente eles próprios um marco, limito-me a sublinhar o momento em que o pensamento dialético é construído na análise social feita por ambos, num século XIX em que as revoluções burguesas consolidam o mundo capitalista e enfrentam as contradições do sistema com a organização proletária.

Para Marx e Engels, conhecimento e teoria do conhecimento são expressões históricas e a consciência humana está, de forma determinante, associada à sua materialidade histórica. “Sinalizam que a essência do fenômeno pode ser compreendida por intermédio da análise das suas contradições, capturadas na sua materialidade histórica” (PESCE; ABREU, 2013, p. 21).

Em Teses sobre Feuerbach (MARX, 1961), essa materialidade é coadunada com a ideia de que a atividade sensorial humana não é apenas objeto ou pura percepção, a atividade humana é objetiva e atua de forma “revolucionária”, prático-crítica. “É na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade, e a força, o caráter terreno de seu pensamento” (MARX, 1961, p. 208). A essência humana é fruto das relações sociais e as circunstâncias materiais são modificadas pelo próprio homem, sendo o próprio educador, educado numa prática transformadora, em que a sociedade humana é o materialismo a que se busca conceituar. Ao contrapor-se ao materialismo sensorial e interpretativo, Marx considera que o mundo deve ser modificado e não aceita uma visão de um indivíduo humano abstrato, isolado. O homem é um produto social e sua materialidade está na sua racionalidade modificadora.

Nesse embate filosófico entre a metafísica, o idealismo e o materialismo dialético surge uma concepção de mundo que inspira essa pesquisa no que se trata do movimento, da dinâmica típica da ação transformadora dos homens ao longo do tempo e do espaço. Na mutabilidade subjetiva dos processos históricos que invadem o tempo e assume na percepção educativa a transitoriedade dos fenômenos. Para Tchertkov (1956, p. 10), “[...] uma concepção do mundo é um sistema de idéias sobre o mundo em seu todo, são os princípios básicos segundo os quais os homens abordam e explicam a realidade que os cerca e pelos quais se orientam em sua atividade”.

Com essa concepção materialista da História, Marx e Engels propuseram uma análise racional da realidade econômica e social do mundo, existente naquele momento, que era o auge do capitalismo industrial, período este denominado de capitalismo monopolista financeiro ou imperialismo. Na complexidade dessa filosofia, os pensadores desenvolveram também a concepção do materialismo dialético, associando o movimento da História à materialidade da sociedade, e não a base idealista hegeliana.

Importando a análise da dialética de Hegel, no que diz respeito às contradições dos fenômenos, Marx e Engels afirmam, entretanto, que essas contradições devem ser observadas no transcurso do seu desenvolvimento, na concretude material da existência do fenômeno, como resultado das condições históricas da sociedade.

Segundo Pesce e Abreu (2013), a dialética marxiana não se restringe a uma lógica ou método de pesquisa, por entender o conhecimento e as teorias do conhecimento como expressões históricas, e se baseia em três princípios: a contradição, a tensão e a superação. Aos fenômenos é imanente a luta dos contrários, daí a relatividade do conhecimento que gera a tensão, o devir entre a forma e o que ela é. A superação então virá de uma fase anterior, menos desenvolvida e que, com a contradição, será superada.

Ao se tratar de matéria e consciência no materialismo histórico, não se pode deixar de afirmar a importância da prática social como categoria relevante do materialismo dialético. “A consciência está intimamente implicada na reflexão sobre a realidade objetiva” (PESCE; ABREU, 2013, p. 21).

Ao apresentar o panorama teórico que engendrou o campo de investigação da pesquisa, entendo a necessidade de analisar os procedimentos metodológicos que garantiram a essa caminhada os resultados alcançados com este trabalho, correlacionando essa inspiração dialética com as ferramentas usadas para a recolha dos dados, bem como a análise da colheita, em se tratando de uma análise de conteúdo temática.

Mais do que uma recolha, vivenciei qualitativamente um campo de informações em que procurei reuni uma gama significativa de relatos, esclarecimentos e referências para a tessitura desta tese.

5 ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: CONHECIMENTO MUSEU EM CAMPO

Rebento, tudo que nasce é rebento
Tudo que brota, que vinga, que medra
Rebento raro como flor na pedra
Rebento farto como trigo ao vento.
(Rebento, Gilberto Gil, 1979).

Ao professor cabem muitas funções, obrigações e responsabilidades, em sua atuação em sala de aula. A pesquisa em Educação engloba essas questões que envolvem essa atuação, das experiências cotidianas, das práticas pedagógicas, das relações com os vários sujeitos do espaço escolar, certamente enriquece essa profissionalização e solidifica o ser professor, ao se enxergar nas pesquisas, ao analisar os processos e reconhecer possibilidades de transformação.

As contradições vivenciadas pelos professores na sua lida diária com o fazer pedagógico da sala de aula emergem de maneira concreta ao nos depararmos com a visita ao museu, por parte desses docentes. Quase todos os professores encontrados nos espaços declararam a vontade de voltar mais vezes, do quanto aquele momento era significativo para os estudantes e do valor que a atividade representava na relação entre professor e estudante. Entretanto, as dificuldades enfrentadas de transporte, agendamento, segurança e flexibilidade do projeto pedagógico, demarcavam a antítese daquilo que se pressupõe poder promover na educação básica que são aulas de campo como a visita a museus.

Pensar a pesquisa qualitativa, que se inspira na dialética, mas que não pretende exclusividade na definição do método, pois buscou conformidade com os rigores exigidos num trabalho científico, proporciona um resultado coerente com a substância metodológica da pesquisa. Dessa forma, associa-se a esta introdução teórica os procedimentos pensados para a recolha e análise dos dados de acordo com a perspectiva epistêmica da investigação.

Matéria, consciência e prática social são categorias da dialética, apresentada por Marx e Engels, afirmam Pesce e Abreu (2013), de modo que essa pesquisa se baseou nessas premissas, contemplando o fenômeno a ser analisado, o ensino de História, a formação inicial e continuada do professor de História e o conhecimento museu.

A pesquisa então foi planejada, a partir do lugar em que me encontro, a cidade de Salvador e o seu contexto histórico representativo de trajetórias temporais e espacial que remonta a um território habitado por povos nativos que passaram pelos encontros e

desencontros da chegada dos europeus e de toda uma organização político-administrativa que resultará historicamente na formação do Brasil.

Ao escolher os museus, alguns deles conhecidos, em virtude das minhas visitas espontâneas ou programadas com alunos, procurei considerar o quanto seria enriquecedor encontrar os sujeitos da pesquisa nesses espaços que adentraria para uma observação mais sistemática. Dessa forma, não haveria uma escolha de escola ou de profissional, encontrei o professor dentro do museu. Aliado a essa etapa, fiz o levantamento documental dos currículos dos cursos de graduação em História, presenciais, das Instituições de Ensino Superior da cidade de Salvador e identifiquei a ausência de componentes curriculares que de alguma forma dialogasse com o conhecimento museu, educação patrimonial, patrimônio ou outro termo que traduzisse essa temática.

Chegar à definição dos museus a serem escolhidos para começar a observação em 2016 foi um processo que dialogou com alguns aspectos da minha formação como professora de História e moradora da cidade de Salvador, em conjunto com os objetivos definidos na pesquisa, ao pensar na cidade e suas realidades e dimensões sócio históricas, entendia-se também que logo veio à mente um passeio pelo que se considera a parte mais antiga da cidade.

Comemorando, em 2017, 468 anos, a cidade de Salvador é palco vivo de marcas históricas que se consagraram ao longo do tempo e que trazem vozes daqueles que construíram esta cidade. No contexto das relações Brasil-Portugal, começou a fazer parte da estrutura econômica e política de exploração da Coroa Portuguesa e foi a primeira capital do Império Português que se estendia além-mar. Há marcos físicos, sociais, arquitetônicos, culturais, religiosos que explodem para qualquer um que transite pela parte antiga da cidade.

Ao se deslocar do Farol da Barra, que abriga o Museu Náutico da Bahia, ao Forte do Santo Antônio além do Carmo, acompanhado pela belíssima visão da Baía de Todos os Santos, a memória dos locais nos conta a história da cidade. Só essa caminhada já nos desenha muitos séculos de História. Ao vislumbrarmos a baía, outras tantas histórias se configuram, naquele espaço geográfico que banha o Recôncavo Baiano⁵⁰ muitas identidades se legitimam nesse espaço.

Ao se pensar em museu em Salvador, logo nos deparamos com o próprio lugar em que a cidade habita e a construção da História da Bahia associada a História do Brasil, já nos

⁵⁰ O Recôncavo Baiano ou Recôncavo da Bahia é uma área formada por 20 municípios no estado da Bahia, na região da Baía de Todos-os-Santos. Parte da região metropolitana de Salvador também pertence ao Recôncavo. O significado da palavra vem do formato côncavo e da parte, também, côncava, do litoral do estado da Bahia.

revelaria o espaço de memória rica, diversa, conflitante que configura mais de 400 anos de expressões sócio-políticas, econômicas e culturais.

Embora fosse sedutor pensar no espaço-tempo em que se configura esta cidade de Salvador, afinal uma cidade considerada um museu a céu aberto, como *locus* de uma pesquisa sobre o conhecimento museu, optei por quatro museus neste sítio histórico da cidade de Salvador. Entre o Farol da Barra até o Santo Antônio além do Carmo, a quantidade de museus e espaços culturais é imensa, reunindo boa parte da memória da cidade de Salvador, da História da Bahia e do Brasil.

Pensar o *locus* desta pesquisa na cidade de Salvador foi tarefa difícil, afinal, ao pensar os museus de Salvador e onde eles se encontram, logo se identifica o contexto histórico que habilitaria a observação de todos os museus.

Há também que relatar as caminhadas feitas pelos museus da cidade para pensar a escolha. Andar por Salvador possibilita um olhar pelas inúmeras contradições do espaço urbano social, ao dialogar com o tempo histórico que nos remete à ocupação portuguesa e com ela um portal que desnuda, desvela e revela o passar da nossa História. Com a invasão, os índios tupinambás, que habitavam o litoral da Bahia, se depararam com uma forma administrativa que veio para dominar e explorar, introduzindo a ideia de propriedade. Logo então a nossa mente vagueia nos tempos imemoriais em que índios habitavam a faixa litorânea do território brasileiro e aqui viviam próximos da praia com a sua própria história que será modificada barbaramente com a chegada dos europeus.

O sistema absolutista e mercantil da metrópole portuguesa introduziu povos do continente africano, em condição de escravos, que vieram se juntar aos povos nativos da região. Dentro dessa lógica mercantilista, colonial e exploratória de Portugal, inicia-se a História da Capitania da Bahia, da cidade de Salvador e do Recôncavo baiano, no século XVI. É com a história marcada pelo sangue de tanta gente inocente que o caldo cultural africano, indígena, português pulsa em todos os cantos, encantos e desencantos da cidade de Salvador.

Ora, ao se perambular pela parte antiga da cidade, ruas, vielas, ladeiras, igrejas, pedras, becos murmuram pelo nosso imaginário, trazendo memórias de um tempo colonial em que a crueldade e a vileza humana eram representativas de um dada moral social. Bem como ao passarmos por estes mesmos caminhos lembramos da resistência empreendida por estes povos que foram escravizados e que para muito além dessa história deixaram a suas marcas e garantiram histórias de luta contra o sistema escravocrata.

Adentrar ao Museu Náutico, na chamada Ponta do Padrão, hoje praia do Farol da Barra e olhar das janelas do forte, a Baía de Todos os Santos e o Oceano Atlântico é rememorar o significado de tempo-espaço daquele lugar. Nos Fortes Santa Maria e São Diogo, na praia do Porto da Barra, hoje espaços museológicos nos incita a pensar em quantos povos entraram em batalhas, representando ou sendo obrigados a representar governos legítimos ou não, a depender de que povos pensemos.

Figura 10 – Vista do Forte Santo Antônio da Barra e do Farol da Barra, local em que se encontra o Museu Náutico da Bahia⁵¹



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao subir a ladeira da Barra penso em Caramuru levando Tomé de Souza para bem longe de seu “escritório comercial” e afirmando que o lugar que ele estava indo seria bem mais adequado para a sede do governo português e assim, lá bem distante, no alto da rocha a cidade de Salvador nasceu, como extensão política-administrativa do Império Português. Quem já fez esse imenso trajeto, mesmo que tenha sido nas festas momescas, típicas dessa terra, sabe o quanto a História “abre as asas sobre nós”,⁵² mais um elemento para pensar os museus a serem pesquisados neste contexto tão significativo para todos nós.

⁵¹ Fotografia tirada no Forte Santa Maria.

⁵² “Liberdade, Liberdade! Abre As Asas Sobre Nós” foi um samba composto por Niltinho Tristeza, Preto Jóia, Vicentinho e Jurandir para Imperatriz Leopoldinense, no carnaval das escolas de samba do Rio de Janeiro, de 1989.

O *Guia dos Museus Brasileiros*, publicação do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM, 2011), registra 78 museus em Salvador, sendo 12 fechados. Categorizados a partir de suas coleções, segundo o que foi informado ao cadastro nacional de museus, temos:

- a) Antropologia e Etnografia;
- b) Arqueologia;
- c) Artes Visuais;
- d) Ciências Naturais e História Natural;
- e) Ciência e Tecnologia;
- f) História;
- g) Imagem e Som;
- h) Virtual;
- i) Biblioteconômico;
- j) Documental e Arquivístico.

Vale complementar o guia, produzido em 2011, com os Fortes de Santa Maria e São Diogo, que foram revitalizados e receberam espaços de arte para visitação, em 12 de maio de 2016, localizados na praia do Porto da Barra, local onde o Marco de Fundação da cidade de Salvador se encontra, tiveram seus sítios arquitetônicos revigorados, com espaços adaptados nomeados de Carybe de Artes, no São Diogo e Pierre Verger de Fotografia Baiana, no Santa Maria.

A escolha recaiu nos museus: Fundação Museu Carlos Costa Pinto, Museu Afro-Brasileiro, Museu de Arte da Bahia e Palacete das Artes Rodin Bahia. Passo a detalhar os aspectos que envolveram a definição por esses museus.

A partir das informações do Guia de Museus, o panorama dos quatro museus pode ser resumido no quadro a seguir:

Quadro 2 – Resumo da configuração dos museus

Nome	Situação do Museu	Natureza administrativa	Tipologia do acervo
Fundação Museu Carlos Costa Pinto	Aberto	Privado-Fundação	Artes Visuais
Museu Afro-Brasileiro	Aberto	Público-Federal	Antropologia e Etnografia
Museu de Arte da Bahia	Aberto	Público-Estadual	Artes Visuais; História
Palacete das Artes Rodin Bahia	Aberto	Público-Estadual	Artes Visuais

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Guia de Museus (BRASIL, 2011).

A escolha desses museus iniciou-se com o significado da localização e dos prédios que abrigam o acervo, sendo assim todos os quatro museus estão em locais que por si só contam uma história que se remete à formação da cidade de Salvador. Em seguida, pensa-se na História daquele espaço no âmbito da cidade e o significado disso na história de Salvador.

Analizou-se também o acervo oferecido e as relações históricas com a sociedade soteropolitana. O próprio acervo dos museus e as suas polifonias dialogadas com a cidade de Salvador. Por fim e não menos importante, as variadas ações educativas de fomento e atração de público, em espaços tão antigos desta cidade, demonstrando as contradições no campo da educação, ao se buscar aproximar as atividades dos museus com o universo escolar, mesmo que em alguns destes museus o setor educativo não esteja estruturado de forma institucional, há uma relação entre escola e museu intermediada pelos que trabalham no museu.

É possível acrescentar que muitos desses espaços elaboram estratégias de diálogos frutíferos com escolas e com o público em geral, juntamente com seus especialistas e a sociedade para debater sobre a função do museu e suas relações com a população. Para Dutra (2012), museus e escolas são espaços de socialização da cultura e constituem contextos específicos para a sua aprendizagem:

Como aglutinadora dos ideais democráticos, a escola consolidou-se como instituição capaz de tornar acessível aos cidadãos o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade. Nessa medida, a escolarização é vista como elemento fundamental no projeto civilizatório. Os Museus, como instituições públicas, nascem também imbuídos de uma função educativa voltadas para o Patrimônio (DUTRA, 2012, p. 55).

Pude confirmar a disposição para o debate sobre a função dos museus, no ano de 2015, quando a Diretoria de Museus do Estado da Bahia (DIMUS) promoveu um ciclo de palestras

na cidade de Salvador, intitulado “O lugar do museu em Salvador”, com temas envolvendo desde a gestão dos museus, a captação de recursos e as políticas de fomento a atração de público do museu. O evento que, por quatro dias, reuniu pessoas das mais variadas formações e atuações acerca do museu, promoveu relatos de experiências vividas em museus do Brasil, de gestão, de ações para atração de público e de discussões sobre a função do museu na sociedade.

Foi um encontro internacional que contou também com cursos específicos para os que trabalham nos museus, marcou a preocupação contemporânea de trazer o museu para a cena do debate de sorte que questões levantadas pelos organizadores como: o museu representando apenas seu acervo ou dialogando com sua história e se relacionando com a comunidade; o museu e sua produção cultural e conhecimento científico; as possíveis relações com a comunidade; as aprendizagens do museu; o museu atendendo aquilo que demanda à sociedade contemporânea, foram amplamente debatidas com o público.

Foi possível então se aproximar da temática museu muito além do que o público assiste no cotidiano que é a exposição. Pude inferir, a partir das experiências trazidas, que o universo do museu não se inicia nem tampouco se encerra no arquivo e mostra de objetos voltada para o público visitante. Mais uma vez sublinha-se que os museus são instituições que vão muito além do lugar comum de reunião de acervos, mas que investigam, difundem e expõem os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação da sociedade e ampliação do campo de construção identitária, percepção crítica da realidade, produção de conhecimentos em prol da sociedade e de seu desenvolvimento.

Nos quatro dias de encontro, os relatos apresentados envolveram o público na temática da gestão dos museus e suas efetivas ações para atrair o público e estabelecer uma relação dialógica com a sociedade, de tal sorte que o museu esteja presente no imaginário da comunidade como um espaço a ser pensado na hora do lazer, na hora da visita educativa e numa preparação contínua para que esse espaço cultural tenha a sua marca e referência para a História das pessoas, em geral.

Esse encontro ocorreu em dois museus que fazem parte dos museus escolhidos para esta pesquisa. O MAB, Museu de Arte da Bahia e o Palacete das Artes, assim conhecido, embora o nome completo seja, Palacete das Artes Rodin Bahia. Além desses museus que fizeram parte desse encontro promovido pela DIMUS, o MAFRO e a Fundação Museu Carlos Costa Pinto foram escolhas feitas para a observação e entrevista com o setor educativo.

Com esse ambiente e contexto procurei delimitar o conhecimento museu e entrelaçar com o ensino de História, para definir o trabalho de campo nos espaços dos museus, consolidando os passos da pesquisa qualitativa, ancorando-me em Yin (2016, p. 98):

Para a maioria das pessoas, fazer algum tipo de trabalho de campo anda de mãos dadas com a realização de pesquisa qualitativa. Dados de campo – quer sejam provenientes de observações diretas, entrevistas, ou vídeo-teipes, quer da análise de documentos contemporâneos como diários, registros ou mesmo fotografias dos participantes – formarão grande parte das evidências usadas em um estudo qualitativo.

Compreendendo a dinâmica do trabalho de campo, que representa uma realidade real, na qual os sujeitos vivenciam seu ambiente de trabalho com horários, atividades específicas, rotinas que deverão ser respeitadas, com definições produzidas a partir desta realidade para que as ações da pesquisa possam ser realizadas. Tendo no horizonte que “[...] somente com um tempo mais prolongado em um ambiente os pesquisadores poderão identificar as melhores oportunidades para escolher quando e onde se posicionarem no campo” (YIN, 2016, p. 98), busquei critérios para escolher os museus, a partir de elementos históricos, as contradições de espaços constituídos como lugares de manutenção do *status quo*, de evidências da classe dominante que se serviu por muito tempo das heranças nefastas do sistema escravocrata, e agora, capitalista, a reunião de um acervo físico e cultural que afasta a presença de classes menos abastadas da sociedade tanto nos objetos que expõe quanto na própria imponência dos casarios que repercute no receio das pessoas em adentrar nos museus, e elementos museológicos, na perspectiva da relação com o público em geral na face educativa, a importância do patrimônio frente a fragilização de políticas públicas de preservação, de atração do público e manutenção destes locais museais, definiu-se os critérios:

- a) A localização do museu e sua relação com o espaço arquitetônico;
- b) A natureza da exposição em consonância com a história social da cidade de Salvador;
- c) A antiguidade cronológica do museu;
- d) As atividades diversificadas promovidas pelos museus, para além das exposições;
- e) A existência de departamentos, coordenações pedagógicas no museu, ou algum ambiente que se aproxime destas relações educativas.

A representação cartográfica abaixo nos permite visualizar a que parte da cidade de Salvador os museus se encontram e é possível percebermos a falésia⁵³ onde cresce a cidade Alta, beijada/banhada pela Baía de Todos-os-Santos. Imaginar o espaço em que se desenrolam as relações históricas é uma habilidade usada pelo professor de História quando limitado em seus recursos na sala de aula, busca junto aos seus estudantes proporcionar o olhar para a localização dos lugares em que as relações sociais se articulam no tempo. Dialogar com o espaço dentro dos processos históricos garante a ampliação das discussões críticas referentes tanto as formas de povoação, quanto de habitação e de que forma a sociedade vai moldando a participação da população nos ambientes locais, regionais e nacionais.

⁵³ Designação comum a terras ou rochas altas e íngremes à beira-mar, resultado da erosão marinha (FERREIRA, 2010).

Mapa 2 - Mapa da cidade de Salvador



Fonte: CONDER, 1993.

Com esse contexto descritivo e cartográfico, detalho, agora, a relação dos cinco critérios para cada um dos museus e acrescento uma foto ilustrativa, de forma que a imagem suscite a compreensão dos espaços que foram palco das observações feitas para esta pesquisa.

O primeiro museu, Museu Palacete das Artes Rodin Bahia, está localizado na Rua da Graça, abrigado no Palacete do Comendador Bernardo Martins Catharino, um rico comerciante industrial português que construí uma imponente mansão, finalizada em 1912. Foi tombado em 1986, abrigando a Secretaria Estadual da Educação e Cultura e os Conselhos Estaduais de Educação e de Cultura. Em 2003 foi destinado a sediar o Palacete das Artes. O local em que o palacete das Artes se encontra, naturalmente representa o rico cenário da sociedade baiana do século XIX e XX, com seus casarões, firmados como verdadeiros palacetes em ruas secularmente arborizadas e espaço cobiçado pela elite baiana que se firmava no cenário político e econômico da época. Essa marca de grandes casarões e mansões suntuosas irá se repetir nessa região demarcada no mapa acima. O casarão data de 1912 e o museu de 2003. O museu conta com várias atividades como: exposição de orquídeas, exposição de filmes, feiras de brinquedos e de livros, aulas de ioga etc. O setor educativo do museu estava ativo em 2016. Entrevistei a pessoa responsável pelo agendamento junto às escolas e preparação dos mediadores para o recebimento do público escolar, professores e estudantes.

Figura 11 – Entrada do Museu Palacete das Artes Rodin, Bahia



Fonte: Arquivo de Deivison Fiuza,⁵⁴ 2017.

⁵⁴ Deivison Fiuza é cineasta, diretor e roteirista

O segundo museu fica próximo do Palacete, Fundação Museu Carlos Costa Pinto, abrigado em uma casa que data de 1958, a Fundação particular, embora tenha convênios do Governo do Estado, situa-se no corredor da Vitória. Pensada como residência para a família que dá nome à Fundação, nunca foi habitada, pois o Senhor Carlos Costa Pinto faleceu antes de morar no local. Inaugurada em 1969 com o acervo doado pela viúva Margarida de Carvalho Costa Pinto, tem no seu Estatuto como função conservar aspectos da antiga residência e expor objetos de arte colecionados ao longo da primeira metade do século XX. Ao exibir objetos de arte colecionados pelo dono da residência, Carlos Costa Pinto, a Fundação dialoga com a história social da cidade de Salvador, desde o seu acervo, até a própria localização da Mansão, no Corredor da Vitória, local em que até o século XIX poderia ser chamado de subúrbio de Salvador por ficar longe do então Centro político, comercial e residencial da cidade e ter se tornado um local escolhido por ricos comerciantes e pela elite imperial para construir suas moradias mais amplas em um espaço de vias e acessos mais largos. A casa data de 1958 e o Museu de 1969. O museu conta com outras atividades para ocupação do espaço e formação de público como: rodas de leituras, palestras, oficinas de joias e de bordados, projeções de filmes etc. O setor educativo do museu foi inaugurado cinco anos após a inauguração em 1969 e encontra-se em funcionamento hoje apesar da necessidade de recursos humanos mais especializados para tal atividade, garantindo marcações de visitas para todos os segmentos da educação básica e ensino superior, bem como outros grupos da sociedade como o de adultos da terceira idade.

Figura 12 – Fachada com os jardins da Fundação Museu Carlos Costa Pinto



Fonte: Arquivo de Deivison Fiuza, 2017.

O terceiro museu encontra-se a alguns metros da Fundação Carlos Costa Pinto, o Museu de Arte da Bahia, situado no corredor da Vitória, consta que antes de surgir o “Palácio da Vitória”, em 1927, existiu nesse local o “Palácio Cerqueira Lima”, moradia particular do comerciante, proprietário de vários navios negreiros e vendido para se tornar o colégio São José, até 1870. Em 1880 foi residência dos Presidentes de Província e, em 1891, Palácio dos Governadores, até que foi demolido e construído o prédio atual para sediar a Secretaria de Educação e Saúde, em 1927. O Palácio da Vitória passou a abrigar o Museu de Arte da Bahia em 1982. Seguindo a mesma lógica da Fundação Museu Carlos Costa Pinto, a reunião de vários elementos arquitetônicos oriundos de demolições de outros solares baianos já se constitui como um acervo representativo de valores da sociedade baiana do século XIX e XX. Por exemplo, a porta de jacarandá entalhada de 1674, o corrimão da escada, estátuas em mármore, marcas da velha cidade de Salvador reunidas em um espaço que também já foi moradia, numa época em que moradores mais abastados e influentes politicamente saíam do centro Antigo e fixavam residência no Corredor da Vitória. O prédio data de 1927 e o museu de 1918 (o mais antigo). O museu utiliza seu espaço para variadas palestras, concertos e mediações com temáticas específicas como feminismo e literatura. O setor educativo estava ativo e teve uma reformulação por parte da política governamental, desativando-o em 2017, mesmo assim continua fazendo visitas guiadas para as escolas que agendam grupos de estudantes. Entrevistei

duas museólogas que se dispuseram a contar sobre o museu e suas relações com o setor educativo.

Figura 13 – Fachada do Museu de Arte da Bahia



Fonte: Arquivo de Deivison Fiuza, 2017.

Por fim, chegamos ao Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia - MAFRO, mais distante dos três primeiros. Instalado no Edifício da Primeira Escola de Medicina do Brasil, criada em 1808, com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, o edifício data de 1946, estando localizado na Praça XV de novembro, conhecida como Largo do Terreiro de Jesus. O museu foi inaugurado em 7 de janeiro de 1982, pela diretora do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), dra. Yeda Pessoa de Castro. É um museu constituído pela Universidade Federal da Bahia e guarda para com a comunidade afro-brasileira uma ampla representação e significado histórico, em virtude do acervo que a instituição possui. O acervo do MAFRO tem uma relação significativa e relevante com a história social dos povos africanos, formadores da sociedade brasileira e baiana. Ao estar na Faculdade de Medicina e apresentar a valorização dos aspectos culturais de África, a história do museu, nos remete ao pensamento dialético, na medida em que muito se produziu no espaço científico da área de saúde as chamadas correntes racistas do século XIX que ao se utilizar das bases científicas traduziram para o mundo equívocos nefastos sobre a constituição dos seres humanos e suas respectivas Histórias. Sendo o largo do Terreiro de Jesus, também conhecido como Pelourinho, lugar incontestável da resistência e valorização da história dos negros na cidade de Salvador. O prédio da Faculdade de Medicina data de 1946 e o museu de 1982. O museu promove lançamento de

livros e várias palestras em sintonia com o acervo cultural afro-brasileiro do museu, bem como estimula o debate acerca do museu e do seu papel na sociedade. As responsáveis pelo setor educativo são museólogas que estabelecem uma aprofundada relação com o público e dialogam com os mediadores através de uma formação continuada para que eles desempenhem, com mérito, o trabalho de recepção dos visitantes. Apesar de não haver uma estrutura institucionalizada de setor educativo, as marcações de escolas, faculdades, pessoas interessadas ocorrem em várias oportunidades, com um formulário específico para o registro dessas visitas.

Foi também o MAFRO o local que mais reuniu professores de História ou estudantes do curso de História, o que garantiu a emergência dos sujeitos da pesquisa de maneira espontânea. Foram encontros inadvertidos em que de forma natural, através das observações sistemáticas esses sujeitos me encontraram e eu os encontrei.

Figura 14 – Fachada da Faculdade de Medicina, onde se encontra o Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia



Fonte: Arquivo de Deivison Fiuza, 2017.

Definido os museus a serem observados, fui buscar os cursos de História presenciais da cidade de Salvador. Para isso acessei o portal do MEC (ANEXO A), onde se cadastram as Instituições e cursos de Educação Superior, denominado de e-MEC, tornando-se um banco de

dados oficial sobre cursos autorizados pelo Ministério da Educação. Sendo assim, encontrei as seguintes universidades ou faculdades:

- a) Universidade do Estado da Bahia (UNEB);
- b) Universidade Católica do Salvador (UCSAL);
- c) Universidade Federal da Bahia (UFBA);
- d) Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO);
- e) Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE);
- f) Faculdade São Bento da Bahia (FSBB);
- g) Faculdade Dom Pedro II (FDPII).

Após o levantamento da quantidade de Instituições de Educação Superior, encontrei nas páginas oficiais das instituições a estrutura curricular dos cursos de História. Algumas incongruências foram detectadas e passo a relatá-las.

A Faculdade São Bento da Bahia tem seu nome na página virtual oficial, Faculdade de São Bento e, embora apareça no *site* e-MEC com o curso presencial em licenciatura em História, ativo, ao buscar a estrutura curricular no *site* da referida faculdade o curso não aparece como oferta.

Outra incongruência a se afirmar, é que o curso de História da Universidade Salgado de Oliveira é definido no *site* do MEC como presencial, já na página oficial da UNIVERSO o curso é ofertado como EAD (modalidade de Educação à Distância).

Ocorre situação semelhante com a Faculdade D. Pedro II, pois aparece na página do e-MEC, como Instituição de Educação Superior, com curso de licenciatura em História, modalidade presencial e, no entanto, na página oficial da faculdade não aparece a oferta do curso de História, nem presencial nem EAD, embora encontre-se um documento de 2005, regulamentando o curso e apresentando o projeto pedagógico e a estrutura curricular, nesse documento, o curso é na modalidade EAD.

A UNIVERSO, ao deixar pública a sua estrutura curricular, possibilitou a análise do documento e assim foi avaliado a estrutura curricular dos seguintes cursos presenciais⁵⁵ de graduação em História, licenciatura e bacharelado, na cidade de Salvador:

- a) Universidade do Estado da Bahia (UNEB);
- b) Universidade Católica do Salvador (UCSAL);
- c) Universidade Federal da Bahia (UFBA);
- d) Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO);

⁵⁵ Ressalto, mais uma vez, que no projeto da UNIVERSO a modalidade é EAD.

e) Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE).

Partindo do que Leiro (2004, p. 95) afirma sobre currículo e as relações com a dialética, “[...] o currículo como construção social deriva da idéia que a realidade é uma construção sócio-histórica”, juntamente com o arcabouço teórico do currículo na formação do professor de História, pode-se olhar os documentos curriculares das instituições.

Utilizo-me do mesmo critério que Leiro (2004, p. 98), em sua tese de doutorado em que, “[...] ainda que os componentes curriculares apenas anunciem o conjunto das propostas formativas, neles observamos o profundo descompasso [...]”, para analisar os currículos dos cursos e, de imediato, poder concluir que a formação do professor em disciplinas pedagógicas, embora esteja contemplado em todas as grades, a relação com o conhecimento museu nessa formação aparece de maneira diluída nos títulos das disciplinas ou não aparece qualquer alusão a uma interdisciplinaridade entre ensino de História e Museu, o que representa um descompasso na formação do professor de História e o conhecimento museu.

Os currículos pesquisados nas páginas oficiais e virtuais das Instituições de Ensino Superior se apresentam da seguinte forma:

Quadro 3 – Caracterização do documento curricular

INSTITUIÇÃO	DOCUMENTO CURRICULAR
UNEB	Divisão curricular apresentada em eixos temáticos.
UCSAL	Estrutura curricular apresentada através de componentes curriculares/disciplinas.
UFBA	Matriz curricular apresentada através de disciplinas.
UNIVERSO	Matriz curricular apresentada através de fluxograma com as disciplinas do curso.
UNIJORGE	Estrutura e Organização curricular apresentada através de conhecimentos específicos de História, Educação, Formação Docente e outros saberes ligados à área.

Fonte: Elaborado pela autora.

A estrutura curricular da Universidade do Estado da Bahia é dividida em três eixos, denominados de:

- a) Eixo 1 – Conhecimentos Científicos-Culturais;
- b) Eixo 2 – Formação Docente;
- c) Eixo 3 – Atividades Complementares.

Há uma clara opção em tematizar a matriz curricular, de maneira que não ocorra um conteudismo pura e simplesmente, bem como não se reproduzir a clássica organização de 3+1, em que as disciplinas consideradas pertinentes à área sejam privilegiadas diante das disciplinas de Educação. Sendo assim, o Eixo 1 – Conhecimentos Científico-Culturais está subdividido em:

- a) Fundamentação Teórico-Metodológica;
- b) Cultura Documental e Patrimonial;
- c) Brasil;
- d) América;
- e) Europa;
- f) História Indígena;
- g) África;
- h) Pesquisa Histórica.

Identifica-se já no Eixo 1 a ênfase a uma cultura documental e patrimonial:

Estuda os modos de constituição da memória sobre o patrimônio artístico-cultural. Analisa sua construção social e política, traduzida na eleição de bens materiais e imateriais, que passam a constar como parte da identidade histórica. Reflete sobre o espaço, suas representações e diversidade cultural, entendendo que as relações entre esta e o viver ultrapassam os limites do patrimônio cultural e assumem dimensões mais amplas nos modos culturais de viver (UNEB, [2015?]).

Embora não se registre a palavra “museu” nesse subitem, o fato de procurar associar o patrimônio artístico-cultural, junto ao seu contexto social e político nas relações históricas, certamente nos permite concluir o lugar do conhecimento museu, para além do entendimento restrito de um espaço exclusivo de memória.

Certamente que museu, nesse subitem, poderia ser explicitado de forma mais conceitual para que se evidenciasse a importância desse diálogo na formação do professor de história, o que demonstra, mais uma vez, o acanhamento da área museológica no espaço curricular.

Analisando o Eixo 2, que se refere à Formação Docente, encontra-se a seguinte divisão:

- a) Conhecimentos Pedagógicos;
- b) Libras;
- c) Estágio Supervisionado;
- d) Laboratório de Ensino de História.

Tanto no subitem Conhecimentos Pedagógicos quanto Laboratório de Ensino de História que se compreende as possibilidades de inserção do conhecimento museu, entretanto, não há essa escrita divulgada claramente.

Quando se afirma nos Conhecimentos Pedagógicos que “enfoca a prática pedagógica escolar enquanto prática social específica, contemplando a perspectiva da pluralidade cultural” (UNEB, 2017, p. 4), torna-se o local em que é possível identificar o museu, sendo um dos espaços que poderia ser contemplado para a observação e vivência desta pluralidade no tempo-espaço que o museu agrega e transborda. Além do mais, indica o quanto esse docente pode ser formado na pesquisa e produção de ciência e, dessa forma, pode-se associar ao conhecimento museu na perspectiva do desenvolvimento da formação inicial e continuada do professor de história:

[...] discute os fundamentos sócio-político-epistemológicos da educação na formação do profissional de história e na construção da identidade docente: pesquisa/produção do conhecimento; sujeito/objeto/construção de conhecimento; ensino/aprendizagem; teoria/prática; professor/aluno, aluno/aluno (UNEB, [2015?], p. 4).

No subitem Laboratório de Ensino de História, encontra-se a sistematização de recursos e procedimentos na construção do conhecimento histórico, de sorte que se articule e desenvolva atividades “de reflexão sobre a prática de ensino, a reinterpretção dos conteúdos para os contextos escolares da educação básica, a produção e utilização de material didático relacionados à área desse conhecimento” (UNEB, [2015?], p. 5). A proposta de visitação aos museus torna-se um recurso de alto potencial para a compreensão da memória e o favorecimento do conhecimento museu no ensino de história.

Observa-se que embora a análise dos Eixos nos possibilite inserir os estudos sobre museu, é na verdade uma livre interpretação, pois de forma objetiva a área específica não é grafada no documento curricular, deixando a formação docente baseada em indicações que podem ou não perpassar pelo uso do museu na função educativa.

Vale inserir nesta análise o Eixo 3 – Atividades Complementares que, ao reunir a diversidade de atividades que o estudante de História precisa desenvolver para alcançar a carga horária de 200 horas, como participação em seminários, congressos, eventos, visitas temáticas, participação em projetos etc., demonstra os caminhos para a inserção do conhecimento museu nos variados projetos a serem correspondidos pelos estudantes.

A estrutura curricular do curso de graduação em História da Universidade Católica do Salvador, apresenta os semestres com os seus componentes curriculares/disciplinas. Do

primeiro ao oitavo semestre não aparece uma disciplina referente ao museu, educação patrimonial ou qualquer outro título que possa nos remeter à temática museológica.

O currículo se organiza de forma a não repetir o clássico 3+1 e já no primeiro semestre a disciplina Laboratório Pedagógico I faz parte da matriz, até o sétimo semestre, o que demonstra que na organização dos componentes curriculares, o currículo se volta para as discussões pedagógicas em consonância com as disciplinas do conteúdo da área de História.

Essa compreensão demarca as mudanças ocorridas na organização dos cursos de licenciaturas e a ênfase em garantir o diálogo entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de história. Revela também que uma relevância no ensino-aprendizagem, ao tratar desde o primeiro semestre com os temas pertinentes à Educação.

A contradição, entretanto, ocorre ao se contemplar as disciplinas de Teoria da História, Documento e Arquivo (primeiro semestre) e Paleografia (segundo semestre), contempladas como componentes importantes do fazer do historiador e ao longo do curso não se vê uma continuidade, no que se poderia inserir, por exemplo, a Museologia, nas suas relações com a memória, o objeto e a documentação para o pensar das exposições, como propostas de recursos para o ensino-aprendizagem da disciplina história na educação básica.

Na Matriz Curricular disponibilizada pela Universidade Federal da Bahia também se observa a introdução de disciplinas pedagógicas já no primeiro semestre, o que atesta a conformidade das discussões mais atuais sobre a estrutura curricular dos cursos de história, ao procurar uma relação com a Educação, no início do curso, para que a licenciatura se subscreva conjuntamente com uma formação de professores, contextualizados nos meandros do universo educacional.

No entanto, não há nenhuma disciplina que grafe qualquer alusão a museu, patrimônio, embora o estudante possa escolher três optativas. Essa categoria de disciplina na Universidade Federal da Bahia permite que o estudante se matricule em qualquer disciplina que tenha oferta, de qualquer curso. Tem como intuito promover a interdisciplinaridade e ampliar autonomia educacional, ao garantir ao aluno a liberdade dessa escolha.

Então, ao mesmo tempo que a matriz curricular insere as disciplinas optativas e as disciplinas de Educação já no início do curso, a lacuna dos estudos sobre museu acompanha a formação desse futuro professor de História. Dessa forma, em análise junto ao pensar de Apple (2005), ao afirmar sobre o que é currículo, evidencia as tensões reveladas nessa temática:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva* (grifo do autor), resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2005, p. 59).

É revelador, ao vermos na estrutura desse currículo a disciplina Didática e Práxis Pedagógica de História, uma vez que o conceito de práxis pressupõe todo um arcabouço teórico materialista dialético. Há então uma clara intenção na escolha curricular ao se utilizar do conceito práxis, ao mesmo tempo em que o campo do conhecimento museu praticamente não aparece nesse processo.

É possível que na disciplina dessa matriz curricular da UFBA, como Seminário de História, os estudos sobre museu se apresentem para o debate da memória e da preservação patrimonial, das visitas como recurso da prática pedagógica do ensino de História, são inferências passíveis de serem comprovadas, caso buscássemos investigar os temas que ocorrem neste componente curricular.

Mais uma vez então, confirmamos que a formação do professor de História, ao analisarmos os documentos curriculares dessas Instituições de Ensino Superior, tem um tênue diálogo com o conhecimento museu.

Na Universidade Salgado de Oliveira, o curso está estruturado para um tempo mínimo de conclusão de três anos. Apresentado em forma de fluxograma e também dando as disciplinas pedagógicas valorização no início de curso, garantindo a concomitância entre a formação na área de História e na área de Educação, na formação do professor.

Entretanto, não há nenhuma disciplina que faça alusão ao conhecimento museu, ou documentação, ou patrimônio. Mesmo que pensemos que disciplinas como Seminário Integrador, Prática Docente e Docência Supervisionada, possam abrir caminhos para que a temática museológica seja trabalhada, porém não há nada que indique isso na apresentação dos documentos tornados públicos na página oficial da instituição.

Entendendo o currículo como expressão de seleção, organização e estruturação, baseado em um conhecimento prévio, em que o poder do que está instituído se sobrepõe, ou é hegemônico naquilo que se pretende perpetuar, chegaremos a última Instituição de Ensino Superior e encontraremos novamente esse distanciamento entre História e museu.

Logo, reforçamos o questionamento, a quem interessa dissociar um local de memória e importância significativa de história, identidade e preservação dos caminhos de formação de

professor? Fica a reflexão: que potência seria pensar o currículo em face a uma discussão tão qualificadora e, portanto, crítica da memória e história.

Essa inexistência se remete a uma ausência que, pensada em termos de Salvador e de Brasil, nos inquieta e nos autoriza a investigar e ressaltar que esse ponto de formação do professor de história é fragilizante para uma concepção curricular crítica e de transformação social. Nesse sentido, Horn e Germinari (2006, p. 11) afirmam, “a produção do conhecimento é social, o que significa afirmar que o historiador ao produzir conhecimento não o faz de forma neutra e apolítica, mas se envolve com ele a partir do seu presente e, portanto, a partir de sua posição social”.

O conhecimento histórico é produzido socialmente e a relação desse conhecimento em espaços de museus, nos quais o conhecimento também é socialmente produzido, certamente geraria uma amplificação na formação crítica do professor de história.

Para finalizar essa etapa de análise dos documentos curriculares das instituições de ensino, temos o curso de licenciatura em história da UNIJORGE, que disponibiliza sua estrutura curricular em um documento com o Projeto Pedagógico do Curso. O curso tem duração de três anos e meio e no item perfil do egresso afirma que o professor de história além de atuar no ensino fundamental, do sexto ao nono ano e no ensino médio, poderá trabalhar em museus e outras instituições de preservação da memória e do patrimônio cultural (UNIJORGE, 2013).

A estrutura e organização curricular é ordenada através das áreas de conhecimento, sendo:

- a) 2.320 horas de disciplinas, envolvendo atividades obrigatórias teóricas, práticas em laboratório e práticas em campo;
- b) 400 horas de estágio em docência, prioritariamente de coparticipação no Estágio em Docência I, no ensino fundamental no Estágio em Docência II e no ensino médio no Estágio em Docência III;
- c) 400 horas de dimensão prática, contempladas ao longo do curso, desde o primeiro semestre;
- d) 200 horas de Atividades Complementares.

O documento descreve a dimensão prática da formação no que diz respeito a garantirem uma articulação com o curso, sem que se limite ao estágio, e deve articular com diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar.

No tocante, então, ao conhecimento museu, além da área de atuação, o outro lugar que podemos associar a temática é a citação da perspectiva interdisciplinar que nos remete aos possíveis diálogos que podem ser promovidos neste processo formativo.

Considerando a importância de escutar os sujeitos que se movem nessa tríade educacional, histórica e museológica, passei a visitar os museus de forma sistemática desde maio de 2016. O passo seguinte era me encontrar com aqueles que faziam a mediação do que denominei setor educativo do museu, mesmo que em alguns dos museus esse setor não fosse formalizado ou encontrasse desativado, e com os professores de História que tivessem agendado visitas nesses museus.

Naturalmente, os passos pensados sofreram surpresas no suceder da caminhada o que gerou alterações importantes no decorrer da investigação. Achei que encontraria facilmente professores de História, no período que visitei os museus, de maio de 2016 a maio de 2017, e o que ocorreu foi que encontrei mais professores da educação infantil e do fundamental I, professores de Artes, Literatura, Filosofia, Sociologia. Ficou evidente que as exposições dos museus marcavam as opções dos professores. Ao acompanhar as mediações culturais nos museus, deparei-me com sujeitos que muito me chamaram a atenção no desempenho do trabalho, na relação com as exposições e com os conteúdos que as exposições repercutem. Entrevistar essas pessoas seria fundamental para ampliarmos e amplificarmos o campo do conhecimento museu no seu entrelaçamento da formação dos professores de história. Quando busquei esses sujeitos, inadvertidamente, terminei por encontrar estudantes do curso de História, ou professores de História já formados, trabalhando como mediadores culturais nos museus.

Todos os encontros ocorreram nos espaços dos museus. Se eu os encontrei, certamente, eles me encontraram e estabelecemos diálogos fortíssimos e surpreendentes nesse processo. Ouvi histórias de vida, encantei-me com experiências diversas, ouvi os relatos muitas vezes, fui seduzida através de voz, olhares, trejeitos, sorrisos, brincadeiras, simpatias. Fiz entrevistas nos museus, na escola, na casa do professor, no *play* do prédio da professora. Caminhei para encontrar pela segunda vez pessoas que se disponibilizaram de imediato para colaborar com as minhas inquietações e indagações, sem nunca terem me visto, ou minimamente saberem quem eu era. A importância disso no campo da materialidade da pesquisa, no significado histórico social que o ato de dizer sim as entrevistas proporcionou, fundamenta o que há de mais qualitativo nesta pesquisa que é o encontro do pesquisador com os sujeitos que para além de serem respondentes, entrevistados, serão a matéria construtiva do objeto em investigação.

Quando penso nesse momento e rememoro as entrevistas, as histórias ouvidas, as agruras que contraditoriamente enaltecem os relatos, pois cada situação vivenciada, enfrentada na adversidade profissional, alavanca essas pessoas a continuarem firmes nos seus propósitos com a história, com a memória, com o museu. Certamente o sentido do que a memória nos proporciona se transmuta no que é mais real.

Juntamente com as inúmeras visitas aos museus de vários lugares em que pude estar nestes últimos quatro anos, em Salvador, Mucugê, Tiradentes, Congonhas, São João Del Rei, Ouro Preto, Inhotim São Paulo, Vitória do Espírito Santo, Lisboa, Sintra, Óbidos, Moscou ou São Petesburgo, partilhar com os sujeitos da pesquisa, história, memória e museu foi sem dúvida o que de melhor essa pesquisa me proporcionou. Foi com esse encontro que a prática social emergiu nos relatos profundos que cada um desses sujeitos se dispuseram a contar. É nessa etapa que matéria, consciência, conhecimento, contradição se entrelaçaram e se revelaram na prática social destas pessoas envolvidas com museu, educação, história, memória.

A tônica maior esteve o tempo inteiro na vontade de transformar através da Educação e todos os entrevistados são entusiastas da preservação da memória como forma de garantir identidade, história, pertencimento e reconhecimento de uma sociedade, é neste caminho que a resistência se pauta, para resistir é preciso conhecer, valorizar, compreender os lugares de memória, o que se escolhe lembrar, o que se escolhe esquecer. Mesmo com toda a negação familiar, formativa, profissional, trabalhista, eles resistem bravamente nesse triplo encontro da Educação, Museu e História.

O encontro com os sujeitos só foi possível a partir da observação feita nos museus. Acompanhei as mediações e tive acesso ao agendamento do setor educativo dos museus. Tinha como objetivo encontrar professores, mas antes disso deparei-me com o trabalho impressionante da mediação cultural nos museus e por acompanhar esses mediadores, decidi que eles também fariam parte da pesquisa, em conjunto com os professores e os coordenadores dos setores educativo dos museus.

O ato de observar traz para o pesquisador uma série de reflexões, por mais que as partes estejam cientes de que nada deve ser modificado para que a observação alcance o que há de real e que o olhar do pesquisador deve ser preparado através de um rigor científico metodológico para olhar, em busca de um objetivo, que em última instância são os dados para futura análise. Sabe-se que o fato de ser observado já acarreta alterações no campo, na realidade das relações que se desenvolvem no campo. Acredito que a melhor forma para minimamente contornar tal situação é esclarecer bastante aos sujeitos do que se procura buscar com a investigação, o que

é, e como será o ato de observação, ouvir aqueles que serão observados, no que isto representa para eles. Optei, então, por comunicar aos responsáveis, do que aqui denomino de setor educativo, os pontos principais da pesquisa a ser feita e conversei diretamente com os mediadores culturais e, posteriormente, ao abordar os professores que adentravam ao espaço com seus estudantes, esclareci o máximo que pude os caminhos da pesquisa.

Era importante afirmar que o meu papel era o de acompanhar a mediação para identificar o professor de história e poder conversar com ele ao final da visitação de sorte que pudéssemos combinar uma posterior entrevista. Com esse protocolo, ao visitar os museus para as observações, aproximei-me do que Vianna (2003) considera como observação não estruturada.

Segundo Vianna (2003), uma observação, qualquer que seja, deve definir o que observar, assim, os procedimentos para efetuar e validar os registros, estabelecer a relação e a natureza da relação entre o observador e o que será observado. A partir das definições de uma observação estruturada ou não estruturada, o estudo diante da natureza de uma pesquisa qualitativa, “consiste na possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o ‘mundo’ por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação e eliminando sua própria visão [...]” (VIANNA, 2003, p. 26). Claro está, principalmente quando as entrevistas semiestruturadas foram aplicadas, que eliminar a própria visão se insere no que podemos dizer, na medida do possível. O dinamismo do espaço em que o museu se encontra, está para além da própria exposição, envolve o entorno, o prédio, as pessoas que passam e as que visitam, o tipo de acervo, isto é, ao chegar para observar, o pesquisador está mergulhado em um contexto de trabalho, de significados que vai muito além do que se olha, entretanto é sempre orientado que deve-se buscar chegar, livre de concepções prévias para embrenhar-se no *locus* da pesquisa.

Foi dessa forma que estruturei inicialmente a observação dos espaços museais, para encontrar os professores e compreender a ação do setor educativo dos museus. O planejamento não incluía os mediadores culturais dos museus, entretanto, com a observação não estruturada pude, mais tarde, como afirma Vianna (2003), delimitar as novas atividades com a inclusão dos mediadores, modificando os objetivos iniciais.

Caracterizou-se com isso a observação não estruturada, porque exploratória, ao procurar instituir, no campo, limitações na observação para que posteriormente as atividades pensadas, ou se passíveis de modificações, seguissem o trabalho empreendido.

A inspiração dialética desses passos metodológicos demonstram que a observação estará sempre envolta na transformação do espaço a ser observado, em virtude da presença do pesquisador que, por mais que estabeleça uma suposta invisibilidade, materialmente concretiza

um estado de relação entre as pessoas que estão envolvidas. Para Yin (2016, p. 109), há variantes entre participar e observar: “(1) ser apenas um participante; (2) ser um participante que também observa; (3) ser um observador que também participa e (4) ser apenas um observador”, ou seja, existe uma concorrência por parte do pesquisador, em que ocorre combinações intermediárias destas quatro variantes, na observação participante.

Definido também por Vianna (2003), a observação participante é bastante utilizada no trabalho de campo, apesar das discordâncias que ocorrem quanto a considerar a observação participante como uma metodologia científica, o autor considera que a observação participante possibilita o conhecimento da cultura a partir de “dentro”. A observação participante “é frequentemente usada em pesquisas qualitativas” (VIANNA, 2003, p. 51). O objetivo da observação era buscar os dados do setor educativo, acompanhar as mediações para identificar os professores de história, e na dialética da observação, os mediadores culturais terminaram por compor os sujeitos da pesquisa, o que revela o caráter dinâmico da observação. Para Vianna (2003, p. 51), a observação participante:

É uma atividade que simultaneamente combina análise documental, entrevistas com respondentes e informantes, participação direta, observação e introspecção. O principal aspecto do método, acrescentando ao anteriormente já assinalado, é que o pesquisador mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia o que observa graças à sua participação.

Com esse propósito, ao longo da observação participante encontrei os sujeitos da pesquisa, relacionados abaixo. Durante um tempo fiquei pensando em como nomeá-los, embora todos autorizassem a utilização de seus nomes e de suas funções. Recorri, mais uma vez, ao universo musical, uma vez que muitas práticas pedagógicas por parte dos professores de História utilizam as letras e sons de músicas como ferramentas de análise de uma época, ou crítica a um período histórico, ou tradução de um contexto socioeconômico e político, como forma de aproximação com os estudante e diversificação das metodologias para a sala de aula.

Busquei na obra de Gilberto Gil, cantor e compositor brasileiro, os nomes para designar os sujeitos desta pesquisa. Isso se deve ao fato de Gilberto Gil, segundo Rennó (2003, p. 9), pertencer a um grupo de compositores-letristas e letristas brasileiros que, na década de 1960, “[...] alterou o conceito estético que se fazia da letra de música entre nós, alcançando esse gênero ao status de poesia – cantada e popular: um patamar pouco alcançado [...]. Gilberto Gil foi uma das figuras máximas daquela geração de artistas [...]”, e continua sua jornada como um

artista que se apresenta em seu tempo de agora, num diálogo proveitoso com a sua história, com o tempo, com a memória, com o passado, com os seus admiradores.

Ao longo da sua produção musical, registrou a memória da sua vida, ao tempo em que assinalou períodos da História do Brasil que se entrelaçaram na vida pessoal desse artista que vive e se renova a cada tempo da História de uma maneira complexa e transformadora em sua arte. Para Arnaldo Antunes, emprestando seus comentários para o livro organizado por Rennó (2003, p. 13-14):

Gil é o receptivo. Luz onde as sombras se assentam, e que lhes dá contorno. Clareza que abraça o mistério sem temor [...]. Gil deixa que as palavras se digam, se liguem umas às outras, imantadas pela música, para dizer o que ele tem a dizer [...]. Gil teve sempre a coragem de dizer as coisas em que acreditava nos momentos precisos [...]. Sua quietude inquieta deu conta de abordar e abraçar, com lucidez visionária questões tão diversas [...] em formas que transitam livremente entre o baião, o funk, o rock, o afoxé, o samba, o reggae etc [...].

Através da música, Gilberto Gil contou a sua história e demarcou na memória daqueles que o escutam passagens da História do Brasil, com uma criticidade que caracteriza o movimento fundado por ele e outros artistas de igual magnitude, o Tropicalismo. Frequentemente, as composições de Gil fazem parte dos textos didáticos dos livros de Literatura e História utilizados por professores na educação básica. Junto com outros autores, Gilberto Gil canta a história, nos meandros de uma musicalidade que o consagra como o grande artista, vencedor de muitos prêmios na área. Referenciar Gilberto Gil nesta tese envolve os temas aqui entremeados, ensino de História, memória, museu, ao demonstrar uma postura crítica frente aos acontecimentos vivenciados pelo artista ao longo de sua vida privada e artística, no ambiente histórico da sociedade brasileira.

Cabe algumas breves palavras para elucidar a escolha do disco *Refavela*, de Gilberto Gil. Uma obra de arte nas palavras do filósofo alemão, Walter Benjamin (1892-1940), traz as marcas indeléveis do seu nascedouro, *o hic et nunc da obra de arte*, as impressões e testemunhos únicos, tradutores do partejo chão – o aqui e agora da criação, literalmente. A inferência é necessária à compreensão dos sentidos estético, político, social e cultural que norteiam o álbum *Refavela* (1977), um dos mais celebrados trabalhos da vasta obra do compositor baiano, Gilberto Gil.

Neste trabalho, Gil inaugura seu diálogo duradouro com os elementos da cultura de matriz africana, que passarão a compor seu caleidoscópio poético e sonoro. O encontro com o candomblé da Bahia, na Ilha de Itaparica, no retorno do exílio em 1972, constituiu-se no

embrião de todo esse processo. Em seu relato acerca dos motivos da composição de “Babá Alapalá” (1976), a quinta faixa do álbum, por exemplo, Gil dimensiona a importância desse acontecimento na sua experiência humana e artística.

À época que fui ao terreiro, eu estava começando a compreender e a me interessar pelo profundo envolvimento que o candomblé tem com a cultura negra da Bahia, com todo universo das formas de expressão cultural da Bahia, a música, o carnaval, o modo de ser do povo e da cidade, Salvador. Eu começava a associar o candomblé a todo esse modo expressivo baiano, algo que não fazia antes e que só passei a fazer quando ele entrou na minha vida, depois que voltei do exílio (RENNÓ, 2003, p. 218).

Algum tempo depois, entre janeiro e fevereiro de 1977 para ser exato, uma viagem amplificaria esse contexto de relação experiencial com a cultura de matriz africana, na vida e obra de Gilberto Gil. Neste ano apresentou-se no 2º FESTAC – Festival Mundial de Arte e Cultura Negra, realizado na cidade de Lagos, na Nigéria.

Esse evento deixou raízes profundas no ethos criativo do artista. Lagos era uma cidade que vivenciava uma condição de explosão suburbana, à época, e buscava equacionar a questão através da construção de vilas de casas minúsculas, com precário acesso à rede de esgoto, saneamento e abastecimento de água e energia elétrica. Esse contexto de precarização urbana o remeteu imediatamente às condições encontradas nos conjuntos habitacionais das metrópoles brasileiras, a qual estavam submetidas as massas populacionais negras e mestiças, um “povo-chocolate-e-mel”.

O álbum *Refavela* é produto deste *hic et nunc*, onde se forja sua “aura”, sua autenticidade por conseguinte, “a unidade de sua presença no próprio local onde se encontra” (BENJAMIN, 2017, p. 13). Não se pode pensá-lo dissociado dessa condição espaço-temporal, definidora da estética nele apresentada. Versos entremeados pelas línguas portuguesa e iorubana, pulsando sob a polirritmia do balafon, do ijexá, das ondas de estéreo que sacudiam os bailes “*do black jovem, do black-Rio, da nova dança no salão*”, dos anos 1970.⁵⁶

A favelização em (des)velo, tradutora das nossas contradições profundas, ora pelo sonho legítimo de ascensão do preto pobre, *quando se arranca do seu barraco prum bloco do BNH*, ora por reproduzir e experienciar formas outras de precariedades na “re-des-favelização” dos conjuntos habitacionais. Essa conexão profunda com a dimensão do vivido, objetiva e sensivelmente, talvez seja a explicação para a perpetuação da força artística (re)velada nesse álbum fundante, na música popular brasileira.

⁵⁶ Ver anexo B.

Eis que os nomes próprios masculinos e femininos encontrados nas letras das músicas que compõem o disco *Refavela*, José e João, na música que intitula o disco, “Refavela”, gravada por Gilberto Gil como faixa-título do seu LP Philips de 1977 e as mulheres que participaram da prisão de Gil, na letra da música “Sandra”, se traduzem nos meus sentidos para com os sujeitos respondentes desta pesquisa.

É com aquele *ethos* criativo que o autor comenta que a sua participação no Festival de Arte e Cultura Negra (Festac), em Lagos, na Nigéria, o remeteu a uma paisagem suburbana, semelhante aos conjuntos habitacionais que surgiram, no Brasil, na década de 1950, a inspiração veio aliada à contraposição da palavra “Refazenda”, disco anterior, e ao fato de buscar (re)velar a questão da negritude no Brasil e no mundo que, a partir da realidade do Rio de Janeiro, se instalava propondo novos estilos de participação, “[...] com mais atividade cultural e absorção de elementos do discurso e da luta negra da América e da África” (RENNÓ, 2003, p. 232). José refere-se ao filho que nasceria em 1991 e João é referente ao neto que nasceria em 1990.

A música “Sandra”⁵⁷ (Anexo B) é emblemática da genialidade de Gilberto Gil, transformando um fato da sua trajetória artística numa bela canção homenageando às mulheres, e contando, de forma poética, como ocorreu a chegada e estada dele no hospício em Florianópolis⁵⁸, mesmo sendo uma situação envolvendo polícia, delegado, depoimento, resultante de uma ação da polícia de Santa Catarina, em pleno período das perseguições na Ditadura Civil-Militar no Brasil. O comentário de Gilberto Gil sobre a música é revelador, endossando a relação da sua arte com a memória:

Em 94, eu estava dando uma entrevista coletiva em Curitiba, quando uma moça entrou e disse: ‘Não se lembra de mim?’. Eu fiquei olhando, olhando, e ela gritou: ‘Andréia na estréia!’. E eu: ‘Claro!’. Andréia era a menina que eu tinha conhecido, em 76, na passagem do show dos Doces Bárbaros pela cidade (antes de seguirmos para Florianópolis, onde eu fui preso por porte de maconha e posto em tratamento ambulatorial numa clínica, episódio em que a canção é baseada). Tínhamos ficado juntos na ocasião, e ela que me levou a um armarinho para comprar as fitas com que me enlaçou os cabelos trançados. Desde então nunca mais tínhamos nos reencontrado.

Todas as meninas mencionadas em ‘Sandra’ foram personagens daqueles dias que eu vivi entre Curitiba e Florianópolis. Maria Aparecida, Maria Sebastiana e Maria de Lourdes me atenderam no hospício durante o internamento imposto pela Justiça enquanto eu aguardava o julgamento. A de Lourdes me falava a toda hora: ‘Você vai fazer uma música para mim, não vai?’. ‘Vou’.

⁵⁷ Ver anexo B.

⁵⁸ Em julho de 1976, Gilberto Gil, que estava numa turnê com os Doces Bárbaros, foi detido em Florianópolis, por conta de ter sido encontrado no seu quarto de hotel uma quantidade de maconha, levando o delegado a prendê-lo. Após depoimento, Gilberto Gil foi encaminhado para uma clínica psiquiátrica e foi recebido por algumas enfermeiras de onde ele retirou a inspiração para a música “Sandra”.

Carmensita: essa – foi interessantíssima –, logo que eu cheguei, ela veio e me disse, baixinho: ‘Seja bem-vindo’. Lair era uma menina de fora, uma fã que foi lá me visitar. Salete era de lá: ‘Meu café é muito ralo’, me falou. ‘É exatamente como eu gosto, chafê’, respondi. Cíntia: também de Curitiba, como Andréia. Quando passamos pela cidade, me levou ao sítio dela uma tarde; foi quem me deu uma boina rosa com a qual eu compareceria ao julgamento mais adiante, em Florianópolis, e com a qual eu apareço no filme *Os Doces Bárbaros*. Ana: ficou minha amiga até hoje: de Florianópolis. E Dulcina, que era a mais calada, a mais recatada de todas na clínica, a mais mansa – era como uma freira –, foi a única que um dia veio e me deu um beijo na boca.

Sandra, citada no final da letra, era minha mulher, que preferiu não ir a Florianópolis e com a qual eu associei a ideia do hexagrama da torre, tirado no I Ching, um dos meus livros de cabeceira naquele período: a que tomava conta de tudo; onde eu estivesse, o seu olhar espiritual me acompanharia; seu ente se espalharia, estendendo-se por todas as mulheres com quem eu convivesse. A ela as mulheres citadas na letra remetiam por representarem o feminino, a minha sustentação naquele momento.

Mas o que ninguém sabe, e que não se revela de nenhuma maneira na canção – o seu lado oculto –, é que há duas Sandras, a que é mencionada no fim e a do título, que não se refere à Sandra com quem eu era casado, mas a uma menina linda, maravilhosa, também chamada Sandra, que tietava o Caetano em Curitiba, amiga da Andréia – que me tietava (RENNÓ, 2003, p. 221).

O depoimento que Gilberto Gil faz no livro traduz o período vivido por ele naquela época, entrelaçando a vida privada e artística ao cenário político em que o Brasil se encontrava. Esse episódio ocorreu num período em que perseguições e mortes aconteciam e ao governo da época foi atribuído responsabilidade.⁵⁹ Um período em que muitos foram exilados, como o próprio Gil, e muitos foram mortos ou desapareceram por se contrapor a esse sistema, imposto a partir de um golpe. A possibilidade de ler a realidade histórica da sociedade brasileira na obra de Gil levanta as categorias que essa pesquisa entremeia, das histórias de si, um olhar sobre as contradições materiais que envolvem a composição e a tessitura social. Das contradições, a uma demarcação para que não esqueçamos, para que a lembrança nos aproxime das possibilidades de transformação. A arte de Gil já chegou ao museu e possibilitou reflexões peneiras de uma memória que ainda se esconde nos livros de história. Essa inspiração torna-se motivo e razão para a escolha dos nomes dos sujeitos da pesquisa que relataram, revelando as suas trajetórias frente à temática pesquisada.

⁵⁹ A revelação e apuração desses fatos tornou-se mais evidente com a criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), órgão temporário criado pela Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011, e instituída em 16 de maio de 2012, que teve por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. Encerrou suas atividades em 10 de dezembro de 2014, com a entrega do Relatório Final. Disponível em: <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html>>.

Para as mulheres do grupo de respondentes, usei os nomes: Maria, Carmensita, Andréia, Salete e Sandra. No disco, o nome de homens é em menor número ao que eu precisava, por isso completei a listagem transitando na obra de Gil e nomeei os outros sujeitos com os nomes de Afonsinho⁶⁰, Chico, Ferreira e Bento⁶¹.

Quadro 4 – Sujeitos da pesquisa e seus codinomes

NOME	FORMAÇÃO	PROFISSÃO	ENCONTRO	ENTREVISTA	DATA
João	Licenciatura em História (UFRB)	Professor de História (REDA) Contrato IPAC	No setor educativo do Palacete das Artes	No jardim do Palacete das Artes	06/09/2016
Maria	Museologia (UFBA)	Museóloga (CONCURSO)	No setor educativo do MAB	No MAB	06/07/2017
Salete	Museologia (UFBA)	Museóloga (CONCURSO)	No setor educativo do MAB	No MAB	06/07/2017
Carmensita	Arquitetura e Museologia (UFBA)	Arquiteta e Museóloga (CONCURSO)	MAFRO	Sala da antiga Faculdade de Medicina da Bahia	25/07/2017
Sandra	Licenciatura em História (UCSAL) e Museologia (UFBA)	Museóloga	Museu Carlos Costa Pinto	Museu Carlos Costa Pinto	24/08/2017
Ferreira	Licenciatura e Bacharelado em História (UCSAL) Bacharelado em Geografia (em andamento - UCSAL)	Professor de História (REDE PRIVADA)	MAFRO	Na Escola que o Professor trabalha	12/12/2016
Chico	Licenciatura e Bacharelado em História (UCSAL)	Professor de História (REDE PRIVADA)	MAFRO	Na casa do Professor	10/03/2017

⁶⁰ Da música “Meio-de-Campo”, primeira canção gravada por Gilberto Gil, em 1973, nas sessões de seu álbum duplo *Cidade do Salvador* – inédito até ser lançado em CD pela Universal, em 1999. Afonsinho era um jogador de futebol que se destacou no Botafogo, do Rio, e que se tornou amigo de Gil. Nos comentários de Gil no livro de Rennó (2003, p. 155): “Era um jogador de comportamento diferente, tido como rebelde, meio hippie, que frequentava as praias que a gente frequentava no Rio e que fazia uma reivindicação de autonomia de autogestão [...]” E continua: “Fiz a música em sua homenagem para dizer dessa dimensão que eu via nele: do homem fiel, generoso: o que abdica do trono; o que não brilha com os reis, mas é um sábio de cajado na mão [...]”.

⁶¹ Da música “Parabolicamará”, em que os contrastes entre o rural e urbano, artesanal e industrial, conduzem um cenário de linguajar simples com a cadência dos ritmos da roda de capoeira, Gilberto Gil constrói uma narrativa conceitual, com a junção das palavras “parabólica”, como referência do industrial, e “camará”, palavra usada comumente nas cantigas de capoeira como vocativo. Com um traçado dialético do tempo, Gilberto Gil evoca os nomes dos jangadeiros Chico, Ferreira e Bento da canção de Dorival Caymmi para explicar o tempo da morte. (RENNÓ, 2003, p. 404-405).

Andréia	Licenciatura em História (UCSAL)	Professora de História (REDE PÚBLICA)	Na Praça da Sé, levando seus alunos ao MAFRO	Na área comum do prédio onde mora a Tia da Professora	13/01/2017
Afonsinho	Licenciatura em História (UCSAL) Mestre em História (UFRB)	Professor de História (Sem vínculo de trabalho na área)	Mediador cultural do MAFRO	Sala Carybé - MAFRO	19/10/2016
José	Não foi informado	Assistente Operacional	Palacete das Artes	Palacete das Artes	13/09/2016
Bento	Estudante do curso de História (UFBA)	Estudante	MAFRO e Palacete das Artes	Museu de arqueologia e etnografia	29/09/2016

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das observações e entrevistas feitas nos museus.

Esse perfil apresenta, de forma geral, os sujeitos da pesquisa, escolhidos após as visitas e observações feitas aos museus, ficando estabelecido após esse período de campo da pesquisa que entrevistaria:

- a) Os responsáveis pelo setor educativo (mesmo que em alguns museus não existisse o setor institucionalizado) ou que responderam por ele;
- b) Os professores de História que estiveram em visita com estudantes nos museus;
- c) Os mediadores culturais dos museus.

Num total de 11 sujeitos, a ideia inicial do projeto foi modificada com a inclusão dos mediadores culturais, em virtude da experiência do campo ter revelado a formação em História deles, e mesmo que aqui falem do lugar de uma função diferenciada de professor de História da educação básica, o universo da licenciatura e do ensino os distingue.

Com isso dos 11 sujeitos da pesquisa, sete estão na área de História, por formação, por ser estudante ou por ser professor. Com uma média de 60% dos entrevistados estarem diretamente relacionados com a formação em História, a escolha coadunou-se com o objetivo geral desta tese, que procurou compreender como se constitui o conhecimento museu na formação em história, uma vez que é detectado uma lacuna desse conhecimento em sua formação inicial.

Vale destacar a disponibilidade, receptividade e afetividade que todos tiveram em contribuir para com a tese e, de certa forma, corresponder a um pedido meu, sem nunca terem me visto, e responderem positivamente, apenas com a minha apresentação e solicitação e de imediato abraçaram a causa e logo marcaram as entrevistas.

Ao longo das visitas feitas aos museus, estabeleci que as entrevistas seriam qualitativas. Segundo Yin (2016), esse é o modo de entrevista predominante em pesquisa qualitativa e os critérios para essa categorização são listados pelo autor:

- a) A relação entre o pesquisador e o participante não segue um roteiro rígido;
- b) O pesquisador não adota um comportamento ou conduta uniforme para todas as entrevistas;
- c) As perguntas mais importantes em uma entrevista qualitativa serão abertas mais do que fechadas.

Yin (2016) afirma também que a entrevista qualitativa é como um relacionamento social e que por isso mesmo é possível passar uma relação amigável, porém não se estabelece uma amizade e que as palavras precisam ser suficientes de maneira que a independência do sujeito da pesquisa prevaleça, garantindo uma autonomia das palavras, o que torna confuso e incerto, quando esta relação é entre conhecidos, amigos, supervisionados, professor entrevistando aluno. Dessa forma, os sujeitos desta pesquisa foram encontrados nos locais de observação, ou seja, nos museus.

Previamente elaborei uma lista mental de perguntas referentes ao estudo, que partiam da apresentação do sujeito da pesquisa, a sua relação com a Educação, o ensino de História e o museu. Com a primeira questão, procurei estabelecer um contato com o participante e reconhecer na sua própria história as pontes que foram feitas com o conhecimento museu, a opção pelo curso de História ou a opção pelo trabalho em museu. Tendo um esboço de perguntas, na entrevista qualitativa sabe-se que “[...] as perguntas especificamente verbalizadas, propostas a qualquer participante, vão diferir de acordo com o contexto e o ambiente da entrevista” (YIN, 2016, p. 119).

Marcadas as entrevistas, munida do gravador e do diário de bordo, afetivamente chamado por mim de caderninho, chegava aos locais definidos pelos participantes e começava uma conversa informal, como preâmbulo, para posteriormente ligar o gravador e oficialmente começarmos a entrevista. A entrevista se desenvolvia como uma conversa, como afirma Yin, (2016, p. 119), “[...] a entrevista qualitativa segue um modo conversacional, e a entrevista em si levará a uma espécie de relacionamento social, com a qualidade da relação individualizada para todo participante”.

Esse modelo conversacional exige uma escuta aguçada, um olhar para os movimentos feitos pelos participantes na hora da comunicação e fundamentalmente estar alerta para compreender onde está a sinceridade mais aberta de uma resposta e um certo recato de outras, afinal, além de falar de si mesmo, de sua formação e escolhas acadêmicas e profissionais, tiveram os momentos em que a fala sobre instituições perpassavam a resposta e em algumas passagens se percebia o desejo de uma fala mais clara sobre aspectos institucionais, mas os limites impostos pelos participantes em suas próprias respostas era visível. Vale ressaltar que em todo momento era lembrado para os entrevistados que o objeto da pesquisa dialogava com a temática do ensino de História e a formação do professor de História na sua relação com o conhecimento museu. Embora não houvesse a perspectiva de uma investigação das instituições em geral, evidentemente que os olhares críticos sobre a estrutura do museu, da escola, das políticas públicas apareceram nas entrevistas.

Esse processo é possível, principalmente, pelas questões abertas que não aceitam respostas de uma única palavra, a ideia da pesquisa é “[...] fazer com que os participantes usem suas próprias palavras, não aquelas predefinidas pelo próprio pesquisador, para discutir os temas” (YIN, 2016, p. 120). Ao mesmo tempo em que a entrevista qualitativa exige um esforço concentrado “[...] para dominar os significados das palavras e expressões do participante” (YIN, 2016, p. 121).

Utilizando as orientações de Yin (2016), chamadas por ele de “dicas”, para fazer as entrevistas qualitativas, elaborei um quadro para guiar-me nos encontros:

Quadro 5 – Protocolo para as entrevistas qualitativas

Orientações	YIN (2016, p. 121–124)	O campo
Falar moderadamente	“[...] tentar falar menos que a outra pessoa [...]”	Uma das orientações mais difíceis de seguir, afinal a interlocução em muitas das entrevistas fluiu muito e foi necessário que eu me contivesse para que a fala fosse do sujeito da pesquisa e não ocorresse qualquer indução.
Ser não diretivo	“[...] permitir que os participantes vocalizem suas próprias prioridades como parte de seu modo de descrever o mundo da forma como o percebem [...]”	Os participantes estiveram dispostos em falar com liberdade e apresentar as suas próprias concepções para os temas abordados.

Manter-se neutro	“[...] cuidar para que o conteúdo e as características peculiares de suas respostas às palavras ou perguntas dos participantes não transmitam suas próprias inclinações ou preferências, que por sua vez afetarão a subsequente réplica do participante [...]”	Busquei deixar claro que era necessário que as respostas precisavam ser claras e revelarem, de fato, o pensamento, a opinião do entrevistado que nada interferisse neste texto.
Manter uma boa relação	“[...] uma vez que você criou uma determinada situação de pesquisa, você também tem uma responsabilidade especial de evitar conversas que possam prejudicar a outra pessoa [...]”	Com os mediadores culturais e os responsáveis pelo setor educativo, o cuidado foi maior, em face às formas como eles expressaram questões relativas às instituições.
Usar um protocolo de entrevista	“[...] o protocolo de entrevista geralmente contém um pequeno subgrupo de temas – aqueles que são considerados pertinentes a uma dada entrevista [...]”	Utilizei-me de um protocolo de extensão moderada, contendo subgrupo de temas: a) apresentação do sujeito; b) o mundo do trabalho; c) formação; d) escola, professor, museu; e) expectativa x realidade.
Analisar durante a entrevista	“[...] em pesquisa qualitativa, a coleta de dados é constantemente acompanhada por análise. Você vai estar decidindo quando sondar em busca de mais detalhes, quando mudar de assunto e quando modificar seu protocolo original [...]”	Pensar de forma analítica, concomitantemente ao desenvolvimento da coleta de dados, no decorrer das entrevistas, gerou as possibilidades para que outras questões fossem abordadas e que não tinham sido previstas no protocolo, bem como garantiu o reforço de algumas perguntas em que o participante da pesquisa não desenvolveu, por motivos insondáveis por mim, no momento da coleta.

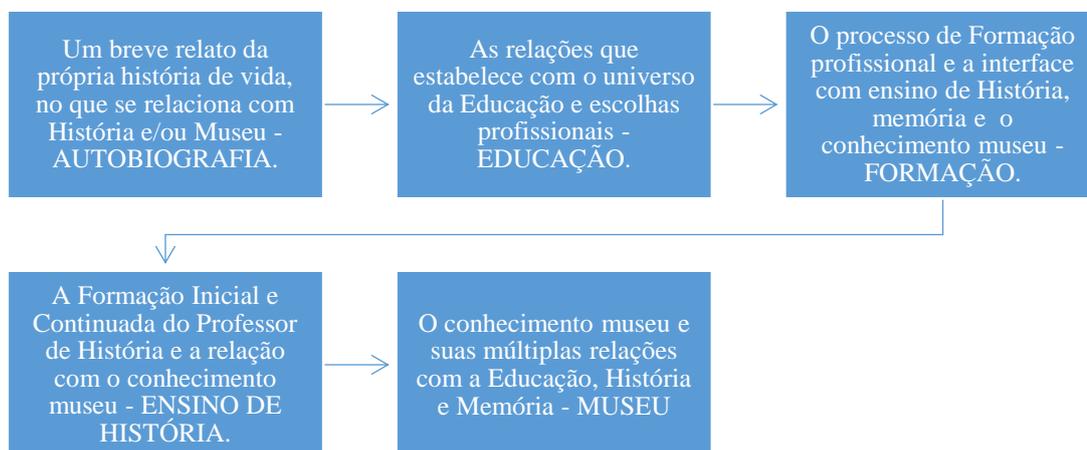
Fonte: Elaborado pela autora.

Para a análise dos dados colhidos nas entrevistas foram também estabelecidas etapas metodológicas, de forma que os procedimentos dessa colheita, organização e descrição dos dados seguissem fases preparatórias para interpretação e conclusão. Nessa fase, aliar o rigor metodológico às subjetividades que as informações revelaram, garantiu um trabalho minucioso de separação das informações que seriam empregadas para o desenho da tese.

Com isso, as entrevistas foram transcritas e lidas para que os temas abordados fossem organizados. Partindo do protocolo inicial que orientou as entrevistas e após fazer uma leitura

minuciosa das transcrições, foi possível identificar cinco categorias temáticas que buscavam compreender como se constitui o conhecimento museu na formação em História:

Figura 15 – Protocolo para a trilha percorrida nas entrevistas



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa configuração foi fruto da associação inicial do protocolo de entrevistas com a emergência do campo, isto é, ao chegar no espaço marcado para as entrevistas, o caminho percorrido se desenvolveu, de forma geral, da história de vida de cada sujeito até o conhecimento museu. As perguntas formuladas visavam evidenciar o fenômeno a ser investigado, na perspectiva do conhecimento museu e o ensino de História, sob a ótica daqueles que dialogam neste interregno, assim descrevo brevemente as minhas impressões dos 11 sujeitos, já com os nomes escolhidos para cada um deles:

Quadro 6 – As primeiras impressões dos sujeitos da pesquisa

Nome	Função	Impressões
João	Responsável pelo setor educativo – Palacete das Artes	Um rapaz simpático, embora reservado. Licenciado em História pela UFRB com uma visão crítica sobre a profissão professor e as relações com as políticas públicas de cultura do Estado, envolvendo nesse universo o conhecimento museu. Acolheu com muita seriedade o meu trabalho e logo se dispôs a marcar a entrevista.
Maria	Museóloga – MAB	Fiz o contato por telefone e fui logo informada que o setor educativo não mais estava ativo, mas que as duas museólogas me receberiam para uma conversa sobre o tema. Certamente, foi a entrevista mais divertida, pelo espírito alegre e criativo de Maria e Salete que alternadamente respondiam às questões propostas. Foram de uma gentileza contagiante.
Salete	Museóloga – MAB	Uma mulher elegante com um sorriso acolhedor. Deixou o ambiente agradável e livre para qualquer pergunta. Foi clara e honesta quanto às críticas feitas aos poucos recursos destinados aos museus e o quanto isso afetava a dinâmica das relações educativas naquele espaço tão impregnado e rico de história.
Carmensita	Museóloga – MAFRO	Elegância é a palavra que descreve esta mulher dedicada ao seu trabalho e ao museu. Com uma fala suave e gestos doces, passamos uma tarde em uma das salas da Faculdade de Medicina, numa conversa esclarecedora sobre o conhecimento museu e suas relações com a educação e o ensino de história
Sandra	Museóloga – Museu Carlos Costa Pinto	Com um tom de voz marcante e uma fluidez na comunicação, Sandra me impressionou com as multitarefas que desenvolve no museu. Formada em História e em Museologia, me recebeu com muita presteza, embora afirmasse que o setor educativo estaria passando por reestruturação, mas que contribuiria com minha pesquisa, concedendo a entrevista.
Ferreira	Professor de História – rede privada	Encontrei o professor com os seus estudantes do ensino fundamental visitando o Centro Histórico de Salvador e acompanhei a sua passagem pelo MAFRO. Gentilmente, concedeu a entrevista na escola em que trabalha.
Chico	Professor de História – rede privada	Também encontrei o professor com seus estudantes do ensino médio nas observações feitas no MAFRO. Com uma relação afetuosa percorreu sobre os temas do museu, em conjunto com a mediação, promovendo uma aula de história com criticidade e reflexões contemporâneas. Marcou a entrevista em sua residência e me recebeu com disponibilidade para colaborar com a pesquisa.
Andréia	Professora de História – rede pública	Estava me dirigindo ao MAFRO e na altura da Praça da Sé, vejo um grupo de jovens fardados com alguns adultos conversando, de imediato, identifiquei, professores com alunos. No grupo havia uma professora de história, fui conversando com ela até o museu, onde acompanhei a visita e solicitei a participação da professora na pesquisa. Ela aceitou com muita delicadeza e interesse em fazer a entrevista e participar da pesquisa.

Afonsinho	Mediador cultural – MAFRO	Em uma das minhas observações no MAFRO, encontro “Afonsinho” no seu primeiro dia de mediação no museu. A forma como ele interagiu com os jovens que foram com o professor de artes, foi contagiante e muito ilustrativa. Com um Mestrado na área de África, ele foi contando histórias envolventes sobre os símbolos da cultura africana expostos no museu e revelou o conhecimento sobre os Orixás ao chegarmos na sala Carybé. Logo, marcamos a entrevista, feita no museu.
José	Assistente operacional – tendo como uma das funções a mediação cultural – Palacete das Artes	Com um longo tempo de trabalho no museu, apesar de ser um contrato temporário, José demonstrou um grande conhecimento nas questões que envolvem o museu e o público e concedeu uma longa entrevista no Palacete das Artes, contribuindo de forma muito rica para a pesquisa.
Bento	Mediador cultural – MAFRO e Palacete das Artes	Quando encontrei “Bento”, ele era mediador cultural do MAFRO e foi observando o seu trabalho que marcamos a entrevista. Encontrei-o, também no Palacete das Artes. Estudante de História do sétimo semestre, no ano de 2016, o rapaz apresentava um vigor e um conhecimento sobre o trabalho no museu. “Bento” é vida. Quando fizemos a entrevista ele estava como mediador cultural do Museu de Arqueologia e Etnografia da UFBA.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a transcrição das entrevistas, procurei analisá-las a partir dos entrelaçamentos que os sujeitos faziam, mesmo que, muitas das vezes, as perguntas fossem diretas e objetivas, isto é, há uma autoria e autonomia na forma de responder que possibilitou criar blocos de respostas que dialogavam nos conceitos e temáticas previstas. Alguns sujeitos foram mais detalhistas para dizer quem era e outros estavam mais ávidos em falar sobre o museu, o espaço do museu e as inúmeras relações que o lugar possibilita. Houve também muitas respostas relacionadas à formação, ao que convém no ensino de história, críticas às políticas públicas fomentadoras da produção cultural, bem como aos espaços educativos, tendo como carro-chefe as escolas, no que diz respeito às propostas de visitação e utilização do museu como equipamento cultural.

Permiti que os entrevistados guiassem as suas falas, a partir de suas próprias lógicas próprias do pensamento, sem determinar um engessamento que atendesse ao roteiro preestabelecido. Dessa forma, as perguntas seguiram a ordem de entrevista proposta na Figura 15.

Figura 16 – Roteiro de perguntas



Fonte: Elaborado pela autora.

A interpretação das respostas das entrevistas procurou seguir os procedimentos oriundos da análise de conteúdo, considerando os enunciados e as respostas como mensagens a serem compreendidas inicialmente. A mensagem, afirma Franco (2005, p. 13), “é o ponto de partida da Análise de Conteúdo”. Ao expressar um sentido e significado, as mensagens revelam muito dos sujeitos e do contexto em que estão inseridos e mesmo que isto não surja na pergunta em si, observa-se os sentidos na forma como os sujeitos apresentam a si mesmo, bem como o controle dos discursos ao responderem as perguntas.

Associando a essa análise o conceito dialético frente às categorias identificadas, ressalta-se o entendimento dessas categorias como “formas de conscientização dos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo” (TRIVIÑOS, 2017, p. 54). Percebe-se os aspectos universais refletidos da realidade objetiva. É nesta realidade objetiva que o aspecto fundamental do materialismo dialético emerge, a contradição. Definida por Triviños (2017, p. 54), “como uma interação entre aspectos opostos”. A contradição é importante na formação material e é a origem do movimento e do desenvolvimento. Ao pensar essa materialidade, compreende-se que as mensagens enunciadas dos respondentes estão vinculadas ao seu próprio contexto, esse contexto envolve:

[...] a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis (FRANCO, 2005, p. 13-14).

Como procedimento, a Análise de Conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas que visam analisar as comunicações a partir de procedimentos “sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44), no entanto vai mais além, e para tal, o que tornar específico a análise de conteúdo:

- a) O interesse da análise não se limita à descrição dos conteúdos, mas nos ensinamentos a serem inferidos após os dados serem tratados;
- b) Os saberes deduzidos, após as inferências, são de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica etc.;
- c) A meta da análise de conteúdo consiste na inferência de conhecimentos relativo às condições de produção, descobertos ou suscitados pelos indicadores das mensagens;
- d) O analista é como um arqueólogo que descreve e interpreta, tendo como procedimento intermediário a inferência;
- e) A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.

O uso da Análise de Conteúdo obriga a definição de unidades de análise que se dividem em: unidades de registro e de contexto. Como unidade de registro optei pelo tema. Segundo Franco (2005, p. 39): “o tema é considerado como a mais útil unidade de registro em análise de conteúdo. Indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças”.

O tema é definido por afirmações, asserções que são construídas como respostas de determinado assunto, por isso mesmo o aspecto pessoal, ideológico, afetivo, emocional estará envolvido nesse conjunto de afirmações. Por fim, a orientação de Bardin (2011, p. 82): “Poder-se-iam assim multiplicar os desmembramentos temáticos, classificando e dividindo as significações do discurso em categorias em que os critérios de escolha e de delimitação seriam orientados pela dimensão da análise, ela própria determinada pelo objetivo pretendido”.

Em se tratando das Unidades de Contexto, elas “podem ser consideradas como o ‘pano de fundo’ que imprime significado às Unidades de Análise” (FRANCO, 2005, p. 43). Faz-se

necessário que o contexto da unidade de registro seja evidenciado, sendo a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado. Dessa forma, orienta Franco (2005, p. 45):

Incorporando as Unidades de Registro, as Unidades de Contexto podem ser explicitadas via confecções de tabelas de Caracterização (sempre acompanhadas de suas devidas análises); podem ser relatadas sob forma de histórias de vida, de depoimentos pessoais, de um conjunto de palavras, de um parágrafo ou mesmo de algumas sentenças. O importante é ressaltar que qualquer que seja a forma de explicitação, fique claro o contexto a partir do qual as informações foram elaboradas, concretamente vivenciadas e transformadas em mensagens personalizadas, socialmente construídas e expressas via linguagem (oral, verbal ou simbólica) que permitam identificar o contexto específico de vivência, no bojo do qual foram construídas, inicialmente, e, com certeza, passíveis de transformações e reconstruções.

Assim, estruturei a interpretação dos dados que emergiram das entrevistas seguindo a proposta de sistematização das Unidades de Registros e de Contexto:

Quadro 7 – Dados interpretados das entrevistas

1	Leitura das transcrições e organização dos conteúdos dos textos a partir das categorias propostas inicialmente e desenvolvidas nas perguntas.
2	Escolha dos nomes para os sujeitos da pesquisa, a partir da minha escuta e o olhar para a escrita, nas transcrições e no diário de campo.
3	Separação das respostas das entrevistas nas cinco categorias que emergiram a partir dos três blocos de perguntas.
4	Agrupamento das respostas pelas ocupações, no momento em que entrevistei os sujeitos: representantes do setor educativo, professores, mediadores culturais.
5	Correlação das respostas, identificando as afirmações que se aproximam entre os sujeitos da pesquisa.
6	Identificação das respostas envolvendo o problema da pesquisa: de que forma o professor de história usufrui do conhecimento museu, uma vez que detecta-se esta lacuna em sua formação.
7	Apresentação e análise de conteúdo dos dados.

Fonte: Elaborado pela autora.

A Análise de Conteúdo propõe uma análise lógica, formal e objetiva. Entretanto, estamos a tratar de uma investigação social, em que a palavra, o texto, resultante da investigação, objeto da pesquisa, é constituído por sujeitos que nas experiências do seu cotidiano profissional, não isolam a sua condição de intérpretes de si mesmo, na busca de compreenderem a si e aos outros, mediados pela realidade histórica, que por sua vez interpretam ações, falas e acontecimentos no seu contexto social, político, econômico e cultural. Reitera

Franco (2005, p. 30), “[...] a vida cotidiana não se resume no aqui e agora. Ao contrário, é, sobretudo, fruto de um longo, conflitivo e complexo processo histórico e social”.

As entrevistas tinham como objetivo: analisar o conhecimento museu no ensino de História desenvolvido pelos professores na sua trajetória formativa, para responder de que forma os professores de História se relacionam com o museu, uma vez que esse conhecimento se apresenta lacunar nos componentes curriculares dos cursos de História? Um verdadeiro universo de realidades se desvelaram nessas 11 entrevistas. Uma das ações mais difíceis foi descartar as respostas dos sujeitos que muitas vezes apresentaram concepções, ideias, sugestões, ampliando, em muito, as respostas dadas às questões da tese.

Optei por apresentar os dados retirados dos textos transcritos, dividindo-as pelas ocupações desempenhadas pelos sujeitos no momento em que concederam as entrevistas, isto é: a) representantes do setor educativo dos museus; b) professores e c) mediadores culturais, conjugando as respostas com o bloco das três grandes questões que envolviam o campo de investigação da pesquisa, qual seja: a) apresentação de si; b) escolhas profissionais e c) o conhecimento museu – presenças e ausências.

Antes de eu ligar propriamente o gravador, no início das entrevistas eu fazia um bate-papo para que de maneira mais informal, os respondentes se sentissem partícipes de um trabalho que viria contribuir para as áreas entrelaçadas nos sujeitos envolvidos naquele processo. Alguns dos respondentes eu estava conhecendo pela primeira vez como foi o caso de Sandra, Maria e Salete, o contato só tinha ocorrido pelo telefone. Outros, eu encontrei no ofício de ser professor visitante no museu e marcamos o encontro em outros espaços, Ferreira, na escola em que ele trabalhava, Chico e Andréia em suas respectivas residências. Os respondentes, representantes do setor educativo, João e Carmensita, me receberam nos primeiros contatos com o Palacete das Artes e o MAFRO e marcamos as entrevistas em momento posterior, nos próprios museus. Os mediadores culturais, Afonsinho, José e Bento, foram entrevistados nos museus em que eles trabalhavam, tendo ocorrido as nossas apresentações no momento das minhas observações nos museus.

5.1 APRESENTAÇÃO DE SI: MEMÓRIA, HISTÓRIA, EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO MUSEU

Procurei, ao separar as narrativas, responder as questões que a tese suscitou quanto ao conhecimento museu, na realidade do professor de História na sua formação inicial e continuada, nas relações com o ensino de história no espaço museal.

Partindo da pessoa com um relato próprio, individual, o mergulho que se tem da memória e da História nos prepara para vislumbrar as escolhas futuras de uma vida adulta. Com as marcas do que somos, nas vivências com a família, com a escola, com a cidade, vivências para muitos felizes, na sua essência e dialeticamente desditosa pela própria dinâmica da vida, geram naquele que fala de si, lembranças que formalizam heranças que nos diálogos apareceram ou algumas vezes escaparam e tomaram corpo essencial do que se tinha para responder.

Por isso, essa categoria inicia a interpretação dos dados colhidos com os sujeitos da pesquisa. Representantes do setor educativo relataram nas questões quem é você, como você se apresenta, qual a sua relação com História e museu?

JOÃO, do Palacete das Artes, considera que o fato de estudar no centro da cidade de Salvador e espontaneamente visitar museus dessa região, estabeleceu conexões com a opção que fez para o curso de História:

[...] eu tenho uma formação em História, sou formado pela UFRB a Universidade Federal do Recôncavo que fica em Cachoeira, mas sou daqui de Salvador. Há três anos atrás eu fiz um concurso para trabalhar na Fundação Pedro Calmon, fiz um concurso para o IPAC e foi aí que eu comecei a conhecer esse âmbito do museu, porque até então eu era um visitante e tal. Eu lembro que minhas experiências com museu vieram há muito tempo quando eu fazia cursinho aqui no centro da cidade, isso, eu estudava aqui no Colégio Ipiranga, no Dois de Julho. Então eu conhecia muitos museus... passeava. Então, talvez aí eu tenha descoberto o gosto pela disciplina de história.⁶²

Ao prestar um concurso e conhecer o universo do museu, através do trabalho, passou a fazer as reflexões desse conhecimento na sua área de atuação, bem como procurou na memória as influências que a escola ou a família tiveram nos seus olhares para o museu.

⁶² Os relatos a seguir foram transcritos a partir da gravação das falas dos entrevistados. Buscou-se preservar ao máximo a fidelidade de suas expressões de linguagem.

Então aí passei no concurso do IPAC e vim trabalhar aqui no Palacete das Artes, foi aí que eu comecei realmente a conhecer o museu e me interessar talvez pela área também [...]

[...] na escola não tive influência de professores não, foi influência própria mesmo por estudar próximo a esses museus e essas instituições... a curiosidade. Na Universidade, infelizmente, também não tem essa formação relacionada à visitação, conhecer espaços museológicos; então foi influência realmente própria, por acaso... [...]

JOÃO considerou relevante buscar as formas de definição das escolhas para visitar o museu e contar desse caderninho que o Governo da época produzia:

[...] Não tinha um critério específico, se passasse por ali, conhecesse e tal, mas o que eu lembro na minha época de escola tinha um caderninho do Governo do Estado chamado Agenda Cultural, então aquilo a gente ia folheando e conhecendo os espaços; não tinha um critério específico.

Entrevistar **MARIA** e **SALETE** no Museu MAB foi extremamente prazeroso pela disponibilidade das duas profissionais e o riso fácil que ocorreu em todo o momento da entrevista. Começando sempre com as questões, quem é você, como você se apresenta, sua relação com História e Museu? Inicia-se com **MARIA** afirmando que:

[...] em toda a minha vida eu sempre gostei de museu, de história e tal. Eu descobri que eu não estava preparada para ser professora de História e não tinha habilidade artística para ir para a Escola de Belas Artes, eu achava que não tinha habilidade. Quando eu descobri o curso de Museologia eu achei que ia unir as duas coisas. Era um curso novo aqui na Bahia, no Rio já tinha mais tempo, e eu me habilitei. Tive muitas críticas de família porque as pessoas achavam estranho e ninguém sabia o que era o curso de Museologia, geralmente perguntavam que instrumento que eu tocava porque achavam que tinha haver com música. Foi muito engraçado que no mesmo ano eu e uma prima/irmã nós fizemos vestibular ela pra Dança e eu pra Museologia e na minha cidade do interior as pessoas achavam que uma ia tocar e a outra iria dançar, então era muito engraçado isso.

Indaguei a cidade:

Sapeaçu... Mas não era só lá não, aqui também as pessoas me perguntavam: “Ah! que curso lindo. Que instrumento você toca?”.

Na questão sobre as influências da escola ou a família no contato com o museu, **MARIA** diz:

Nada de museu. Eu sempre gostei muito de ler então o que me despertava era a leitura. Eu era aquela criança que lia até jornal, mas eu estudei aqui, eu vim ser alfabetizada aqui. Cheguei alfabetizada, mas o primário todo... Então... eu não sabia o que era museu não, não se falava em museu... Eu, por exemplo, só vim entrar num museu já grande porque minha família não tinha essa coisa... meus pais moravam no interior. Eu estudei aqui em colégio de freira, interna. Mas nem o colégio de freira que nos preparava, que a gente tinha música, tinha teatro, levava pro cinema... Não me lembro do colégio de freira nunca ter me levado para o museu. Tinham várias programações que elas faziam, mas nunca museu. Então eu descobri o museu depois de adulta pelas minhas leituras e tal. Eu comecei a frequentar museus e aí veio a vontade de fazer o curso de Museologia, ganho pouco, mas foi a melhor coisa que eu fiz na vida. A melhor que eu fiz foi por causa do meu pai, meu pai é uma pessoa muito simples, mas de uma sensibilidade enorme. Então quando eu me formei eu estava desempregada, tinha feito vários estágios e quando eu me formei foi um desespero porque tinha toda uma cobrança de emprego e eu comecei a ficar em pânico. E um dia meu pai me disse assim: “Você está muito nervosa, muito agoniada, o que é?”. Nada, nada não. Ele disse: “Minha filha você está nervosa porque não está empregada ainda?”. Eu disse: É né, meu pai. Ele disse: “É não, você não vai ser a primeira nem vai ser a última, estão te cobrando isso, é?”. Eu disse: É. Ele: “Alguém te sustenta?”. E quando eu fui fazer vestibular ele tinha dito, quando eu disse o que era. “Você sabe que um dia você vai ter que se sustentar, a Museologia vai te sustentar?”. Eu disse vai, então ele disse: Eu quero que você seja feliz minha filha. Me disse isso no vestibular e quando eu estava desempregada ele me disse: “Alguém lhe sustenta, paga suas contas? Não, então fique na sua que você vai arranjar o seu emprego e trabalhar e eu estou aqui pra bater palmas pra você”.

Nesse momento ela passa a palavra para a colega, que percebo que é uma amiga de longa data. Se conheceram no trabalho e juntas desenvolvem as atividades museológicas do museu. **SALETE**, retomando a fala de Maria sobre o significado de Museologia para as pessoas e a sua própria realidade, me conta, o que valeu muitos risos:

Eu tive uma experiência, agora, numa locadora quando me foi perguntado qual era a minha profissão e eu disse: museóloga. E me perguntaram: “que instrumento você toca?”. E eu quase digo: violoncelo. A minha história não é muito diferente da de (Maria) não. Eu também sou do interior, eu sou de Caruaru/Pernambuco, criada numa família de uma religião que é muito rígida, na época, tudo era pecado. Na religião evangélica tudo era pecado e eu tinha o desejo de ser bailarina e eu confeccionava na época umas sapatilhas de retalho, uns retalhos que se fazia de roupa de boneca que a gente brincava com roupa de boneca, eu fazia minhas sapatilhas e ficava bailando no terraço lá de casa. E tinha umas vizinhas bisbilhoteiras e ó... no ouvido da minha mãe, então era castigo direto (risos). E abafou essa vontade de ser, porque tudo era pecado. Ser advogada também não deixavam porque mulher naquela época não podia ser advogada.

Para **SALETE**, o contexto de uma sociedade machista e ainda patriarcal demarcou as suas opções e, conseqüentemente, o traçado da sua trajetória profissional. Permitiu-se também introduzir na sua resposta críticas ao sistema de governo no que diz respeito às políticas públicas de fomento à cultura no que diz respeito ao gerenciamento de recursos para os museus em geral:

[...] homem podia tudo e mulher não, né? Então existia toda essa questão do preconceito e é como Maria falou, quando cresci fiz vestibular para uma área que não era a área de artes, fiz para medicina porque eu tinha enveredado e queria ser médica, queria ser psiquiatra; aí não passei no primeiro vestibular, me desesperei. Foi quando eu ouvi falar no curso de Museologia aqui em Salvador, tinha aqui e no Rio. Como eu tinha família mais próxima... Tinha família nos dois lugares, mas como o irmão do meu pai morava aqui e nós éramos mais próximos, então eu vim pra Salvador, fiz vestibular, passei na Universidade Federal e foi um deslanche, foi o meu encontro. Até hoje é, como Maria falou, foi uma realização pessoal. Agora a gente fica triste com tudo isso porque a gente não tem aquilo que a gente esperava, que a gente sonha em ter dentro

de um museu. O respeito é tudo. A conjuntura atual não te permite fazer nada, você fica engessado.

CARMENSITA, do Museu Afro-Brasileiro, foi de uma generosidade sem tamanho, pelo tempo que se dispôs para a entrevista, bem como em todos os meus momentos em que fui observar as visitas guiadas pelos mediadores, além de sempre disponibilizar o quadro de marcações das escolas visitantes do museu. Iniciando também com: “quem é você, como você se apresenta, sua relação com História e Museu?”, ela contou:

[...] A minha primeira formação foi arquitetura. Então quando eu saí do curso colegial eu fui para arquitetura. Eu gostava de várias coisas na vida, estava muito ligada à arte, mas eu gostava de ciências, eu gostava de várias coisas e não sabia exatamente o que fazer. A certeza que eu tinha é que não queria ser professora. Então eu estava escolhendo uma profissão que me levasse a trabalhar ou em pesquisa ou em laboratório ou no que fosse... eu não queria ensinar. Eu sempre fui tímida, retraída e não queria ficar à frente de uma sala de aula. Então os cursos da faculdade de Filosofia, todos me levavam ao ensino e não era isso que eu queria embora eu pudesse fazer qualquer um deles que eu gostaria, eu não me incomodaria... história, geografia, ciências, biologia o que fosse... Então meu pai me ajudou a decidir isso e eu fui para o cursinho. Eu era boa em matemática então eu fui para arquitetura e fiz o curso. Demorei um pouquinho porque eu casei no meio do curso. Eu comecei a namorar, a noivar tudo no início do curso, no meio do curso eu casei e quando eu concluí o curso três anos depois na década de 1970 em 1974 eu concluí o curso e aí eu já estava casada, tinha um filhinho de quatro anos nessa época; meu marido era engenheiro, calculista e eu fui trabalhar com ele no escritório de cálculo. Mas eu sempre gostei do curso de arquitetura, eu sempre tive muita ligação com a história da arte, história da arquitetura, patrimônio histórico; eu já tinha uma visão geral e eu já tinha vontade de trabalhar no IPAC, no IPHAN, eu gostaria de trabalhar com patrimônio na área de arquitetura, mas fui ficando... Meu marido saiu da construtora, montou um escritório particular de cálculo estrutural e eu fui ajudar ele no escritório como desenhista. Eu fazia realmente o trabalho braçal de desenhar. Naquela época não tinha computador, era tudo trabalho braçal mesmo, na prancheta desenhar com outros desenhistas também e fiquei quinze anos trabalhando com ele.

Demarca-se aqui a importância da formação profissional, mas também as relações familiares e de constituição de um lar, no modelo mais clássico do que definia a sociedade nos idos da década de 1970. O que ficou bem claro era o desejo da formação, mas nada que a levasse para a sala de aula. Ensinar não. Daí ela revela como chegou ao museu:

[...] Quando chegou mais ou menos na década de 1980, em 84 aí, exatamente, o museu AFRO e o museu de Arqueologia tinha sido inaugurados aqui nesse prédio. Eu não conhecia nenhum dos dois e minha irmã que era professora de química e trabalhava no Instituto de Química, ela ouviu uma palestra de um colega dela junto com um professor que tinha sido meu professor, professor Mário Mendonça no curso de Arquitetura, professor de História da Arquitetura. Ela ouviu uma palestra e ficou encantada com o projeto do museu de Arqueologia; porque o museu de Arqueologia foi feito, uma vez que foi descoberto a área arqueológica desse prédio, a Universidade resolveu aproveitar as fundações do antigo colégio jesuíta e fundar um museu arqueológico aqui. Isso foi feito com a faculdade de Arquitetura, faculdade de Filosofia, curso de Museologia e Química por causa da área de conservação e restauração. Então tinham a ver as três áreas. As três áreas trabalham aqui com três professoras. A professora Maria Célia do curso de museologia, a professora de química e a professora de Arquitetura. Então foi um projeto em conjunto muito interessante. Ela se entusiasmou com isso, nós duas gostávamos de arte porque meu pai apreciava muito isso. Eu tinha feito muita coisa ligada a arte em Arquitetura, ela não. Ela sentia essa deficiência. Então ela me chamou e disse: Vamos fazer o curso de Museologia? Naquela época quem já tinha uma graduação não precisava fazer vestibular, se bem que tivesse vaga no curso. Então nós entramos sem vestibular [...].

Percebo um brilho nos olhos ao falar da irmã e a importância do seu primeiro trabalho em um museu, o Museu Eugênio Teixeira Leal:

Ela disse que o papel dela foi me levar pra Museologia.

[...] E foi, realmente ela teve esse papel. Foi através dela que eu me animei e vim para o curso e eu terminei o curso em 1990. Quando eu terminei o curso eu continuava trabalhando... eu não sei nem lhe dizer... eu fazia o curso, eu fazia trabalho para o

curso, eu trabalhava no escritório com meu marido, meu marido já estava com problemas sérios de saúde... Então eu não sei... Eu consegui terminar em 1990, meu marido faleceu no início de 1991. O escritório já estava um tanto sem ele. Ele tinha um sócio, o irmão dele era sócio. Então eu já não estava... eu acompanhei muito a doença dele, então eu já não ia para escritório trabalhar assim com ele, entende? Durante o último ano eu não ia. Eu estava voltada para o curso de museologia. Eu também fiz o curso em seis anos para dar conta disso. Eu comecei em 1984 e só terminei em 1990 porque eu não pegava todas as matérias. Eu fui dispensada de algumas disciplinas por causa do curso de arquitetura, então por isso eu pude adiantar o curso e minha irmã dependia do trabalho, ela interrompeu por isso. E aí eu concluí em 1990. Em 1991 ele faleceu, mas antes disso quando eu estava no segundo ano de museologia eu vim aqui assistir um curso no museu Eugênio Teixeira Leal e encontro a coordenadora do museu que tinha sido minha amiga de infância, filha de um grande amigo... museóloga Ângela Pititinga. E aí quando ela me viu: o que é que você está fazendo aqui? Nós estávamos anos sem nos encontrarmos. Eu: estou no curso de museologia. Ela: eu não acredito, vou ter vaga para estagiária aqui, você não quer vir para cá? Eu estava no segundo ano de museologia. Eu disse: quero, eu venho para cá. Aí apareceu a vaga e eu fui como estagiária para o museu Eugênio Teixeira Leal. Aí eu aprendi tudo com Ângela, eu tive uma prática imensa, entendeu? Porque eu fiquei nove anos aí na Eugênio Teixeira Leal, terminei meu curso, fui promovida. O museu é ligado ao Banco Econômico, nós éramos consideradas bancárias também. Então eles diziam que nós éramos as primas ricas da museologia, porque o salário era o melhor de todos, até o salário de estagiária. Eu fiquei como estagiária por dois anos, depois fui promovida e quando eu me formei fui contratada. Então eu já estava nessa movimentação quando meu marido foi agravando a situação dele. No último ano eu me afastei durante seis meses para dar assistência a ele e depois eu voltei. Eu já estava como museóloga realmente, aí no museu do Banco Econômico.

Ainda queria saber sobre as lembranças que influenciaram o contato com o museu:

[...] Olhe como jovem eu sempre visitei. O meu pai gostava, o meu pai dava muita atenção a isso, nos levava para circo, espetáculo de teatro, o que tivesse para criança... cinema... ele gostava. Ele tinha publicações ligadas à arte. Ele teve chances de fazer

poucas viagens, mas quando fez ele trazia coleção de slide naquela época, projetava e a gente acompanhando. Ele conhecia, ele ia descrevendo as coisas. E o curso de arquitetura me deu realmente um conhecimento fabuloso. História da arquitetura com o professor Mário Mendonça foram dois anos, então eu gostava imensamente da disciplina. História da arte... eu passei a ter uma visão mais completa do que era dado no curso de museologia, então tudo isso. Eu tinha noção de estética, nós tínhamos o curso nessa área de história da arte, história da arquitetura, arquitetura no Brasil; eram dois anos de arquitetura no Brasil. Hoje o curso já mudou, não é tanto... eu tive a oportunidade de conhecer bem isso, de gostar, eu já gostava. Trabalhar assim no museu, não. Eu já tinha viajado com o meu marido, feito algumas viagens, feito visitas a museus e tudo mas não tinha.... Eu me lembro que quando o Costa Pinto inaugurou meu filho estava recém-nascido, era pequenininho. Eu deixei ele com minha mãe e fui com meu pai conhecer o Costa Pinto.

SANDRA, historiadora e museóloga – ou seria ao contrário? – recebeu-me na Fundação Carlos Costa Pinto com tanta alegria, deixou-me à vontade. Ela fala com os olhos e tem tanto para nos contar que foi muito difícil fazer os recortes necessários para apresentar na tese. Começando com a apresentação de si, ela inicia:

[...] Eu comecei na verdade, eu primeiro fiz História, eu sou formada em História pela UCSAL e na metade do meu curso de História eu comecei a sentir falta de alguma coisa que eu ainda não tinha muita certeza do que era e eu aí eu me voltei e encontrei uma coisa que eu estava procurando que era Museologia. Aí na metade do curso eu fiz vestibular e passei para Museologia na UFBA. Eu procurava na verdade, depois eu descobri, História no meu tempo era muita teoria, eu queria os objetos, as pessoas... História social estava começando, tem tempo isso, e eu comecei o curso de Museologia e foi um casamento bom, eu tinha a base de História e com a Museologia tem tudo a ver. Entrei em 1986 em Museologia, formei em 1990 e tive algumas experiências de estágios no Abelardo Rodrigues, no museu memorial Odebrecht e depois eu tive a proposta de começar aqui num contrato de risco no Museu Costa Pinto. Quando eu falo contrato de risco, é porque eu não ganhava nada, mas eu podia começar a trabalhar aqui como museóloga na parte do setor de documentação e pesquisa e aí eu vim para cá em 1991 e acabei sendo contratada sete meses depois. Sempre eu gostei muito da

parte de buscar o que os objetos podem falar na parte de pesquisa, é minha praia realmente a parte de pesquisa.

No quesito das influências escolares e/ou familiares:

[...] Eu saí do Marista. História e Museologia não eram opções quando se saía do Marista. tanto é que o meu primeiro vestibular foi para Medicina e aí graças a Deus eu não passei e eu tive a desculpa de fazer o vestibular no meio do ano para uma coisa que eu sempre quis que era História. Você tocou num ponto que realmente a gente nem lembra mais, mas era difícil. O pessoal do Marista, eu não me lembro de ter... era engenharia, medicina, odontologia um pouco, mas era sempre essas áreas realmente. Eu sempre adorei os professores de História de lá [...].

Com esse olhar crítico, para uma estrutura de Educação voltada para as formações de profissões consideradas importantes nos núcleos sociais da época e que ainda hoje reverberam na nossa sociedade, **SANDRA** olha para o passado e, comovida, afirma:

[...] tem coisas que depois a gente... é isso a gente só entende depois... você falou uma coisa e eu me lembrei de uma professora que eu tive quando eu era muito pequena no Tomás de Aquino, na segunda para terceira série do primário, eu não sei agora o que seria... que ela me deu de presente de final de ano, eu estava saindo de lá para ir para o Marista, e ela me deu uma biografia de Josefina. Era desse tamanho... ela sabia que eu gostava, então já era uma coisa que as pessoas reconhecem nas outras, mas as vezes você não segue de primeiro momento. Eu fiz muitos cursos de extensão, eu vinha no museu por mim mesma, minha mãe me trouxe. Esse museu mesmo é um marco na minha vida porquê... é até chato ficar falando depois que você passa, mas enfim... Foi o primeiro museu que eu conheci, eu me lembro perfeitamente, eu tinha cinco anos de idade. A escada ficou menor porque eu acho que eu cresci um pouco, mas sempre foi uma referência, eu vinha com minha prima, eu arrastava minha prima para visitar e fazia o corredor cultural, sempre fiz. Numa excursão em 1984 eu já estava no Marista, eu vim com ela aqui e me impressionou muito. O Corredor da Vitória já era assim, eu morava no Canela então era uma coisa que era da minha realidade, da minha vivência.

O estudo leva a gente... eu achei meu caminho, eu tenho certeza que eu achei meu caminho [...].

O conhecimento museu se delineando na memória daqueles que com ou sem estímulos da escola ou da família mergulharam e continuam mergulhando fundo para garantir a realidade desses espaços na sociedade baiana e brasileira.

Quando entrevistei os professores para conhecer as histórias de si, a escolha pelo curso de história se confunde nos relatos, as reflexões e digressões em muitos momentos deslocaram o objeto da pesquisa e permitiram que temas outros se imiscuíssem tomando parte importante do protocolo preliminar. Nessa instância, se considera o valor da pesquisa qualitativa em reforçar o papel dos sujeitos na pesquisa na sua autonomia em garantir respostas para a problemática da pesquisa com ampliações significativas, a partir de sujeitos tratados com tal.

FERREIRA anuncia que:

[...] sou graduado em História, fiz minha graduação em licenciatura e o bacharelado pela Universidade Católica do Salvador entre 2005 e 2009. Logo em seguida eu fiz uma especialização em história social e econômica do Brasil pela Faculdade São Bento, aqui em Salvador. Atualmente eu faço bacharelado em Geografia pela Universidade Católica também, já tô no quinto período e desde 2009 que eu atuo em sala de aula, principalmente para a parte do fundamental 2 e o ensino médio. Também já tive uma experiência na docência do ensino superior. Eu já trabalhei com contrato pela UNEB lá no campus 24 em Xique-Xique. Também já tive experiência de trabalho na rede particular, na Faculdade de Tecnologia e Ciências, a FTC aqui em Salvador.

Na sua apresentação já introduz como o conhecimento museu ocorre em seu fazer pedagógico:

Com relação a essa questão do museu, nos últimos anos principalmente aqui dentro do colégio, eu tenho desenvolvido algumas aulas temáticas, onde nós percebemos principalmente uma boa parte da teoria, principalmente, o Brasil colonial com os alunos do oitavo ano. A gente tem toda essa parte teórica dentro da sala de aula, mas Salvador por ser uma cidade muito rica no aspecto da história do Brasil colônia, por ter sido muito importante nesse período aqui no Brasil, nós temos alguns locais que são

importantes para visitação com esses alunos. E é muito interessante a gente sair só daquela vivência, deixar de lado só aquela vivência em sala de aula e trazer os meninos um pouquinho para a realidade, para ter contato com essa história. Então há mais ou menos uns dois anos eu tenho desenvolvido esse trabalho aqui no colégio; a gente tenta fazer algumas visitas pontuais aqui no centro histórico de Salvador [...].

De que forma a escola, quando estudante, ou a família influenciaram no conhecimento museu:

Na época que eu era aluno eu estudei na rede particular, o colégio que eu estudava tinha esse incentivo tanto para a parte de História como também Artes. Eu me lembro que os museus que hoje eu levo os meninos, eu frequentei quando eu tinha 13, 14 anos com o colégio. Eu tive esse incentivo. E no período da Universidade a gente também teve, principalmente, com o ensino da História da Bahia, com a professora Zezé; ela fazia aulas específicas com um roteiro e a gente já saía de lá para o Campo Grande, íamos andando, era um sábado inteiro. Aqueles museus que estavam abertos à visitação, porque também tem esse problema que nem todos funcionam dia de sábado e a gente acabava visitando aqueles que a gente não visitava no momento... O que não visitava, ela agendava outro momento e a gente ia lá também fazer uma aula. Então eu acho assim, que é uma ferramenta muito importante e eu acredito que hoje em dia eu acabei criando esse despertar também em levar os meninos para o museu devido a essas experiências anteriores que eu tive e que foram realmente gratificantes. Por que acabam realmente dando uma sustentação maior para aquilo que a gente viu nos livros, nos slides... acaba enriquecendo mais.

O professor **CHICO** levou os seus alunos do ensino médio para uma visitação ao MAFRO e foi em uma das minhas observações que o encontrei. Quando me apresentei e contei sobre a pesquisa, de imediato ele aceitou marcar um encontro. Fui encontrar **CHICO** para fazer a entrevista em sua casa. O professor mora em uma região que não frequento regularmente, o que o obrigou a vir me resgatar, perdida que estava, no Estádio de Futebol Manoel Barradas, no bairro de Canabrava, em Salvador. Com isso descobri que **CHICO** torcia para o Vitória, time de futebol baiano que rivaliza com o outro time do Estado, o Bahia. Foi com esse episódio que iniciamos a entrevista e ele conta a história de si e as suas relações com a escolha de História e o conhecimento museu no seu processo formativo.

[...] formado em História, trabalho na área há seis anos, cinco ou seis anos, mais ou menos. Se for contar a partir de estágio faz mais tempo um pouquinho. A minha ligação com o museu sempre foi muito distante, eu nunca tive um contato direto durante a minha infância, a ideia de museu sempre trouxe uma carga muito burocrática e muito chata. Didaticamente eu não me lembro das atividades escolares ligadas ao museu, não me lembro. E durante o meu processo de formação, que eu me graduei pela Católica, foi possível abrir algumas possibilidades, quebrar algumas barreiras em relação a importância do museu. Hoje como eu estou na área trabalhando dando aula, eu tive a possibilidade de ir ao museu e estimular os meninos a uma nova visão, um novo olhar. Principalmente no museu Afro, o MAFRO é sensacional. Há um certo conservadorismo por parte das escolas particulares, principalmente ao que se refere ao registro negro, ao registro afro até por conta de um processo de exclusão religiosa e de preconceito, mas eu penso que o museu no processo de aprendizado, dentro do processo de ensino ele é extremamente importante. Mexe com ancestralidade, nos traz uma ideia de história viva, de ter acesso àquilo, de poder conversar de acordo com o que está sendo exibido, com o que está sendo exposto ali e por isso eu acredito que ainda é preciso um trabalho de maior envolvimento, de maior participação, de quebra de paradigmas, de abertura e se tratando no atual momento político e social, o conservadorismo tem voltado muito. Nos últimos anos, as minorias têm conseguido dar um passo à frente, mas eu temo muito mais pelos três passos para trás que de certa forma parecem estar premeditados, eles vão acontecer, esse retrocesso é esse conservadorismo.

Foi difícil delimitar **CHICO** com as perguntas da entrevista. O seu pensamento e a forma de expor estabeleciam, invariavelmente, conexões com outras temáticas de suma importância tanto para o conhecimento museu quanto para o ensino de História, o que traduziu na hora de selecionar os trechos uma dificuldade em separar os dados apresentados. No quesito discriminação racial, religiosidade, crítica ao sistema educacional, infere-se o conhecimento museu sendo tecido nas entranhas desse professor. Dessa forma, ele nos conta que:

[...] Desde pequeno eu sempre pensei em ser historiador, dar aula. Eu me vi como sujeito ativo dentro do ambiente escolar, tanto que nas escolas que eu estudei no ensino médio, na Escola de Engenharia eu sempre exerci certo a liderança. Eu sempre me vi

como parte daquilo ali. Não era apenas está na escola como estudante, eu me questionava, eu participava, eu questionava coordenação, direção, professores.

De que forma a escola, na sua trajetória de estudante, e sua família o influenciou em suas escolhas:

[...] Eu estudei na Escola de Engenharia mas foi no meu processo de graduação do ensino médio. Engraçado, eu fiz o curso técnico que eu sou formado em eletrônica, mas não tem nada a ver, nada a ver, nada a ver. E o Curioso é que eu sempre falo isso: eu quero trabalhar com educação. A contragosto dos professores, você acaba sendo alvo de críticas: “Que absurdo”, alguns diziam: “não, trabalhe com Direito, você conversa bem”. Eu dizia: “não, eu quero trabalhar com educação”. Há um distanciamento, há um preconceito muito grande quando você escolhe ser professor, lecionar. Eu sabia que eu ia ter que pagar o preço. Eu trabalhei um ano em uma assistência de equipamentos odontológicos na área de eletrônica e eu me perguntava todos os dias: “tô fazendo que zorra aqui, velho?”. Eu não aguentava mais mexer em Autoclave, em cadeira de dentista... Aí eu disse: “ não é isso, não é isso”... Vou meter as caras. Todo começo é muito complicado, os estágios, a distância, a dificuldade de pagamento. Meu Deus do céu! Eu paro para pensar e me lembrar como as coisas melhoraram de três anos atrás, que foi ontem... eu não vou nem muito longe há três anos, há dois anos atrás como as coisas vão melhorando para mim com o passar do tempo. Então é isso foi assim que eu cheguei a história.

No dia que avistei **ANDRÉIA**, com seus alunos pela Praça da Sé, a caminho do MAFRO, acompanhei o grupo e fui conversando com ela. A professora estava empolgada e feliz com o feito de trazer os seus estudantes da rede municipal de Camaçari, cidade próxima 50 quilômetros de Salvador, para o museu. Ao me apresentar e explicar sobre a pesquisa, ela respondeu positivamente e marcou o encontro em sua casa. Sobre si mesma, **ANDRÉIA** conta que:

[...] formada pela UCSAL em 2001.2. Formei em História, acho que por um acaso, não tinha sido a questão de primeira opção, mas a relação com a área de Humanas ela é grande e hoje em dia eu consigo enxergar o processo como uma missão mesmo e como

uma necessidade para a gente conseguir fazer uma mudança no mundo, na relação das pessoas, como elas se colocam, como elas se retratam, como é importante essa coisa do micro dentro do processo histórico. Você como indivíduo fazendo toda uma mudança na sociedade.

Minha primeira opção não tinha nada a ver, eu escolhi errado, minha primeira opção era Direito. Depois dentro da faculdade eu até comecei a assistir algumas aulas e vi que não tinha nada a ver comigo essa coisa da burocracia do Direito, dos melindres pelos quais ele passa não tem muito a ver comigo.

Eu me joguei realmente... Acho que é coisa de destino mesmo. Não teve porque não. Talvez hoje se eu tivesse a oportunidade de fazer seria na área de humanas, tendo a escolha consciente do que eu quero, não seria diferente do que está sendo ou do que foi.

As influências na sua trajetória de estudante e no convívio com a família:

O meu processo de formação fez com que eu me enxergasse dentro de um processo social que é dinâmico, que está em mudança... é dinâmico né, não tenho mais o que... E fez com que eu conseguisse colocar a questão da cronologia como algo importante ao mesmo tempo que você percebe que não existe um processo de fim das coisas, é tudo continuidade. Você está ali vivendo as consequências do seu passado. E realmente o presente é importante porque você pode, dentro dele, construir um futuro. É essa coisa do você se perceber enquanto aqui agora, dentro de um grupo que pode analisar o que foi, o que é, o que pode vir a ser.

Das histórias de si dos mediadores culturais, o entrelaçamento com a formação em História foi inevitável, pois dos três sujeitos, dois tinham escolhido o curso de História. **AFONSINHO** desempenhava a sua função de mediador cultural de uma forma bem lúdica com os estudantes, fazendo perguntas para eles, interagindo com um linguajar que gerava no público atenção e participação. Sobre ele e suas relações com a História e o museu, ele revelou:

[...] tenho 29 anos, fui nascido e criado no bairro do Luís Anselmo, bairro de Brotas em Salvador, na Rua Luís Anselmo, no bairro de Brotas em Salvador, morei 24 anos lá. Então, muito do que eu sou, é também do local de onde eu venho né? É importante sinalizar isso. Eu sou filho de (nome da mãe) e (nome do pai), meu pai e minha mãe; e

irmão de (nome de dois irmãos), que são pessoas fundamentais na construção do meu ser, até por ter sido o filho caçula eu tive muitas referências de como agir e do que ser também quando crescer né, enfim. Então, a construção do meu ser, ela é baseada a partir da reunião dessas quatro pessoas, diante da minha presença. Então até o período em que eu estava estudando na pré-escola, no maternal, no ensino fundamental 1, no ensino fundamental 2 e não ensino médio essas quatro pessoas me orientaram a agir diante das dificuldades, diante das facilidades que a vida me proporcionava. Então eu sou uma pessoa que estudei pensando na Universidade como algo que pudesse me dar oportunidade de retornar o conhecimento que a Universidade iria me oferecer aos locais que eu pudesse estar convivendo. Então, eu escolhi um curso na Universidade que tivesse esse intuito de poder dar o retorno, por isso a licenciatura; muito também pela influência da minha mãe que é professora formada em pedagogia pela UNEB, e muito pelo meu pai também, que uma das suas frases mais marcantes: “A minha faculdade foi a rua, meu filho, a rua me ensinou bastante”. Então, essas ideias do retorno de ensino e aprendizagem sempre esteve presente na minha formação humana; seja na minha formação por minha mãe enquanto professora, enquanto academia; e seja a partir do meu pai como um eletricitista e tal, que trouxe essa perspectiva também de aprendizado, independente de onde você esteja, ou na Universidade ou na rua. Então, eu sempre busquei balizar, buscar minha formação do meu ser nessa perspectiva do ensino; ou eu estarei ensinando ou eu estarei aprendendo, de uma perspectiva sempre na vida. Então, e aí os meus irmãos [...], por serem mais velhos me deram a oportunidade de observar eles nas suas caminhadas desde os primeiros passos a como se aprumar, andar, ir à escola, atravessar a rua, cortejar os mais velhos, os avôs, as avós, os pais, tias, tio, os primos, orientações até mesmo do ensino acadêmico, das escolas e tal, as dúvidas frequentes em relação a isso. E as vivências da rua também como jogar bola, brincar na rua e tal, meus irmãos sempre me levaram nesses ambientes onde eu tive a oportunidade de aprender e me formar também. Fora isso, a minha família, tem também as minhas amizades também que foram e estão até os dias de hoje construindo o meu ser.

A fala de **AFONSINHO** flui de maneira tão forte que é difícil fazer uma pausa para delimitar o tema da pesquisa. São aspectos relevantes, na linha de raciocínio desse sujeito, que

ele considera substancial explicar e ressaltar. Quanto às influências da escola e da família, ele narra:

Eu estudei em escola de bairro, eu estudei na Escola Luz do Saber, que era uma escola da rua lá de Luís Anselmo, do maternal até a quarta série. Eu estudei nessa Escola Luz do Saber onde eu tive as professoras que eram do bairro também, professoras que eram vizinhas. Então, a gente se encontrava na escola para aprender e nas ruas também. Então, a gente sempre se falava, a gente sempre se comunicava, sempre existia essa relação aluno/professor dentro da escola, no ambiente escolar e fora também aluno/professor e vizinhos e por eu ser menor eram as tias e tal assim fora da escola. Na outra escola que eu estudei também foi a escola Bom Jesus dos Milagres, era uma escola que ficava no Largo dos Paranhos, era uma distância maior, mas era uma escola que ficava no bairro; uma escola de formação religiosa. [...] E lá, essa formação religiosa me orientou a ter essa relação com a fé de uma forma diferenciada, porque eu já fazia parte de uma religião onde minha mãe sempre me levou e essa formação religiosa que a escola me dava, de certa maneira me fazia estar nesses diversos ambientes. Essa diversidade que a Bahia oferece, essa diversidade religiosa das matrizes africanas onde minha mãe sempre me levou e essa religião católica, onde a escola, a educação oficial me preparava. Então o convívio com essa diversidade religiosa sempre esteve presente na minha formação. No outro colégio que eu estudei já era colégio fora do bairro, num colégio de maior porte no que se refere a questão monetária assim: no Colégio São Paulo, onde minha mãe me colocou na oitava série até o terceiro ano, na formação do meu ensino médio, foi lá nesse Colégio São Paulo, meu e do meu irmão [...], onde eu sempre tinha a companhia e a presença dele em todos os momentos; eu só estudei sem meus irmãos na quarta série porque eles já eram sexta e oitava série, e no terceiro ano quando eles já tinham concluído os estudos e tal.

Importante destacar aqui as percepções que **AFONSINHO** apresenta sobre a escola de bairro versus escola de grande porte:

[...] Foi diferente né? Porque... foi diferente e sempre nessa perspectiva de aprendendo e ensinando, na minha condição de sujeito sempre, e o interessante é que hoje eu posso perceber que as discriminações, as experiências do racismo elas existem e pelo fato de sermos jovens nós passamos despercebidos por elas. Apesar de minha mãe, eu acredito

que ela percebia muito isso, mas não direcionava muito a gente que era para nós não nos desgastarmos, tanto comigo como com meu irmão [...] que eu observava o bastante a conversa dela com a gente. Então essas relações foram relações muito positivas, porque nós tivemos relações com os jovens assim e tal, tinham pessoas bacanas, amigas, tinham pessoas que tínhamos desavenças e tal, tínhamos amores, namorávamos muito e tal, de todas as perspectivas né de homem e mulher e de vivências de amizades e tal. Então, o que aconteceu foi uma relação com jovens comuns, mas com esses fatos das discriminações presentes devido as estruturas da sociedade em que a gente vive, e do local também, certo? Então foi uma experiência gratificante porque nós podemos perceber essa diversidade que existe na nossa sociedade. Eu estudei no Bom Jesus dos Milagres onde eu pude perceber a diversidade religiosa, já no Colégio São Paulo eu pude perceber a diversidade social que existe na nossa sociedade em si, e aí eu pude conviver com isso também, eu ia em locais de pessoas muito bacanas, muito receptivas, ótimas pessoas que de certa maneira até se incomodavam, se podavam ao se referir a mim e aos meus familiares por causa do racismo que está intrínseco na formação deles. Então tem muitas pessoas que são racistas sem querer, discriminam sem querer por ter essa formação preconceituosa, essa formação centrada na orientação europeia, enquanto ideais de certo, de beleza, enfim, de altivez.

JOSÉ foi disponível para a entrevista e desempenhava no Palacete das Artes mais de uma função entre mediação e organização das visitas:

Bem, meu nome é [...], eu trabalho nessa instituição há oito anos né, exercendo a função de assistente operacional, como ela está qualificada dentro da especificação do Estado já que esse é um museu público, um museu do Estado e atuando inteiramente no acompanhamento do servidor e mediação, cuidado e zelo do acervo.

Olha, eu... A minha história com trabalho de cultura, ela começou de certa forma com audiovisual, uma parceria forte, entendeu, antes disso acho que a primeira exposição que eu vi eu não esqueci. Foi no Museu de Arte Moderna da Bahia, no MAM, entendeu, foi o vencedor de uma bienal no Recôncavo, no salão Regional que aconteceu aqui na época, que ganhou. Foi a primeira vez que eu fui a uma exposição, foi quando eu tive um insight, pode assim dizer. E ali eu acho que a ficha caiu. O artista ele fez uma coisa diferente, ele não usou efeito tradicional, colocou umas drag queen de patins servindo

as coisas e as pessoas conversando. Quando eu vi que podia ser aquilo, reconheci coisas que eu via fora, que eu via na rua e em outros lugares, dentro do museu, meu start foi ali; o meu interesse, porque eu me sentia de certa forma ali... conheci alguns elementos de vida que eu vivia e que eu achava que estavam distanciados, distanciados assim. Que eu vi de certa forma, inclusive ideias, teorias, acervo, sociedade, rua tudo isso misturado no lugar só e funcionou sem discrepância, começou aí. O veneno foi ali, a primeira picada do inseto foi ali, fui envenenado logo de cara. Quando surgiu a oportunidade aqui, o que foi interessante é que eu nunca imaginei que ia trabalhar nesse espaço em especial, eu tinha quase certeza que eu ia para algum espaço no Pelourinho, por exemplo, onde se concentra alguns museus de história e alguns do Estado também. De certa forma quando eu vim pra cá eu disse: poxa queria tanto trabalhar com o público do Pelourinho, com o ritmo do Pelourinho, mas de certa forma foi interessante porque eu peguei uma instituição que estava em construção, não já construída, entendeu, ou seja, foi ganhando personalidade, eu pude ver isso de perto, como isso se constrói. Eu tive essa oportunidade de ver essa construção, de ver os acertos, de ver os erros, ver os conflitos, entende, tudo isso foi importante para entender exatamente como e por que funciona e por que é necessário...

No quesito da escola e da família e o papel desempenhando no contato com o museu, ele narra que:

Não, a minha não, ajudou em outras coisas, mas nisso não, isso de forma nenhuma; nunca tive, nunca teve esse perfil, nunca teve essa proposta; tinha outra proposta, mas nesse sentido não. Aliás isso veio de passagem, até mesmo hoje... isso é de um tempo pra cá; até nas escolas particulares esse start é bem recente. As grandes escolas particulares, os grandes colégios públicos, é bem recente, bem recente mesmo.

A jovialidade de **BENTO** engana em um primeiro momento nas revelações que ele poderá fazer. A força que emana das suas palavras e as convicções que demonstra são marcas inesquecíveis da fala dele. Com essa impressão, ele nos conta que:

[...] Eu tenho 24 anos, eu sou estudante de história da Universidade Federal da Bahia do sétimo semestre. Então, eu sou atualmente estagiário monitor daqui do Museu de

Arqueologia e Etnografia desde o mês de janeiro e trabalho aqui recebendo as escolas, tanto grupos escolares como também outros grupos diversos.

Então, eu comecei a... eu me direcionei para o curso de História pela razão de que desde criança eu gosto muito de história, principalmente por causa do Egito antigo, desde criança sempre gostei do Egito antigo e isso me fomentou a ir procurando, buscando mais e isso me fomentou a gostar muito de história; isso também foi fomentado muito pela minha família, minha mãe sempre me fomentou muito a comprar livros e revistas que fossem relacionados ao Egito antigo.

Quanto ao seu processo escolar e familiar nas suas escolhas frente à História e ao museu:

Eu acho que pouco, houve pouco estímulo pelo menos no período que eu estive na escola foi pouco, por exemplo, em nenhum momento que eu estive, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio eu fui em um passeio em algum museu. Meu estímulo no máximo foi pela aquela questão de desde criança eu gostar de história, eu gostar do Egito antigo, então... e também pelo estímulo de minha mãe. Minha mãe sempre estimulou a leitura. Minha mãe ela estudou só até o ensino médio, sempre quis fazer faculdade e sempre estimulou a gente sempre a leitura. Ela sempre gostou de ler e a estimular a mim e a minha irmã. Então esse estímulo de ir sempre ao museu foi ela. E o que é que acontece, esse estímulo também ele aumentou com a questão de quando eu estava no ensino médio. Eu participei de um projeto para formação de jovens monitores para museus e instituições culturais, que foi pelo Instituto Coperforte, que foi um projeto Passaporte do Futuro. Então foi ministrado um curso pra mim e pra outros onze jovens aqui no museu Teixeira Leal, e após esse curso alguns jovens iam estagiar em alguns museus que estavam nesse convênio. Então naquela edição do projeto, eu estagiei aqui no ensino do museu Afro-Brasileiro. Então, isso eu estava com 16 a 17 anos, então eu já tive esse contato do público, de ter que explicar sobre os objetos que estavam no museu, fazia com a mediação. Então, isso me fomentou mais ainda, esse gosto pelo museu, esse gosto por história, por explicar. Isso me ajuda muito. É tanto que em um determinado momento eu pensei até em fazer museologia, mas aí pela questão de história mesmo que eu queria história..., mas eu penso talvez em algum momento me direcionar talvez para a área de museologia. Então acabou tendo isso mesmo, por ter esse contato na adolescência.

Mais da metade dos entrevistados não teve da família ou da sua formação escolar influências significativas que marcassem as lembranças de forma positiva, no que diz respeito ao olhar para o museu como lugar a ser ocupado, visitado, escolhido para o lazer ou o estudo. Vale notar que a pergunta feita, no contexto da apresentação, fez cada um deles vasculhar no seu íntimo e provocou reflexões do quanto a ausência era significativa, embora, todos eles, 100%, tenham buscado por caminhos próprios a aproximação com o conhecimento museu.

Ao fazer o recorte nas falas para trazer aqui os dados que consubstanciariam a tese, é válido apontar que as entrevistas possibilitaram uma lista bem longa de informações que derivaram da memória, da história, da formação que contemplam a vida pessoal de cada um dos sujeitos que se propuseram a responder as entrevistas.

Ainda nesta primeira etapa das entrevistas, o fato de todos eles tomarem o museu como um lugar de memória, referência para a história e um espaço de educação valioso, não impediu, nem os inibiu de apresentar críticas frente a essa tríade educação, história e museu, tanto para o movimento do professor para com o conhecimento museu, como o conhecimento museu para o professor. Oportunizando, no diálogo, muitas sugestões e reflexões de como assegurar uma ampliação desses lugares em prol do ensino-aprendizagem.

5.2 AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS: APROXIMAÇÕES COM EDUCAÇÃO, ENSINO DE HISTÓRIA E CONHECIMENTO MUSEU

Nesta segunda etapa das entrevistas, quando os entrevistados ouviam a pergunta das aproximações com o conhecimento museu, pelo professor de História, pelo ensino de História e pela Educação, o semblante de todos eles demonstravam conexões com expressões de reflexão, como se pensassem: de fato, áreas tão interligadas parecem, contraditoriamente, afastadas e fruto de um esforço muito mais pessoal, do que coletivo ou de uma política educacional fomentadora de tais condições.

A maioria dos entrevistados consideram que esse caminho ainda precisa ser melhor construído, firmado, a partir dos interesses de todas as partes envolvidas.

Do ponto de vista dos representantes dos setores educativos dos museus, essa aproximação ocorre a partir de um trabalho intensivo por parte dos que trabalham nos museus e que refletem cotidianamente para garantir a presença do público nos espaços dos museus.

Para **JOÃO**, a falta ainda é muito grande no que diz respeito ao conhecimento museu, educação e ensino de história:

Ao meu ver o que falta, falta muito talvez ainda, como dizer? Visibilidade. Por exemplo acho que falta muito a gente chegar às escolas. Eu acho...É através de propaganda... não sei... outdoor. A gente precisa chegar as escolas só pra que elas venham até nós; eu acho que é até um compromisso da gente nesse sentido. No que a gente já tem, falando da nossa realidade específica que é o Palacete das Artes, ele é o museu mais jovem da Bahia e ele fica diferente dos outros museus esse espaço aberto. O público aqui da região usa isso aqui como uma praça; as vezes vem família brincar. Nós temos nosso espaço ao nosso favor.

Sim, eu acho que haveria sim... um projeto... um projeto de base nas escolas... um projeto da secretaria de cultura, do governo do Estado de entrar nas escolas; e os próprios professores também trazer os estudantes pra ver que essas barreiras podem ser simplesmente quebradas.

[...] Eu acho que tá melhorando por exemplo. De uns anos pra cá por exemplo... Eu tenho atualmente 30 anos, então aos 18, aos 17, comecei a frequentar museus e eu tô vendo que realmente... eu tô vendo mais estudantes de escolas públicas frequentando mais do que mesmo no meu tempo. Claro que é muito pequeno, mas é mais do que há 15 anos atrás. Essas mudanças infelizmente são devagar, mas eu acredito que tende a melhorar e também eu percebo também que a Secretaria de Cultura insiste atualmente nos espaços museológicos, tão fazendo muitos editais, como é o perfil do Palacete. Como já enxergo isso no museu de arte moderna, que é o MAM, na Contorno, e o próprio MAB no Corredor da Vitória. Eles tão dinamizando, fazendo atividades que tragam um público. E agora trazendo o público, a gente tem que bolar um outro projeto que é conquistar esse público e fidelizar... não é somente trazer. Mas tô vendo a mudança nesse sentido.

Quanto ao professor de História e ao conhecimento museu:

Também queria saber por que aqui por exemplo, falando das nossas peculiaridades é... eu vejo... desde que se chegou... a senhora chegou aqui me perguntando sobre isso e eu comecei porque geralmente sou eu que agendo as escolas. Então as pessoas primeiro

passam por mim, então geralmente eu vejo poucas pessoas de História, realmente. E, e aqui como nós não temos um acervo fixo. Geralmente os professores que ligam aqui são sempre de arte, pedagogia... artes, de linguagem na verdade. E também quando vem ensino fundamental vem sempre professores de Pedagogia. Professor de História, realmente eles não ligam muito, não agendam, não sei realmente o porquê. Eu acredito que isso está relacionado à formação do próprio professor. Eu mesmo falando, sou historiador e tive poucas disciplinas relacionado a museu, relacionado a artes. E então, logo, nisso a gente tem pouco incentivo que a gente termina levando isso pra sala de aula e aí gera uma outra questão que é de não trazer os estudantes pra conhecer os museus, as instituições culturais.

Nessa mesma perspectiva, **MARIA** expõe que:

O museu leva você à imagem... Eu acho que faz você viajar porque você vê no livro que tinha uma cadeira de não sei quem e quando você chega no museu você ver aquela cadeira e você já viaja ali que alguém fez aquela cadeira, quem é que construiu, fabricava, como é que era feito, pra quem sentar... Então eu acho que o museu tem esse papel. Se você lê um texto é uma coisa, ele está te falando que aquilo foi do século tal e fazia tal... mas no museu é diferente, você vê a imagem e aquela imagem à medida que você é guiada, que você é orientado, ela te leva a percorrer várias coisas; você não fica só na cama, na cadeira, numa fotografia que se vê ali, ele está contextualizado. Então você vai buscar muitas outras coisas, não fica só naquele imobiliário. Você vai entender que tipo de gente vivia naquela época, porque que aquela cadeira era assim, que tipo de madeira era usada, quem era o cara que fazia aquilo... então eu acho que o papel do museu é fomentar dentro de você essa sede de saber muito maior.

Naquele trabalho que eu fazia, eu procurava deixar a vontade. Era o primeiro contato, era o conhecer, o ver, o entorno, perguntar coisas, entendeu? E eu só começava a passar coisas do acervo da terceira ou quarta visita em diante porque ele já tinha esgotado aquela criança pobre do Pelourinho, ele já tinha esgotado as perguntas deles aí ele começava a se voltar e perguntar: “isso aqui é o que?” Então era isso que eu queria responder pra ele, dele me perguntar, eu queria dar respostas, eu não queria passar informação...

Sobre o professor de História e o conhecimento museu:

Exatamente, é um trabalho que é um trabalho a longo prazo que à medida que você leva uma criança ao museu, sobretudo uma criança de classe baixa ele vai se acostumar... classe baixa foi uma colocação mal feita... porque um menino de uma classe mais alta ele já tem uma postura e às vezes aquilo não atrai ele porque ele está acostumado a andar em ambientes refinados, então entra ali normal.

Já **SALETE** tem o seu olhar mais voltado para as questões administrativas e organizacionais:

Olha aqui uma imagem do meu neto visitando um museu, oito anos. A visita tanto é aqui... Isso foi agora no Canadá e isso é a avó dizendo assim: eu nunca vi uma criança gostar tanto de museu. E a avó é dona de escola, mas as escolas não fazem mais isso porque existe uma lei... alguma coisa da Secretaria de Cultura, é alguma coisa que responsabiliza o colégio... ainda tem essa agora... existe agora uma forma que qualquer coisa que aconteça fora da classe de aula com os alunos, a escola é responsável; então eles deixaram de andar, mesmo na escola particular que cobram dos pais para fazer a visita guiada, eles restringiram isso por conta dessa lei. E as escolas públicas não tem. Os alunos não têm dinheiro para comer, vão ter R\$3,60 para pagar uma passagem pra vir ao museu? Não tem condições. É difícil de se trabalhar.

A experiência de longos anos de **CARMENSITA** no Museu Eugênio Teixeira Leal permitiu que ela narrasse com muita propriedade sobre conhecimento museu, educação e ensino de História:

O programa educativo de lá [falando do Museu Eugênio Teixeira Leal] funcionou assim como um exemplo na época, como um pioneiro porque Ângela também era museóloga, tinha feito o curso recentemente. Nós levávamos os estudantes primeiro para uma sala no auditório do museu. O museu tinha tudo, era equipado. Nós fazíamos uma projeção dos slides contando a história do dinheiro, depois levávamos os meninos para a sala da exposição para eles entenderem e ver a exposição.

Quanto à disponibilidade do público para visitar os museus em Salvador:

É uma realidade porque você tem a concorrência das praias. Salvador tem um clima muito favorável às áreas externas, a você frequentar áreas externas, a você ir à praia. E tem uma cultura do fato de ir para a praia nos finais de semana. Então durante a semana muitas vezes os pais estão ocupados e só podem proporcionar passeios nos finais de semana. Então só aqueles que realmente gostam ou se interessam por isso que tem esse interesse de levar os filhos, senão são as escolas que exercem esse papel. No passado as escolas não faziam isso, eu nunca visitei museu com a minha escola. Eu estudava nas Mercês e nunca visitei museus, não existia isso. Então, a escola fazia passeio para fazer piquenique; eu lembro que a gente ia e passava o dia na represa do Rio Cobre; retiro de na Casa de São Francisco era aquela folia; eram os passeios que a gente fazia com a escola, mas não tinham... Hoje a gente recebe crianças de cinco anos, as escolas todas trazem. Lá no Eugênio também a gente já recebia isso. No momento em que o museu monta um projeto educativo que divulga com as escolas, as escolas começam a ter os olhinhos brilhando, por que? Os professores adoram ter uma oportunidade de um lugar para levar os alunos, essa é uma mentalidade que foi crescendo com o passar dos anos, então eu fui percebendo isso.

No olhar de **CARMENSITA**, o professor de História e o conhecimento museu ainda pode ser melhor burilado nas relações intermediadas pelos museólogos e pedagogos:

Pelo que eu aprendi no curso, o papel do museólogo era ir primeiro às escolas divulgar o trabalho, convidar, apresentar, de certa forma dar uma aula sobre o museu ou fazer o trabalho coligado com a escola para que a escola desenvolvesse simultaneamente junto com o museu o trabalho. Porque no momento que eles retornassem às escolas, os alunos tinham que ter o trabalho que a escola ia realizar com eles que podia ser em conjunto também com o museólogo, só que o museu não tem essa disponibilidade, entendeu? Você tem que ter pedagogos trabalhando no museu. Setor educativo não pode ser só do museólogo.

SANDRA revela que no universo do conhecimento museu, educação e ensino de História:

O que a gente está tentando construir sempre com os professores é um trabalho continuado.

Nós temos uma equipe pequena como toda instituição museológica. A gente pede, a gente divulga para fazer um pré-agendamento e funciona assim: a pessoa liga, eu peço o e-mail, a gente faz o agendamento e pergunta ao professor ou a quem seja lá quem for se quer um direcionamento ou se quer só uma geral sobre o museu. Nós atendemos desde a pré-escola, passando pelos grupos de adultos, pelos deficientes físicos, visuais, auditivos e pessoas com dificuldade de locomoção. Temos atendimentos diferenciados, justamente para cada tipo de público. Então também na parte de pesquisa, desde pesquisas escolares básicas até pós-graduação.

Para ela, o professor de História e o conhecimento Museu:

O grande problema, na verdade, que eu estava falando com você antes, é a gente chegar ao professor, ainda é um problema chegar ao professor. A gente chega à escola, mas a gente não chega ainda ao professor. Talvez ainda seja a barreira porque cada um tem um direcionamento, pode achar que é melhor ir para o circo ou ao teatro, um passeio no jardim zoológico do que ao museu, enfim é isso. Quando as pessoas veem a gente tem plena consciência que elas gostam e elas voltam e trazem a família. Os alunos, a gente já teve várias experiências de depois eles trazerem as famílias e insistirem para compartilhar uma experiência que para eles foi boa com a família, isso de várias camadas sociais. E também a função social como educativo, a gente vê que funciona. Quando a pessoa vem, ela reconhece, ela identifica, então isso tem um valor para ela; mas o negócio é chegar ao museu, essa realmente é a grande barreira. O centro educativo geralmente é o seguinte: o padrão é o agendamento, depois a turma chega e a gente tem um pequeno vídeo de sete minutos que é para a pessoa se acalmar do ônibus, da turma, depois vem para o auditório onde eles têm as primeiras noções da história, do museu, de Sr. Carlos, da coleção e dos procedimentos... as chatices: não comam, enfim... os procedimentos de preservação do acervo e depois tem a visita mediada, temática ou geral, a depender do enfoque.

O ponto de vista dos professores nas aproximações da Educação, do ensino de História e conhecimento museu envolve, fundamentalmente, as lacunas na formação inicial específica para o cenário do que aqui denominamos de conhecimento museu:

Para **FERREIRA**:

[...] eu tenho desenvolvido algumas aulas temáticas, onde nós percebemos principalmente uma boa parte da teoria, principalmente o Brasil colonial com os alunos do oitavo ano. A gente tem toda essa parte teórica dentro da sala de aula, mas Salvador por ser uma cidade muito rica no aspecto da história do Brasil colônia, por ter sido muito importante nesse período, aqui no Brasil, nós temos alguns locais que são importantes para visitação com esses alunos. E é muito interessante a gente sair são daquela vivência, deixar de lado são aquela vivência em sala de aula e trazer os meninos um pouquinho para a realidade, para ter contato com essa história. Então há mais ou menos uns dois anos eu tenho desenvolvido esse trabalho aqui no colégio; a gente tenta fazer algumas visita es pontuais aqui no centro histórico de Salvador. Não é uma coisa assim tão ampla devido ao tempo, geralmente a gente são tem um turno para poder está fazendo esse trabalho, mas em contrapartida, os meninos d o um retorno muito positivo, que muitas vezes eles passam por esses ambientes e eles não sabem nem a importância. A grande maioria quando chega lá diz: “ah professor! Eu já fui”, mas a família nunca entrou, ele nunca teve uma explica o específica sobre isso aí. Eles acabam passando por esse processo do enriquecimento de conhecimento que eu acho muito importante; e o mais importante, ainda, é ele está tendo conhecimento mais apurado sobre o nosso processo histórico. Porque muitas vezes, como eu falei, a gente mora numa cidade em que tem assim esse elemento; vamos dizer assim, tem esse corpo histórico muito forte e muitas vezes a gente acaba não dando a importância devida. A gente pode pegar por exemplo, os principais autores... tem muitos autores que escrevem sobre a história da Bahia e que não é daqui de Salvador. Tem gente que vem dos Estados Unidos, tem gente que vem de outros locais, de outros estados para estar fazendo essa constru o histórica, onde nós também temos aqui pessoas capazes que poderiam está desenvolvendo esse projeto.

A forma como **FERREIRA** percebe o professor de História e o conhecimento museu:

Eu acho que sim porque... eu acho que sim não, com certeza. Porque muitas vezes, como eu expliquei no início da minha fala, a gente fica naquela mesmice da sala de aula, os meninos vendo aquelas imagens pelos slides ou então vendo as imagens nos livros, nos sites... Mas, o mais importante é eles terem contato com a história mesmo. E

assim, nos museus muitas vezes eles se surpreendem com a beleza daquelas obras. Muitas coisas que eles não lembravam, mas que ele tem aquela pontinha de conhecimento que quando eles acabam vendo a obra, eles relembram ou então tira uma dúvida ou trazem um outro questionamento. E uma coisa muito bacana que eu vejo no museu AFRO aqui em Salvador, é que além desse caráter que está transmitindo o nosso processo histórico, eles trabalham também com a parte da história africana, a parte também do candomblé, a parte da matriz africana... Mas uma coisa que eu acho importante é que eles sempre estão... na entrada eles sempre tem uma oficina que aborda uma temática recente, que isso aí acaba sendo muito interessante porque gera outra discussão para os meninos. Por incrível que pareça, as vezes que eu fui lá, esse ambiente foi um ambiente em que os meninos tiveram maior interesse e foi o ambiente que gerou a maior parte das discussões. Então a gente, claro que tem essa importância histórica, mas uma coisa que está trazendo uma abordagem mais atual. Os meninos acabaram abraçando essa ideia com maior intensidade. Na época que a gente foi, estava tendo uma exposição sobre a questão dos jovens negros que acabavam sendo assassinados na periferia. Então tinha toda uma representação lá para todas as obras relacionadas a isso, e os meninos ficaram um tempão fazendo uma discussão em cima disso. A gente faz uma visita naquelas igrejas, na parte católica lá do centro e vai no museu Afro para fazer esse contraponto no aspecto religioso. E eles acham muito interessante também a parte do candomblé, que eles ficam cheios de dúvidas. Tem toda uma ideia deturpada do que é passado para esses meninos, e quando eles chegam lá eles têm todas essas dúvidas esclarecidas e saem com uma visão totalmente diferente. Então eu acho muito importante eles estarem tendo realmente esse contato, eles vão esclarecendo as dúvidas, eles vão vivenciando a história e aqueles paradigmas que foram passados de uma forma deturpada estão sendo quebrados e esclarecidos de uma forma correta.

O professor **CHICO** e a Educação, o ensino de História e o conhecimento museu:

Durante a graduação há uma discussão em cima da produção do conhecimento histórico, as mais variadas formas de fonte, fontes históricas. O museu é importantíssimo assim como a tradição oral, por exemplo, ela é fundamental. Existem professores dentro da graduação que seguem aquela lógica ainda mecanizada,

positivista, são as fontes tradicionais e tal, tal, tal. A nova história possibilita uma nova visão, você já pode utilizar a realidade como fonte, você já pode utilizar os sujeitos que foram excluídos como parte de um processo histórico, que isso é muito interessante. Eu tive bons professores que estimularam essa parte de revolucionar, de trazer o novo, de fazer diferente [...].

O conhecimento Museu e sua relação com o professor de História, o professor aponta o espaço do MAFRO como um local privilegiado para o debate das questões da ancestralidade, da religião de matriz africana e a intolerância que marca as relações na sociedade:

É porque eu gosto muito de provocar, e por exemplo, religião de matriz africana essa é a parte mais gostosa porque a demonização ridícula, meio que um pensamento medieval, teocêntrico, ridículo, atrasado. E é bacana você provocar, é interessante você aguçar um pouquinho a cabeça do jovem, do menino que está ali. Eu tenho relatos que eles dizem: “Poxa eu nunca tinha pensado dessa maneira”, e isso para mim é o mais gratificante. A minha atual diretora ela é evangélica, só que ela percebe a importância...

Na particular, mas ela percebe a importância desse processo de abertura, essa necessidade. Porque gente quando você não discutiu religião de matriz africana, se for para levar ao pé da letra você também não discute mitologia grega. Você também não pode falar da própria, que é um absurdo as pessoas separam a África de Egito, da própria mitologia egípcia. Porque não falar da religião de matriz africana? O Candomblé que é tão nosso, que é tão brasileiro, que mal há? Que dificuldade, qual é o problema?

Nesse momento, o professor quis apresentar questões importantes sobre o museu e vincula nesta análise as dificuldades de recursos financeiros para o museu, da mesma forma que critica a temática da exposição dissociada da realidade socioeconômica da cidade de Salvador:

Eu não vejo como uma alternativa, como é que eu posso dizer, eu não vejo como: “Ah o museu de fato ele faz o possível para atrair a população”, não, até porque a ida ao museu ela está relacionada ao bom senso, a necessidade da maioria, não há

necessidade aqui em Salvador. Eu acho que é extremamente complicado você manter o museu aqui, até porque as pessoas não vão ao museu. Eu vi uma coisa que me deixou assim, extremamente assim pego de surpresa que foi quando eu fiz parte desse processo de... que eu compus a mesa do pessoal do IPAC que tinha uma coisa aqui... tinha um cara que defendia a exposição do museu Costa Pinto, das famílias tradicionais açucareiras. Ele ainda fala assim: “dos áureos tempos da sociedade açucareiras”, o cara tá tirando do próprio bolso para fazer aquela exposição, ele só queria um auxílio por parte do governo muito mais para questão de segurança, detalhe, mas o grosso ele tá tirando do bolso dele. Eu penso: que áureos tempos da produção açucareira na Bahia? Pelo amor de Deus! Sociedade escravocrata, bizarra. Mas imagine como é que funciona, o cara chega lá e diz: eu quero fazer essa exposição aqui e vou tirar do meu bolso.

Não há uma preocupação... o que é que pode ser feito para o museu poder se tornar uma alternativa, se tornar uma rota, parte de uma rota... não sei, eu não sei... que é complicado é. Eu percebo que, é como eu digo sempre, a gente analisa Salvador, por exemplo, Salvador ela se virar sozinha, e a mesma coisa é o funcionamento do museu, tem que se virar. A gente vai no MAFRO as vezes ali e não tem ninguém. Não há uma política de incentivo, por exemplo no teatro há, e o pessoal mesmo assim não vai. Quando eu falo o pessoal não vai, existe uma galera que consome teatro, é óbvio, mas eu me refiro a grande maioria não vai ao teatro. A mesma coisa é o museu, eu conheço pessoas que fazem questão de ir ao museu... professores de física, pesquisadores, mas é um público muito restrito muito fechado. Mas também é aquilo, como é que você vai ao museu e não há um trabalho de base, eu digo educacional. Você vai fazer o que lá? Você vai analisar o que? Enxergar o que? É complicado você até achar que a população em si não quer ir para o outro, não é porque eu não quero ir para o outro não. O próprio processo de aprendizado exclui o museu como parte fundamental para o processo de aprendizado, de evolução, enfim... [...]

A professora **ANDRÉIA** avalia:

Eu acho que a visão de museu hoje está mudando e aí você tira esses museus interativos, como o Museu da Língua Portuguesa, onde o indivíduo tem essa possibilidade de interagir como que está sendo apresentado, de poder visualizar, de poder mudar

enfim... Agora o processo é lento, o processo tem sido lento. E assim, aqui em Salvador, especificamente, eu não vejo investimento nessa área. A mente ainda está muito focada só na apresentação de coisas específicas, fechadas, o conteúdo ainda é minimalista, nem todas as pessoas conseguem ter acesso senão por que não sabem pela desinformação ou às vezes pelo próprio valor que é cobrado. Existem museus como aquele que tem ali na Barra que eu tentei levar e que é cobrado e aí você tenta fechar para um grupo de alunos, mas o valor... Então assim, você tem que repensar muito o que é que você quer com o museu, o que é que você quer? O museu ainda tem, queira ou não, um público elitista. Ele não está aberto para a comunidade como um todo para que as pessoas possam ir sentar, conhecer, perguntar e sentir vontade mesmo de dizer: “mas hoje eu vou ao museu”... Não, não tem. Geralmente, quando se vai a um museu ou você vai porque tem alguém dentro da família ou dentro do seu círculo que te apresenta aquilo ali ou porque a escola leva. Para você sair de casa e você dizer assim: “hoje o meu programa é realmente ir ao museu”... Não, é muito difícil quando você fala que vai fazer um negócio desse...” vai fazer o que, no museu?” “Aff meu Deus do céu e só vai lá é?” “Vai sozinha? Poxa, e vai ficar olhando o que?” “Ah não, não, não, não”. Às vezes é melhor ir sozinha mesmo porque você consegue fazer suas próprias análises”.

No que diz respeito ao professor de História e ao conhecimento museu, considera que:

Falar sobre a questão de investimento é redundante, num período em que todo mundo sabe, eu acho que necessita de investimento e não faz porque não há política interessados nisso, então o indivíduo tem que parar e ver o que é que ele pode fazer para mudar determinadas situações sem esperar que isso venha de algum trabalho do governo seja ele qual for. Aí você pensa que você pode fazer a construção de determinadas situações que possibilitem a ida desse aluno a um museu com uma frequência maior. Inclusive permitir que ele construa um museu dentro de escolas, mostrando a história da escola, mostrando a evolução da educação dentro daquele ambiente. Enfim, a gente só não pode se deixar pegar nos mesmos problemas que a gente vai encontrar mesmo na escola menor e aí cabe a questão da boa vontade de cada um para que esse processo tenha um desenvolvimento com uma finalização que seja adequada para os indivíduos.

Quanto aos mediadores culturais, as respostas envolveram a própria formação, para os que estavam no campo do ensino de História e o seu trabalho, naquele momento, no museu. **AFONSINHO** estabelece as relações da Educação, do ensino de História e conhecimento museu, dialogando com suas escolhas ao final da educação básica:

Não, um pouco porque lá quando eu fui prestar vestibular no final do terceiro ano em 2004, eu prestei vestibular para o curso de Direito, eu ainda fui nessa seara daquele ambiente onde a maioria das pessoas se formavam nos cursos de Medicina, Direito, Engenharia, Administração. Então por estar naquele ambiente foi me ofertado essas opções; e eu fui no curso de Direito muito convicto e fé e tal de Direito, assim também minha mãe me fortalecia bastante, Economia também era oferecido. Aí eu não fui aprovado no vestibular no ano que eu cursei o terceiro ano, aí eu fui fazer um ano de cursinho onde eu decidir fazer a opção por História. A História que estava sempre em segunda opção desde o terceiro ano. Então, eu fiz vestibular na Católica para História e Direito na UFBA, onde eu fui aprovado na Católica na terceira lista, segunda ou foi terceira lista, aí eu fui aprovado e cursei chegando até a Universidade.

É porque minha mãe é professora, minha mãe é pedagoga, mas ela ensinava história também na escola. Tem o meu tio, tio Juvenal, que ele também, é professor de história, em 2002 eu estava no primeiro ano e ele estava defendendo a tese de Mestrado dele, a dissertação do mestrado dele. Minha mãe até falou: “seu tio vai virar mestre, hoje tá defendendo a dissertação sobre Angola”, mas não passava né, não tinha conhecimento sobre isso, eu era muito jovem, muito novo e a escola não abordava tanto assim essa perspectiva de África. Eu tive professor Flávio Caetano, não sei se ele está vivo ainda, mas foi um professor muito significativo...

Ele é magnífico, nossa! Sua forma de ensinar história, utilizando muito pouco quadro, acho que isso incomodava ele. Ele trazia muitas músicas, poesias, trazia filmes e isso foi me encantando pela disciplina de História. Além também de um professor de Geografia, ele conseguia apresentar as informações sobre a disciplina de Geografia, mas que me encantou pela postura de ser humano que ele apresentava, que vencia sempre, chegava, apresentava os conteúdos para a gente e tal, mesmo na disciplina de recuperação que eu ia bastante para recuperação, uma aula parte, uma aula além dos

conteúdos, mas como ser com relação aos pais e as mães. [...] O professor Flávio Caetano que encantava com a diversidade do ensinar [...].

Para **AFONSINHO**, pensar professor de História e o conhecimento museu perpassa pelo sentido de formação que esses ambientes devem promover:

O setor educativo no museu é você acreditar no museu enquanto espaço de formação, formação educacional fazendo com que as escolas possam vir aqui, sim, e através dessas visitas desenvolverem seus processos de avaliação. Aí vai de cada professor, as escolas podem vir aqui sim, com seu processo de formação educativa e processo de formação social também, fazendo com que não venha ao museu só escolas, mas pessoas ao estarem passeando, casais de namorados que ao invés de irem ao cinema com a pipoca, que venham ao museu passear e aprender, se formar enquanto cidadão e cidadã. O espaço educativo dentro do museu ele tem essa característica, essa responsabilidade e até mesmo o compromisso de estar formando estudantes com a ideia da perspectiva da educação formal e até mesmo formando pessoas nessa perspectiva da sociedade em vir como visitante; pais, mães, avós, pessoas já formadas.

O museu, o museu... eu não me recordo de ter ido no museu no ensino médio. No ensino médio as viagens eram mais para cidades, para outros locais. Agora nas escolas dos bairros eu me lembro sim, no Luís Anselmo na Escola Luz do Saber quando eu estudava o ensino fundamental I, a gente já ia no museu, era algo diferente sair da escola, já era um barato, né? Nós íamos no parque também, mas o museu chegou até mim mesmo a partir do momento quando eu cheguei da universidade, aí a universidade com as alternativas de ensino que eram favoráveis, essa alternativa de você buscar outros ambientes para ensinar, essa contestação que existia aos locais oficiais de ensino, o museu vai aparecer nesta perspectiva. Enquanto um local alternativo a se desenvolver um ensino de história. E aí foi aparecendo a partir do momento em que eu cheguei na sala de aula mesmo. Aí já foi em 2009 há três anos antes de me formar na Universidade, foi a partir de uma iniciativa minha mesmo, porque a Universidade em si, ela não preparava para isso; e a escola não me levou tanto ao fato de me recordar agora, já faz muito tempo, eu não me recordo da escola ter despertado esse encanto pelo museu, mas por uma iniciativa a partir de mim mesmo como um espaço alternativo de se aplicar o ensino de história.

Quanto a **JOSÉ**, o seu olhar está mais associado ao lugar em que ele se encontrava no museu:

Muito interessante e oportuno você perguntar isso, por que necessariamente, quando a gente começou a trabalhar aqui um dos objetivos da direção do museu era tentar criar esse vínculo. O Palacete, no início da gestão, ao qual eu estou inserido, era um museu que as pessoas não conheciam, onde as pessoas passavam aqui na frente e não imaginavam que isso aqui era um museu, era muito comum. Inclusive, até mesmo isso, perceptivelmente, foram criados métodos para tentar aproximar mais o público. Desde os métodos de comunicação convencionais, até os métodos de comunicação mais contemporâneos e até mesmo com os programas do museu, né? Os programas de ação educativo, os programas de abertura. Todos eles serviços gratuitos, visando, reforçando que ele crie identidade no museu [...].

Quanto ao professor de História e ao conhecimento museu:

Olhe, nessa minha temporada por aqui, nesse tempo que eu trabalho aqui foi uma peça fundamental, inclusive até pra gente desenvolver melhor esse processo das ações educativas; tanto nos acertos como muito nos erros. Foi muito... foi fundamental nesse sentido. Porque olhe o que acontece, a gente pensa... lembro uma pesquisa que saiu há um tempo falando que os museus eram a oitava opção de entretenimento do público baiano, soteropolitano em especial. A gente... pô como é que entre todas as outras a gente é a oitava? Tanto que isso se repercute muito nos horários de museus, o pico de visitação. Você tem lá que o museu ele nunca começa cheio quando ele abre, ele só fica cheio... o público baiano só vai ao museu depois das 16h:30, no final da tarde que ele começa a engrossar a visitação. Nesse sentido a gente percebeu também que os professores não tinham acesso; professores as vezes criavam, eles estimularam a visita, eles agendavam a visita; de certa forma eles entram com a escola, eles viram um visitante igual a um aluno que também não possui essa mesma disponibilidade pra poder visitar e frequentar esses espaços. Então pra ele também é uma descoberta. Malmente é muito, muito comum a gente perceber, principalmente quando o público tem idade um pouco mais jovem, são crianças que a gente percebe... eles entram num nível de alinhamento da profissão que naquele exato momento quer acompanhar também as escolas.

JOSÉ também revelou sobre os professores como um visitante no museu:

Completamente, completamente, completamente. É um espaço de transformação pra eles também nesse sentido, não necessariamente eles não vem pra cá só pra controlar alunos. De início sim, mas depois é inevitável. Eles se integram na visita e também viram parte do público.

Automaticamente a gente percebe o seguinte: é muito do profissional, da vontade do profissional. Infelizmente não existe uma aproximação muito forte entre a Secretaria de Cultura e a Educação, apesar de ter frequentado a mesma pasta, né? Mas não existe um projeto, um programa específico que estimule, que direcione nesse sentido.... Vai muito dos profissionais... a gente... por exemplo, houve uma exposição aqui onde a gente conseguiu um ônibus, patrocinado por um banco e aí o banco forneceu pra gente. [...] E a gente percebeu como necessariamente os diretores passaram a se envolver nas visitas mais diretamente. [...] naquele momento não era só o professor, que de início era um sacrifício enorme pra você conseguir agendar uma visita e conseguir um ônibus pra escola pública, por exemplo. O sacrifício é muito grande, a gente sabe do esforço que é muito grande; mas quando a gente teve essa oferta do ônibus, a gente... foi uma demanda absurda. O que a gente achou engraçado é que começou bem lento, as pessoas meio que não botaram muita fé, sabe? Não deu muita credibilidade, depois foi se avolumando, avolumando que praticamente a gente não tinha mais como suprir perfeitamente a demanda porque era muita gente querendo, implorando e pedindo: “por favor consiga, a gente nunca foi ao museu, nunca levamos eles, a gente sabe que vocês têm um ônibus e tal”. E aí nesse sentido foi muito feliz a ideia porque a gente conseguiu até estender um pouquinho mais pra ver se atendia a demanda de escolas que a gente tinha no momento. Então, a gente percebe o professor nesse sentido como elo. Um elo forte com poder de ligação entre o aprendizado artístico-cultural, entendeu? E a aproximação da formação de público na nossa sociedade. Então é um elo muito forte.

Para **BENTO**, a Educação, o ensino de História e o conhecimento museu representam:

Foi uma oportunidade sensacional porque agregou muito mais valores pra mim, pra repensar minha relação com o próprio curso de História; essa relação também... fortalecer mais essa relação de como ensinar história africana e indígena nas salas de

aula. Que eu já tinha a experiência do MAFRO de como ensinar cultura e história afro-brasileira, mas como falar sobre história indígena sem repetir os mesmos estereótipos que são repetidos. Então isso me ajudou de forma muito grande a entender como é a dinâmica, como eu posso passar esses conteúdos de uma forma satisfatória para que esses alunos possam compreender e desconstruir esses preconceitos e esses estereótipos que são gerados.

Nessa etapa ele introduziu um comentário sobre escola e museu:

[...] a gente recebe uma grande quantidade de escolas, é sempre uma grande quantidade. A gente tem a quantidade de turistas estrangeiros, são poucos turistas geralmente daqui de Salvador, desculpa, são poucos visitantes daqui de Salvador que visitam museu, porque ainda há essa distância entre o museu e a população em si, há um pouco essa barreira assim da população... Não sei se é a questão também do valor, aqui é um museu pago, mas também tem outros museus gratuitos e ainda assim não se criou essa cultura de se frequentar museus. Então, vem o público mais das escolas e vem muitos turistas estrangeiros. Tantos turistas estrangeiros como turistas de outras regiões do país e também grupos universitários que vem muito. E assim, são impressões variadas, entende? Em relação a exposição. Tem muitas... As impressões que eu percebo são assim fascínio. A gente vê muito isso geralmente com essas escolas que vem, a gente mostra a impressão de fascínio, muitas vezes com essa atual exposição as pessoas ficam muitas vezes impressionada quando a gente começa a falar sobre o processo de escravização indígena, sobre os processos de exploração. As pessoas ficam impressionadas, mas principalmente a grande impressão que fica é quando você, por exemplo, quando eles chegam aqui e observam, por exemplo, uma foto de um índio usando o computador. As pessoas se surpreendem de ver como é que pode um índio usando um computador. E a partir disso a gente usa esse exemplo pra desconstruir essa imagem, daquela imagem idealizada que se tem do Índio. Nós temos também um vídeo em que mostra uma surfista indígena, então isso também ajuda a desconstruir. Assim como também nós fizemos no início desse ano, eu e mais dois colegas aqui [...] fizemos um projeto: “O que é vozes indígenas”, onde nós pegamos vídeos da internet produzidos pelos próprios indígenas falando sobre si mesmo. Que era a única relação que nós tínhamos, ter esses indígenas falando sobre si. Sabe, a gente sempre vê antropólogos e historiadores falando sobre o indígena, mas e o índio falando sobre si?

Então, buscamos isso, a gente buscou os vídeos na internet, pediu as autorizações a essas pessoas que produziram esses vídeos e esses indígenas eles super se dispuseram para que utilizássemos esses vídeos; até recomendaram outros vídeos para que pudéssemos usar. E fizemos aqui uma mostra, aqui no museu que ficou durante mais ou menos um mês. E foi muito interessante isso porque as escolas vinham e via um estudante indígena que explicava sua história usando suas pinturas; e ele dizia: “eu quero fazer história, quero poder mostrar a história do meu povo”. Mostramos também um vídeo falando sobre um indígena que era astrônomo, ele se formou em Astronomia na Universidade e a partir disso ele fazia esses estudos comparativos entre astronomia indígena e astronomia tradicional como nós temos. Então foi muito interessante esse olhar, e as impressões eram muito variadas, de surpresa. É muito legal isso, quando a gente cria aquelas imagens durante toda a vida. A gente fala: o índio é dessa forma, o índio é dessa maneira. Quando chega aqui, no museu, a gente vai mudando um pouco, e também a gente gosta de trabalhar a questão do respeito, a questão do respeito a outras culturas. Muitas vezes os estudantes vêm aqui e dizem: “que estranho, tá vestido”. Coisas assim que eles as vezes não conhecem, e as vezes que tem medo pelo desconhecido. Então, a gente sempre procura falar sobre a questão do respeito, mostrar que mesmo uma cultura sendo diferente, a gente tem que ter essa relação de respeito com ela. Falamos sobre esses valores do que pode ser bom e belo numa cultura, pode não ser bom e belo em outra. Então a gente tem que procurar estar mostrando essas relações aqui na nossa mediação.

BENTO, sobre o professor de História e o conhecimento museu:

Eu acho que porque história, como eu posso dizer assim... pra mim história... pra mim... como eu posso dizer assim... me desculpe. Eu acho que história de certa forma ela vai fazendo muito sentido em minha vida, eu vou trazendo ela pra muitos aspectos de minha vida, não só o aspecto acadêmico, mas assim, eu vou trazendo várias reflexões, por que eu sempre estou refletindo sobre a vida em si, sobre meu papel na sociedade, meu papel enquanto homem, negro, pobre. Então assim, a história ela vai ajudando, o curso de história ele me ajudou muito nessa questão; e até a história ajudaria mais na... no momento em que eu entrei em história, eu escolhi história mais pela questão de eu sempre... de todo momento até hoje eu sempre quis me direcionar para área de egiptologia, de estudar Egito antigo, que é uma grande paixão. Então eu vi assim

história como uma dessas áreas que eu poderia mesmo me direcionar e chegar até essa meta. Eu fazia história e posteriormente arqueologia, então... (risos)

Formação inicial, componentes curriculares e conhecimento museu:

Então, eu ingressei em 2013 no curso de História, eu como faço história noturno então minhas aulas normalmente elas são ministradas no campus de Ondina, na UFBA de Ondina. Diurno que é no campus de São Lázaro. E assim, na verdade a gente tem pouco, eu tenho que ser sincero, a gente tem pouco estímulo na verdade de ir ao museu lá no curso de história, porque o que é que acontece; geralmente são poucas as disciplinas em história que se tem realmente essa aula de campo, de se ir ao museu, geralmente é uma disciplina específica, vamos dizer, por exemplo, eu tenho uma disciplina que é história antiga, então a professora, uma das professoras que ministra essa aula ela é arqueóloga, então todo semestre ela traz esses alunos que estão ingressando nessa matéria com ela a virem aqui no museu de arqueologia, por que tem a coleção de objetos pré-históricos. Então ela vem pra mostrar pra esses alunos. Tem outra matéria que é história do indigenismo, história dos índios também que a professora vem aqui no museu de arqueologia para mostrar aqui o museu pra esses alunos, para poder falar mais, debater mais sobre história, mas, em tese é pouco estimulado essa ida ao museu pelo menos no curso de história. Em outros cursos não, já é diferente; eu não posso dizer a dinâmica, mas pelo menos no curso de história tem pouco estímulo dessa a ida ao museu. Dessa saída da sala de aula para outros espaços que dialoguem com história, porque assim, o acontece? O curso da UFBA ele é um curso que se propõe a ser interdisciplinar, ele se propõe a ser interdisciplinar; só que na prática muitas vezes ele se fecha muito em si mesmo, então a gente vê muito isso, então é realmente tem pouco estímulo de ir ao museu.

Falando especificamente do professor de História que ele encontra no museu:

Encontro, geralmente ele sempre vem, assim, quando vem um grupo de escolas sempre tem algum professor de história acompanhando. E é interessante, e é legal quando o professor complementa. Eu estou explicando algo e o professor complementa com alguma coisa, tem professores que eles ficam calados, eles preferem que eu explique e podem em algum momento também dá uma complementação mais geral; tem outros que já ficam mais calados, então a gente vê a presença desse professor de história que eles

vêm aqui, que muitas vezes ele está ensinando o conteúdo e a visita ao museu é justamente pra reforçar esse conteúdo. Claro que há casos e casos, há escola que vem aqui simplesmente para cumprir a Lei nº 11.645, então tem essa questão, vai ensinar história indígena, vem no museu e acabou, não precisa explicar em sala de aula, assim como ocorre no museu Afro-Brasileiro também, ocorre também casos parecidos. Então assim, a gente vê essa presença do professor com os alunos e muitas vezes até.... e tem esse intercâmbio, do professor trazer uma coisa nova que eu não conheço, então eu também aprendo. Eu falar algo que o professor muitas vezes não conhecia, então é muito legal essa troca que é feita com esses professores que vem aqui e que acompanham esses grupos.

Então, o setor educativo ele funciona muito assim, a gente faz muitas marcações de visitas, são muitas marcações, geralmente a maioria das escolas elas entram em contato conosco, mas também entramos muitas vezes em contato. Você vê que agora mesmo estamos desenvolvendo um projeto para ir em algumas escolas aqui da região, escolas públicas, para que elas venham ao museu; porque até então depois que houve a abertura dessa nova exposição, tem vindo muitas escolas particulares, mas o número de escolas públicas é menor. Então estamos estruturando um projeto pra gente ir até as escolas, conversar com os diretores, conversar com os professores de história pra estruturar de forma que esses alunos venham pra cá. Então esses alunos de escola pública aqui da região... muitas vezes também a gente pensa também em materiais pedagógicos que a gente possa estar utilizando com esses alunos, dinâmicas, material também pra estar distribuindo para esses alunos [...].

Observa-se com os depoimentos que é fragorosa a ideia de que o museu é um espaço educativo e que a presença do professor, no caso aqui nos interessa o de História, é de suma importância, sendo uma relação de mão dupla, isto é, tanto o professor ir ao museu promove um diferencial na sua prática pedagógica quanto o museu fazer a comunicação com o professor representa um desenvolvimento no campo de atuação do museu.

Claro está que não há dúvidas quanto ao fato de que a presença do professor de História no museu pode ser considerado algo indiscutível, entretanto, todos os sujeitos em suas mensagens demonstram o quanto essa interlocução é prejudicada, desde a insuficiência do tema na formação, passando pelas dificuldades nos recursos humanos dos setores educativos dos

museus, até as lacunas deixadas pelas políticas públicas que deveriam ser promovidas pelos órgãos educativos e culturais dos governos, municipais, estaduais e federais.

Segundo Grinspum (2012), na origem os museus tinham suas ações voltadas para coletar, conservar e pesquisar, quando as coleções se tornaram públicas e os objetos passaram a ter interesses coletivos, a organização das exposições começaram a ter a preocupação na questão da comunicação, daí todo um estudo de como fazer essa mediação, sem que signifique esperar que o objeto por si só faça esse papel. Com esse contexto, desde textos nas paredes às visitas monitoradas, o museu apresenta o seu lado educativo e procura dentre seus objetivos dialogar com os professores.

5.3 AS IMPRESSÕES SOBRE O MUSEU E SUAS APROXIMAÇÕES OU DISTANCIAMENTO COM O PÚBLICO: CONCEITO, POLÍTICA E SUGESTÕES

Na terceira etapa das entrevistas, o conhecimento museu se amplia nas definições e conceitos sobre esse equipamento cultural, a presença do museu nas práticas pedagógicas, a lacuna na formação e quais os olhares para esse conhecimento museu foram as questões que foram dialogadas com os sujeitos respondentes da investigação.

Seguindo a mesma lógica dos dois outros blocos de questões, apresento os argumentos dos representantes do setor educativo dos museus escolhidos para a observação.

JOÃO interpreta que o espaço que abriga o conhecimento museu, na sua expressão arquitetônica, por vezes distancia a população de um olhar mais curiosos para o local, na perspectiva de se sentir atraídos para adentrar o museu.

Eu como historiador eu vejo isso como algo, bem é como se fosse, eu acho que na própria construção, enquanto museu, que é ... são um... algo visto pra uma elite. A própria instituição, das próprias arquiteturas meio que impõe uma certa... um certo ar de afastar determinadas pessoas. Que talvez por não terem condições sociais, culturais, nessa pegada, mais ou menos assim.

Entretanto, exemplifica com o Palacete das Artes as ações que de marcam um diferencial nesse aspecto da democratização do museu em relação ao público.

Não tem... diferencial no sentido que nós tentamos quebrar essas barreiras, mas a própria casa, a imponência... aí a gente vê trabalhadores que trabalham aqui, que tem

tempo disponível, eles não entram. [...] um colega meu estava ali na porta, viu alguém, na verdade olhando, admirando... chamou pra entrar, a pessoa disse: não, não estou vestido adequadamente. Pense, como... como as barreiras ainda tão aí... não estou vestido... isso ficou marcado... “não estou vestido adequadamente para entrar nesse espaço.

Reitera as contradições do que o museu representa para a parte da sociedade:

O ambiente ajuda bastante nesse sentido E as vezes, muitas vezes as pessoas que vem aqui, não se sentem, na verdade... porque as vezes a gente tem a concepção de museu como algo antigo, como algo... antigo na verdade e aqui é diferente.

Sim, sim por exemplo... isso é anterior a mim, isso é que meus colegas contam... anterior, falando o seguinte: logo ali na entrada tinha... tipo aquelas roletas, na verdade. Isso inibia muito o público, entendeu? Inibia a pessoa de entrar. Então o diretor mandou retirar para que as pessoas possam ver e entrar. Porque até então os trabalhadores, as pessoas que não moram aqui vêm essa casa, admira, mas parece que tem uma barreira invisível que não permitem eles entrarem, não sei.

Por fim, ele conta sobre sua própria experiência como professor de História, acompanhando seus alunos ao museu e desfrutando do conhecimento museu, ao proporcionar para seus alunos a visitação.

Eu ensino em uma escola lá em Colinas de Periperi [...] Por exemplo, eu entrei lá desde o início do ano, cheguei a fazer mais, mais só consegui, na verdade, trazer os estudantes pra conhecer um espaço cultural que foi a Caixa Cultural. Porque eu consegui um ônibus para as crianças. Com a Caixa. Na verdade é, eu tenho uns colegas que já são da Secretaria de Educação faz tempo e ele me falou que não sabe nem como conseguir esse ônibus; que a secretaria não fornece o ônibus. Eu tentei até com algumas empresas de ônibus privado, mas também sem sucesso.

A Caixa Cultural tem esse projeto com o ônibus. Eu já sabia, na verdade, quando eu vinha de casa eu sempre via um ônibus...Escrito Caixa Cultural. É a rota 3, não sei como funciona a Caixa Cultural com os ônibus, mas tem o selo da Caixa Cultural. Eu consegui o contato deles e agendei. Só que só pode uma escola por ano, certo?

É... eles são adolescente mais ou menos de 12 a 15 anos. Eles adoraram. Nunca tinham ido a uma instituição cultural, no caso num museu. No caso eu trabalhei com eles sobre essa questão do que é que a gente ia ver. A exposição que estava lá foi sobre as Olimpíadas, então foi bem legal porque tivemos as olimpíadas aqui no Brasil que foi muito divulgado também. Também pra gente fazer esse link do que eles viram no museu, não é essa concepção arcaica, de que museu é algo velho e tal do que eles passaram recentemente... o Brasil das Olimpíadas.

O diretor lá fica perguntando: E aí quando é que a gente vai conseguir outro ônibus pra ir visitar os estudantes também de outra sala, porque só deu pra levar mais ou menos uns 50 e a escola são mais de 300. Então querem que a gente veja isso, mas...

Há um desejo que eu sinto falta, que essa é a oportunidade da gente trabalhar a educação fora da escola, fora dos muros escolares. Então isso é legal trabalhar, você pode apresentar muito bem um pouco de história, um pouco de arte. Trabalhar na verdade a educação em seus aspectos múltiplos.

[...] como nós trabalhamos aqui a questão do Palacete das Artes, nós abordamos a questão.... Isso é uma casa construída em 1912, então tem um contexto específico pra isso. Antes de nós apresentarmos as exposições, nós apresentamos a casa... A casa já é uma história, ela foi construída em 1912 em uma época em que a Bahia é... na verdade... na época que a Bahia tinha, na verdade... o dono que construiu era um dos homens mais ricos da Bahia, então a casa reflete isso. A própria questão, pôr exemplo, hoje em dia nós vemos as grandes mansões continuando com muros altos, mas no começo do século a concepção era mostrar a sua riqueza, né? Mostrar sua casa.... Então são concepções de mundos diferentes. Então, a gente já trabalha história nesse sentido. Mostra também a influência de grandes esculturas, por exemplo, essa casa foi construída sob influências europeias na construção. Então a gente trabalha história nesses múltiplos aspectos, fora, das linguagens. Isso depende de cada exposição aí... como é que a gente vai trabalhar cada exposição dentro do currículo escolar.

MARIA comunga das ideias de João, no sentido de pensar o museu na sua relação com a sociedade ainda distanciado de uma relação mais democrática.

Eu acho que é aquilo que, no Brasil, o museu ainda é considerado muito elitista. As pessoas ainda têm medo de entrar, principalmente as pessoas... a gente vê, a gente está aqui dentro de um bairro dito classe média alta, mas a classe média só vem aqui se tiver

um evento com coquetel... é diferente... A classe alta não visita museu, raros são. E a classe dita C, D, E, F, X, Y não entra com medo de serem escorraçados ou de não serem aceitos ou bem vistos.

Nesse momento, o seu argumento solidifica as suas críticas às políticas de Estado. Ela afirma que:

Nós trabalhamos com, digamos assim, com opositores muito fortes. É o poder aquisitivo, é a má vontade dos governantes de tornar o museu uma coisa mais acessível. Aqui na Bahia tem uma coisa, os museus não cobram ingresso. Para mim, isso só faz piorar a situação dos museus, porque muitas vezes aqui nós não temos uma lâmpada para trocar. E você poderia facilitar a entrada dos estudantes e tal, mas o público de uma maneira geral, esse ingresso deveria ser cobrado e não é cobrado e é um dos poucos Estados em que isso acontece. Porque você conhece outros Estados e na Europa, então, é caríssimo pagar museu, é uma coisa que você tem que botar na ponta do lápis porque é caro, mas pra quem já não tem hábito isso aí já é uma maravilha. Eu acho que a barreira maior nossa é a falta de ajuda do próprio Estado. Na medida que o estado resolve abrir as portas, acolher. É diferente.

Instada pelo diálogo franco e esclarecedor, perguntei a **MARIA** e **SALETE** o que elas definiam como museu. A primeira a responder foi **MARIA**:

Eu vejo mais como uma viagem. À medida que você entra no museu, você começa a viajar. Às vezes é uma peça que tá ali na sua frente e você já faz uma história, você já vai buscar elementos daquela peça; isso aí já é uma viagem, pra mim a melhor coisa do mundo é viajar e museu pra mim é uma viagem.

E é por isso que eu confio numa coisa... plantar sementinha na criança. Porque você traz uma criança pro museu, às vezes o pai e a mãe nunca se interessaram, mas ele chega em casa e começa a falar coisa. Então eu acredito que daqui há 20, 30 anos, a gente tenha uma população mais preparada [...]. Essa criança que veio aqui hoje ele na verdade está trazendo os filhos deles para o museu porque ele, talvez o pai e a mãe despertem para vir ver alguma coisa também. E ele já cresce com aquela coisa de visitar o museu, saber o que é o museu, de querer mostrar... Então ele vai levar os filhos dele

pro museu. Pra mim, eu continuo dizendo, a melhor coisa do mundo é viajar e museu pra mim é uma viagem.

Em seguida, **SALETE**:

Eu acho que... São vários tipos de museus, a gente tem vários tipos de museus e cada qual com os seus elementos. Eu acho que museu é história, nada mais do que isso. Porque se a gente chega num museu de arte decorativa como esse, a gente tem o mobiliário, você aprende tudo, é a história completa. É a nossa história, os nossos usos e costumes através dos tempos e as mudanças que aconteceram e a gente vai... Eu acho que você aprende muito mais no observar, no olhar do que na teoria (falam juntas). A teoria e o in loco. Você como professora de história você sabe que você chega na sala de aula você expõe tudo lá no quadro, você manda o aluno ler, mas quando você vê o objeto, aí você ouviu a professora falar sobre alguma coisa sobre a independência do Brasil, sobre a República aí você chega aqui e que você olha o quadro de Alegoria da República tá lá... a espada tá lá, a coroa tá lá. Numa outra tela está representada um personagem que foi o governador. Aí você lembra que falou de Seabra, falou de Góes Calmon, falou de Dom Pedro... estão lá, várias figuras de Dom Pedro... Então eu acho que é uma forma melhor de você aprender aquilo que teoricamente você... (é interrompida por Maria).

SALETE trouxe sua versão em relação ao museu como espaço democrático:

A política governamental em relação a cultura, ela é triste porque ela deveria ser dissociada de qualquer coisa política. Eu acho que quem trabalha com cultura tem que ter uma mente aberta, você não tem que ter cabrestos, ou seja, lá o que for. Independente se o diretor é de tal partido ou de outro, acabou. Você tem que ter gestores competentes e que deslanchem aquilo que eles têm que fazer no trabalho deles e que o governo dê condições, principalmente a gente que pertence a rede estadual, pertence a rede do governo. Uma coisa que a gente tem... nunca tivemos concurso para a área de Museologia. É uma profissão que quando você termina, você tem que está fazendo concurso federal que de vez em quando abre. Estadual nunca, nunca, nunca foi aberto. Nunca teve concurso para Museólogo. Então a gente sofre com isso, com essa política agora atual que está acontecendo. Existia a questão do REDA que foi extinto, as pessoas trabalhavam dois anos com renovação por mais dois anos, ou seja, quatro

anos. Quando você começava a ter um conhecimento que você começava a preparar as pessoas elas estavam indo embora para começar tudo de novo. E agora piorou porque não tem mais nada, agora é estágio e primeiro emprego. É a turma do primeiro emprego que está começando aí. Nós tínhamos profissionais de anos aqui no museu, gente preparada, inclusive no setor educativo que está fechado. Nós não temos mais setor educativo atualmente. Eles faziam a mediação, foram preparados para fazer as mediações com os grupos que chegavam. E já foi nos dito que não adianta preparar esse pessoal que está chegando aí.... é como se diz, é descartado. Você está dois anos e acabou e está indo embora sem muito comprometimento com o trabalho, com o que se faz. Então você não pode nem exigir muito e nem pedir muito das pessoas por conta disso.

Já **CARMENSITA**, ao tratar do museu como espaço democrático, amplia a discussão com os temas que o MAFRO tem como exposição permanente:

Então aqui você tem todo um problema de racismo, o que foi a transposição desses negros aqui para o Brasil... você tem tantos temas para ser explorados aqui que não pode ser explorado apenas numa visita. Toda a cultura africana, tem vários aspectos da cultura africana que nós absorvemos ou que não absorvemos e que devem ser falados, entende? Imagine... Línguas... Todas as áreas, na filosofia no campo de visão africano, o que é a filosofia africana, entendeu? Então a gente não tem como receber, a gente teria que ter salas de aula, teríamos que ter professores que estivessem sempre prontos para receber esses alunos e nós não temos essa estrutura.

As escolas particulares elas têm mais recursos hoje, eu acho que os professores estão mais preparados, não sei. Elas procuram fazer isso, muito debate com as crianças e tal. Hoje tem motivação, mas quem é que está mantendo essa motivação? As escolas, principalmente as particulares, né?

Não deveria ser, mas muitas vezes ainda é, digamos assim, entende? Por que? Porque as escolas públicas dependem do transporte e muitas e muitas vezes nós já trabalhamos aqui e as escolas agendam e na hora H, infelizmente... As crianças ficam decepcionadas. Às vezes no dia da visita o ônibus não chegou, é uma tristeza realmente. As escolas procuram. Hoje sim, existe uma mentalidade dos professores. tem monitores, ex alunos que já vieram aqui que hoje são professores e que fazem questão de trazer. Se você olhar o nosso livro de agendamento agosto já está todo comprometido, julho já

tem muita gente, estão ligando de um dia para o outro. E não só as escolas, os Institutos Federais, as Universidades, todo mundo vem. Tem Universidade que vem de outro Estado, procura. Hoje eu fiz um agendamento que foi do Instituto Federal Baiano de Uruçuca, já teve o de Catu que marcou ontem, já teve o de Santa Inês que marcou ontem e os IFs baianos são ligados às escolas agrotécnicas. Aí ele me disse que estava vindo hoje para participar da palestra da Angela Davis na reitoria e amanhã de manhã “eu quero visitar o museu”, então claro que tem [...].

SANDRA considera que a questão da população se sentir estimulada a adentrar o espaço do museu vai além da arquitetura, dos jardins, do bairro etc., perpassando política cultural formativa que negligencia o estímulo para que os museus possam ter suas plateias.

O museu está com as portas abertas, os portões ficam abertos durante o horário de funcionamento, mas nem todo mundo entra. Mas não é um problema do museu em si, é um problema muito mais sério, vamos dizer assim, que passa pela política cultural por toda nossa vivência formação. O ideal era que a gente tivesse uma política de formação de plateia, como eles chamam, desde a escola que você frequentasse espaços e que fosse normal para você. O museu ainda é um tabu para determinadas pessoas [...].

[...] O museu é uma instituição aberta só que as pessoas mesmo se colocam essa barreira. E a gente ainda tem problema, pode-se dizer assim, que é problema físico por existir a barreira que é o portão de entrada; o jardim até se chegar à casa isso é mais que uma barreira física, é uma barreira simbólica, entrar numa casa dessa [...].

Para **SANDRA**, museu é:

Museu é uma coisa difícil, né? Mas museu a gente tem plena consciência, os museus são guardiões da memória, da memória no sentido mais amplo possível; desde a memória histórica até a memória afetiva.

De forma muito emocionada, ela conta uma experiência vivida com uma visitante:

Ontem mesmo... a gente pensa que depois de 26 anos que não se emociona nem nada. Eu fiquei muito emocionada ontem com uma visitante do grupo de professoras do SESI Candeias que eu estava mostrando, normal, como a gente fala, mostrando a capela. Ela disse assim: – minha avó ia adorar se ela tivesse aqui. Eu disse: – traga ela. Aí ela

disse: – não, ela morreu. E eu fiquei... e ela ficou muito emocionada e teve que respirar, porque nesse momento você conecta uma memória afetiva, é uma coisa muito forte tanto para gente como para a outra pessoa, principalmente para ela...

Relata a importância da técnica, da documentação e fundamentalmente da mediação:

É a ponta de comunicação, eu venho da outra ponta que é a ponta da documentação. O primeiro cuidado que a gente tem é a área técnica museológica. Como você vai contar os objetos, como você vai pesquisar, resgatar as histórias e tudo. Isso tudo tem uma finalidade que é a outra ponta que é a comunicação com o público. Então são dois momentos, dentro da documentação, passa a parte técnica que isso realmente só para especialistas que não precisa você ficar trabalhando com o público leigo que uma prata repuxada, isso são termos técnicos para gente que vai descrever os objetos em ficha para reconhecer para poder fazer outros tipos de conexões estilísticas, estruturais. Enfim, não é para todo tipo de público, mas tem um público também. Na verdade, existe uma diversidade de público enorme que permeia desde faixa etária, que a gente trabalha desde a pré-escola até a terceira idade, desde formações diversas, experiências diversas vividas e você tem que comunicar com todo mundo. Esse é o grande desafio. A mediação é a grande área sensível, aquela coisa que a gente fala... a gente tem os painéis, têm os objetos expostos, as normas de conservação, de iluminação enfim... mas isso tudo é muito frio se você não tem o receptivo opcional. A gente também não pode obrigar. A gente tem o público que não gosta, que não quer uma mediação porque ele quer ter a experiência por si só e que é um público mais preparado evidentemente e tem aquele público que tem a necessidade ele mesmo pede, o público escolar principalmente que a gente já faz um direcionamento. Aí você pensa que você vai fazer um tipo de visita e aí você tem a sensibilidade de ouvir esse público e às vezes redirecionar durante o percurso, isso faz parte.

Faz um apelo para a formação e a aproximação com os professores:

Todo mundo da área sabe, já deve ter te falado, inclusive. Eu tenho uma preocupação muito grande, a gente já perdeu... eu estou esperando a terceira geração por conta disso, da formação. Porque não interessa o partido político, a questão, a política cultural é maior. Não estamos discutindo política nesse sentido, mas uma coisa muito maior. O que é que você quer? Que esses cidadãos de verdade que eles entendam que

essa cidade tem uma história e que essa história é a história deles e onde é que eles podem buscar essa história. Hoje os museus estão muito distanciados do dia a dia das pessoas por conta das pessoas não perceberem que eles estão de portas abertas. Não é porque os museus cobram ingresso que as pessoas não vão, as pessoas vão ao cinema e cinema é infinitamente mais caro hoje em dia em shopping. É uma questão de opção do que você acha que vai encontrar do outro lado, que isso é importante ou não para você. As pessoas viajam, se vai para Paris vai para o Louvre e vem falar de como era ótimo, realmente é impressionante. Mas a sua história enquanto cidadão da cidade de Salvador, você nunca foi ao museu. Você não vai não é porque é o Costa Pinto, o Museu de Arte da Bahia, Geológico... seja lá o que você goste você não vai normalmente a essas instituições [...].

O negócio do museu é contar história, eu tenho plena consciência.

Eu acho que sempre são memórias compartilhadas, possíveis de serem compartilhadas por vários níveis.

Acho que mesmo nos museus mais tradicionais, eles propiciam lugares de reflexões. Em tudo na vida a gente tem que se posicionar e refletir, e tudo tem pós e contras, óbvio. Existir uma instituição como essa é custo, é investimento, isso tem uma função, isso realmente tem um papel importante dentro da sociedade. E quando você ver, ver e se identificar dentro desse processo histórico ou não; e o que que isso impacta em sua vida atual, porque senão não teria sentido; nenhuma instituição, nenhum equipamento cultural teria sentido se não propiciasse algum tipo de reflexão e de relação de pertencimento ou não.

Quanto aos professores nas suas definições do museu e as relações com a Educação e com o ensino de História. Para **FERREIRA**, o museu:

Museu para mim é um local onde a gente pode resgatar nossa memória, nossa história. É muito interessante porque a gente acaba visualizando elementos antigos, muitas vezes a gente lê, mas não tem uma ideia mais ou menos... até pelo tamanho do objeto, muitas vezes a gente vê no livro e acha que é pequenininho e quando a gente chega lá no museu a gente fica encantado porque tem um tamanho totalmente diferente. Então eu acho que museu, se eu pudesse sintetizar, a palavra seria o resgate histórico, um resgate dentro do nosso processo histórico e que é superimportante mesmo para a preservação da nossa cultura e outros elementos.

Sobre o afastamento da população:

Não, eu ainda acho que tem esse abismo. Também muitas vezes assim, pessoas que não são da área de história, pessoas que tem outras formações. Muitas vezes, como eu disse, vamos fazer um passeio no museu: “Ver coisa velha”, “isso é coisa de historiador”. Eu acho que ainda tem esse afastamento da população em relação aos museus. Uma outra coisa também, geralmente quem frequenta não são as pessoas da cidade de Salvador. São visitantes, são turistas e muitas vezes os turistas ficam encantados, ou seja, aquela pessoa que está tendo um olhar de fora fica com todo esse encantamento, e as pessoas que são da cidade, muitas vezes por não conhecer acabam tendo uma visão deturpada daquilo que é o museu.

CHICO afirma muito enfaticamente a lacuna do conhecimento museu e a formação em História:

É apenas mais uma forma de agregar o conhecimento histórico, servir de base para um trabalho escrito... essas coisas. Não há uma discussão sobre a importância do museu, o curso de História, pelo menos na Católica, não debate a importância do museu, não, isso não aconteceu ao longo da graduação.

Na verdade, eu nunca tive uma preocupação em visitar o museu, eu nunca tive. E o engraçado é como uma coisa puxa a outra, no ano passado eu fiz parte da comissão julgadora do pessoal do IPAC, do Governo do Estado, e o setor que eu fiz parte foi museus porque eles queriam um pessoal de museu, um pessoal de história, um pessoal de arquitetura se eu não me engano para cada um ter uma participação, uma colaboração. E que coisa, que coincidência depois de tudo, lembra que eu comentei contigo... eu participei de um processo agora compondo uma banca onde eu tinha o olhar histórico diante do museu, mas eu nunca fui de visitar museus, nunca fez parte da minha programação. E ainda, eu tenho consciência disso, eu procuro sempre dar ênfase aos movimentos de resistência das minorias. Então para mim hoje o MAFRO é importantíssimo, faz parte do meu currículo, do meu planejamento anual.

Mais uma vez reafirma o MAFRO como espaço essencial de debate para o ensino de História:

Sim, sim, sim... estamos em Salvador/BA e as pessoas não sabem a importância do MAFRO, que não tem a consciência do processo de construção social, a importância do negro, do africano na nossa cultura. Há um distanciamento muito grande, e ali no MAFRO existe uma possibilidade de abordar diversos pontos em relação a cultura africana porque existe aquela ideia de cultura clássica, a arte clássica. O africano produz arte, não existe essa questão e aí a própria estética... Observe como aquele espírito colonizador permanece no nosso pescoço assim, apertando, mordendo que a gente até se fechar, a gente não quer enxergar além, pensar fora da caixa. Isso é extremamente complicado, a maioria das escolas de Salvador, eu me arrisco a dizer, elas não defendem esse tipo de trabalho, elas não possibilitam que o educador desconstrua, ele problematize, não. Eu me lembro que numa outra escola que eu trabalhei tinha uma exposição relacionada a Exu, em um dos setores do MAFRO que eu vi a hora da gente voltar no mesmo momento. Não houve uma possibilidade de debate, não houve uma possibilidade de problematização, de abertura, de conversa. Então eu acredito que o MAFRO é mais que um museu, ele representa para mim a resistência, outro viés, a outra alternativa.

E reitera a necessidade de formação do professor de História:

Fundamental, fundamental, fundamental. Agente desconstrói, a gente forma opiniões, o que é isso? Muitos professores não têm noção do poder que tem como formadores. Isso não acontece só na escola pública não, na escola particular também. Existem professores que abrem a boca apenas para se lamentar, pow! Tá na área de educação para ficar nessa onda? Se a gente pensar que não vai mudar, que é assim mesmo, que estamos fadados a desgraça, ao fracasso.... Sai da área. O aluno sente isso, ele recebe isso. Eu lembro quando eu falava... hoje em dia se você chegar numa sala de ensino médio, eu faço sempre esse teste não só de ensino médio como cursinho também, eu chego assim e pergunta: Quem quer dar aula aqui? Quem quer ser professor? Ninguém levanta a mão. Quer dizer, eu estou com quatro turmas agora de cursos preparatórios e só uma levantou, eu passo por ela e digo: E aí pró? E ela dá risada, só ela levantou. Numa sociedade onde nós mesmos não nos vemos como importantes, como referências... como é que a gente vai tratar algo tão simbólico, tão importante culturalmente como museu? Esse distanciamento é confortável... que nada vai dar trabalho, fazer o que no museu?

ANDRÉIA, de forma muito afetiva, atesta sobre o conhecimento museu e a formação:

A minha relação com o museu é afetiva, mas a importância do museu é a questão de conservação dessas informações que fizeram parte do passado ou a mostra do que é o nosso presente como um processo de conservação mesmo de memória, de identidade, de construção, de sociedade.

Eu acho que isso se inseriu no curso de História na medida em que as coisas foram tomando consciência... Eu fui tomando consciência desse processo de continuidade e aí eu acabei levando as memórias para dentro do museu e para a importância que o museu poderia ter dentro desse processo. Tanto que eu busquei desde nova, mesmo antes de formada, eu trabalhava como professora, está trabalhando isso com os meus alunos, a ponto de um determinado momento passar por situações que hoje a gente dá risada e tudo, mas a gente acabou se perdendo em horários.... Aconteceu naquele dia, no dia em que eu te conheci a gente entrou lá no MAFRO e o monitor, ele muito atencioso, muito atencioso, e aí na última sala tanto ele quanto eu, nós começamos a falar, falar, falar, falar, falar sobre a importância do candomblé, da importância dessa sociedade, da formação social que a gente poderia ter, buscar enxergar as nossas raízes com mais afetividade e não com críticas. Dentro da comunidade que eu levei os meninos a maioria deles são evangélicos e eles tem uma crítica muito grande com essa questão do candomblé, das raízes afro-brasileiras. E aí a gente acabou conversando tanto sobre aquilo que a gente acabou se perdendo na questão do horário. Mas é muito bom, é muito bom, é sinal de que a coisa estava fluindo.

A professora de História declarou com firmeza:

Mas o mais importante para mim nesse passeio, já que não estava dentro do processo de formação das minhas turmas e das turmas que eu acompanho no ano letivo, é mesmo trabalhar com a mudança do ideário na cabeça desses alunos. De que o negro não é importante, de que a religião afrodescendente não é uma religião que as pessoas elas não devem ser respeitadas nem pela sua cor, nem pelas suas escolhas sejam elas religiosas, sejam elas afetivas, sejam elas sociais. Essa necessidade de trabalhar o respeito e a aceitação, ela foi o mais importante dentro de mim nesse processo de passeio; e a questão do museu... porque o museu traz toda essa coisa. Ele faz um passeio

histórico, mas ao mesmo tempo que ele faz esse passeio histórico, ele vai trabalhar na cabeça dos jovens o porquê que é importante, o porquê que o artista ele parou, tirou um pouco do tempo dele para desenhar, para fazer algo que é referente à determinada coisa; o artista vai fazer isso do nada? Se ele se deu esse tempo, se isso está exposto aqui é porque alguma importância tem, então vamos valorizar? Vamos parar para pensar que importância isso tem para nossa sociedade? E aí você traz todo um questionamento, toda uma reflexão que pode fazer com que esse indivíduo ele veja aquilo que é tido como crítica de uma forma diferente, de uma forma mais aceitável. Então quando você dar a ele a possibilidade dele raciocinar, dele parar para pensar e criticar uma situação que já está tida como formada dentro dele, você está dando a possibilidade dele se transformar.

Com o grupo de mediadores culturais, as perguntas se entrelaçaram quanto ao que é museu, o espaço democrático ou não, o setor educativo e as sugestões e possibilidades para uma maior aproximação. Dessa forma, para **AFONSINHO**, museu:

Poxa, museu é uma máquina do tempo no presente, é você viver o passado no presente, é você chegar no museu e ver as produções de artistas que lhe remete ao passado, mas que a partir do momento que vamos estudando, vamos dialogando com essas peças que remete ao passado, as situações do presente está ali também; então é estar no passado vivendo no presente com futuro muito próximo ali, um futuro muito próximo. Então, museu ele tem essa perspectiva. Essa concepção do museu é muito dinâmica; são os três espaços de tempo num ambiente. [...] é que nem o rio, a gente tomar um banho no rio e quando a gente sai o rio já não é o mesmo. O museu tem essa possibilidade, apesar de ser objetos fictícios, sólidos em sua maioria, mas é a vivência dele, o torna para sempre constante.

Sobre o museu como espaço democrático, ele relata que:

Não, eu acho que a sociedade baiana não vem ao museu, até porque os locais que são mais difundidos para a sociedade baiana ir, são locais que não se assemelham, que não se aproximam de museus. A sociedade baiana é induzida a ir à praia, shows, festas, a baile. Então não existe um incentivo a ir aos museus, por isso que a sociedade baiana se afasta demais dos museus, apesar da Bahia ter locais, bairros que são museus, museu

ao ar livre e as pessoas não conseguem ainda perceber isso, que estão em locais que tem essas características do museu, mas infelizmente elas são induzidas a isso. Assim como são induzidas a irem a baile, a festa, a shows, a irem à praia... infelizmente.

Mais uma vez, o MAFRO encantando:

Não, eu não conhecia o MAFRO, por incrível que pareça eu não conhecia o MAFRO, eu vim conhecer o MAFRO aqui e fiquei encantadíssimo, muito encantado. E aqui transborda né... Acho que se a gente fosse imaginar que isso aqui seja um copo, eu ainda não consegui beber e está transbordando, a água que está no copo está caindo e eu não conseguir beber, de tanta informação que isso aqui tem.

Sim, com certeza. Trazer a sociedade para dentro do museu e o museu para sociedade também. A ideia... O caminho é uma dupla. Se quiserem dividir, fazer que nem o passeio onde as pessoas andam de um lado para o outro sem ter uma setinha, uma ordem... pode ser também. É um passeio, acho que o museu é um passeio, um passeio de calçada como a gente fala, onde as pessoas caminham em várias direções no mesmo local.

As sugestões para uma maior aproximação do conhecimento museu e o público em geral:

O museu precisa sair também para a sociedade. Museus, exposições a céu aberto é uma possibilidade; até para a sociedade ver o museu. Que as vezes quando está num espaço bonito... a faculdade de medicina como está localizada aqui... as pessoas passam e devem imaginar: “pow essa faculdade aí”. Não é só uma faculdade, é um museu, são dois museus aqui dentro, então as pessoas podem entrar. As portas estão abertas não só para os estudantes, aqueles que estão matriculados, mas para qualquer pessoa que tiver o interesse em vir. Então é uma alternativa também, o museu ele não deve, o museu está aberto para sociedade. Então é interessante que essa abertura que o museu tem, ela possa ser maior. Que o museu possa chegar e sair com propostas de exposições a céu aberto, assim como são os grafites, as obras de artes que estão espalhadas por toda a cidade.

JOSÉ pensa o museu na sua estreita ligação com o professor de História:

Olha, o professor de história ele exerce um papel diferenciado dentro desse papel, do professor aqui dentro da instituição, do museu, por que de certa forma ele já vem, entendeu? Com uma intuição do que é o espaço e principalmente dentro do trabalho da memória do papel da memória, né? O papel da memória. Eu lembro que bem no início tinha uma frase muito comum que a gente trabalhava muito com as escolas e principalmente com os professores de história. Isso era feito muito... Certamente a gente buscava um pouco eles e eles nos buscavam para trabalhar essa questão. Onde o museu é lugar de coisa velha. Durante um período a gente veio tentando desconstruir essa questão, que é uma questão muito forte, né? É quase jargão popular e difícil... (titubeia) tentar me entender, mostrar pra ele qual o sentido da memória. A sua memória de ontem velha? Tem alguma memória sua que você possa dizer que não possa ser mais útil na sua vida? Que você não precisa e que pode descartar? Quando você fala que a coisa é velha, você associa a uma coisa descartável, você pode descartar o que você viveu? Nesse sentido o professor de história ele é muito peculiar, ele é muito importante. Ele acaba associando alguns objetos que tem no Jardim, já tem alguma coisa da história tradicional. Ela foi criada nesse sentido. O artista que a criou fez homenagem ao fato histórico, por exemplo. E aí o professor de história já entra, entendeu? Mostrando como aquilo está presente no fato que aconteceu há 100 anos atrás é possível discutir hoje com a mesma naturalidade entendendo e ponderando no que a história propõe.

BENTO considera o museu envolvido ainda na aura do que é velho para parte da população:

Eu acredito muito que ainda seja pelo pouco estímulo que se tem ainda da cultura, e também o pouco estímulo que se tem ainda de acesso a esses espaços. Porque eu não sei se causa essa impressão nas pessoas, de muitas pessoas que eu conheço que são daqui de Salvador, por exemplo, tem aquela concepção de que museu é aquela coisa velha e museu também como um espaço muito elitista. Então as pessoas têm uma certa distância muitas vezes e não se tem esse estímulo de saber que eu posso ir ao museu; que é um programa de família ir ao museu, por exemplo. Então eu vejo muito que há essa questão do estímulo, há pouco estímulo na verdade para essas práticas de vir ao museu, de trazer a família. Muitas vezes vêm os alunos, os alunos de escolas. Agora há também essa questão, tem muitos alunos que vem com a escola, mas depois eles

retornam com a família. É também interessante que a gente já teve muitos casos desses, que esses alunos retornaram com a família, mas eu acredito muito que é isso, é a falta de estímulo mesmo. Por parte de...assim, não sei se tanto dos museus em si como também de toda uma estrutura... eu não sei lhe dizer estrutura educacional porque as escolas trazem, mas eu não sei... acho que a própria sociedade falta isso.... o poder público fomentar isso. Ainda assim, há poucos investimentos em museu, infelizmente. Os museus têm pouco investimento por parte do poder público pra tá desenvolvendo boas exposições, pra tá desenvolvendo um bom material ao público para tá publicizando que está tendo uma exposição, para as pessoas virem. Então eu também acho que falta isso, esse estímulo do poder público para atrair essas pessoas para o museu, não sei, acho que mais ou menos isso.

Eu acredito que alguns museus sim, alguns museus pelo menos em Salvador tem uma posição um pouco elitista na forma como é concebido. Porque, por exemplo, não se tem um projeto “vamos na comunidade”, tipo o museu vai na comunidade, vai na escola chamar esse aluno pra vir; pelo menos eu não vejo, eu não sei explicar, pode ser que haja mas muitas vezes eu não vejo, algumas vezes de alguns museus fazerem isso, mas eu acho que dá muita essa impressão, pelo fato de não se ter esse costume de dizer: o museu é um espaço público, o museu é um espaço seu, é um espaço de memória também sua. Pelo fato da identificação, as pessoas não se identificam e quando você se identifica você tem interesse de vir. Por exemplo os museus como o MAFRO; aqui ocorre de índios virem pra se verem, pra se identificarem. Então falta essa questão de identificação com o que está sendo exposto ali, quando a gente tem o sentimento de identificação fica muito mais fácil a gente tem aquele sentimento de pertencimento mesmo; vou ali pra poder ver objetos que eram utilizados pelos meus ancestrais, assim são objetos que são da minha cultura. Então falta esse sentimento de identificação, não sei se eu respondi a sua pergunta.

O desejo de **BENTO** é também um apelo:

Eu espero muito um museu mais aberto, sabe, mais em contato com esse povo, em contato com esse público que muitas vezes não tem, que não tem muito acesso à educação, a uma educação de qualidade. Então esse museu mais aberto pra ir em busca dessas pessoas para que essas pessoas venham e se identifiquem com o que está aqui exposto. Um museu que não seja somente para universitários; isso é muitas vezes o que

se vê, o museu muitas vezes é direcionado para acadêmicos, não é um museu que um estudante de escola pública ele possa vir sozinho mesmo por interesse dele de ver o museu. Eu espero mais isso, um museu mais aberto pra esse diálogo com a sociedade, é isso que eu espero.

Neste último bloco de questões, os aspectos mais relevantes envolvem o interesse do professor em visitar os museus, interesse demonstrado nas marcações que as escolas fazem. Assim, embora a formação lacunar do professor de História quase não apresente nos componentes curriculares diálogos com o conhecimento museu, o professor movimenta-se para introduzir na sua práxis as visitas como outras formas de desenvolvimento do ensino de História. Para tal, enfrentam as questões do entorno da visita, que vai do transporte ao momento das visitas guiadas dentro do equipamento cultural. O professor de História tem uma aproximação para com o museu que é resultado de uma construção formativa muito mais pessoal do que fruto de uma elaboração sistemática organizada nas áreas de conhecimento.

O contraditório se apresenta quando praticamente todos afirmam que existem relações entre Educação, História e museu, e mais, afirmam que o museu é um espaço educativo e lugar marcante para memória, viagem, história, desenvolvimento social. Daí pode-se legitimar o museu na sua especificidade de conhecimento para o ensino de História. Quando faço a definição do conhecimento museu, ele vai sendo definido nas experiências que os sujeitos da pesquisa relataram, ao procurarem superar as lacunas formativas, se tornando presentes no espaço museal.

Esse espaço tão vivo de concepções e elementos componentes de todo o universo que compõe o museu torna-se para o professor conhecimento na medida em que ele reconhece no museu o lugar de desenvolver o seu fazer pedagógico consoante as inúmeras possibilidades de diálogos que o museu permite e promove.

A crítica feita aos museus, no que concerne ao seu espaço democrático e atrativo, está abalizada no fato de se observar um distanciamento da população em geral do museu, fazendo com que a escola, o professor e o conhecimento museu denotem papéis fundamentais para a alteração desse quadro.

Embora, o professor, o mediador, que é professor, e os representantes do setor educativo identifiquem na sua História pessoal e profissional que as influências de buscar o museu perpassam muito mais por caminhos individuais, há clareza no fato de analisar esse campo de conhecimento como o lugar a ser utilizado na relação ensino-aprendizagem de forma sistemática e profissional. Entende-se também que é na conjugação dos vários campos,

Educação, História e museu, que esse entrelaçamento poderá ocorrer de forma a derrubar os muros que definem as barreiras encontradas por esses sujeitos que procuram transformar com a História a sociedade a que pertence.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E UMA TEIA QUE SE MOVE E SE EXPANDE

Só eu posso pensar se Deus existe
 Só eu
 Só eu posso chorar quando estou triste
 Só eu
 Eu cá com meus botões de carne e osso
 Hum, hum
 Eu falo e ouço
 Hum, hum
 Eu penso e posso.
 (Cérebro Eletrônico, Gilberto Gil, 1969).

O propósito desta pesquisa se inspirou nas temáticas de Educação, ensino de História e museu, como objeto de estudo, o professor de História e a sua práxis pedagógica no que diz respeito ao conhecimento museu e o seu fazer no cotidiano escolar. Ao identificar a lacuna dos estudos sobre museu na formação do professor de História, a problemática foi emergindo no trabalho de campo, ou seja, como o professor, embora conviva com essa lacuna, se aproxima do conhecimento museu em sua vivência profissional. A trajetória que se desenha até chegar aqui tomou contornos variados ao longo dos anos em que a investigação se desenvolveu e muito do que se viu, leu, ouviu, produziu teve que passar por escolhas para que esse texto final se concretizasse.

A todo momento o acesso à memória nos obriga a reconhecer nos registros as formas mais fiéis para relatar tal processo. Nessa condição material de pesquisa, faz-se uma analogia aos registros que figuram no campo do ensino de História e do museu que nos remete à memória.

O trabalho então mergulhou fundo no campo teórico do ensino de História, bordejando com História, Educação e Memória e convidando o Museu que, por sua vez, bordeja com História, Memória e Educação para, numa árdua tarefa, empreender as bases teóricas sobre as quais a pesquisa avançaria para o estudo de campo.

O campo teórico do ensino de História vem se consolidando nos últimos 30 anos, abrindo um amplo leque de pesquisas e estudos na área, desenvolvendo uma epistemologia que fervilha na atualidade, compondo um ambiente de conhecimento que envolve a disciplina História e suas vertentes do ensino, dialogando com a formação, memória, didática, consciência crítica dentre tantos outros objetos desse campo.

Nesse contexto, evidencia-se o profissional de educação da disciplina História, na atribuição de professor. Somos todos conclamados a desenvolver mil e uma tarefas e não faltam

sugestões, cobranças, orientações, “pitacos” de toda ordem para que sejamos os agentes de uma educação de qualidade. Entretanto, a contrapartida, na esfera pública ou privada, ainda está longe de ser a altura do nível de exigência posto nos últimos tempos. Falta valorização profissional e uma política efetiva de reconhecimento de que educação só se legitima a partir de investimentos nos vários âmbitos que a envolvem, dos recursos materiais, aos recursos humanos, passando pelo estudante, principal motivo para ensinar, ainda estamos longe de uma política educacional brasileira que contemple uma educação de qualidade, laica, gratuita, inclusiva e transformadora.

O professor ainda enfrenta contradições no seu percurso formativo. Embora vivencie o discurso da valorização profissional, na prática os projetos para implantação de fato e de direito dessa valorização ainda está longe de ser real. O professor ainda se defronta com ideias centradas na figura do redentor, do sacerdote, do missionário, daquele que vai elevar a sociedade, a nação aos píncaros do desenvolvimento, o campo do ensino de História vem contribuir para reflexões críticas que se podem fazer para a superação desse ranço que ainda persegue o professor no Brasil.

O desenvolvimento da consciência crítica como instrumento orientador de um ensino de História que não se pauta exclusivamente na memória individual ou coletiva, ou nas suas concepções que viabiliza o resgate do passado, nos abre um roteiro de experiências possíveis para um ensino em que a Didática de História é também campo epistemológico. As relações fronteiriças entre História e Memória ainda são pouco problematizadas no que diz respeito ao ensino. Por isso mesmo, as experiências vividas do professor e de seus estudantes é tão História quanto a História contada, registrada, aprisionada nas letras das páginas dos livros.

Não basta saber História para ensinar História. A esse verbo se associam uma série de problematizações que acompanham a formação inicial e continuada do professor. Na formação em trabalho, vislumbra-se o que de mais rico pode ocorrer na Educação e compreende-se que ensinar História não é um mero desdobramento do ofício do historiador.

É no processo dialético da constituição do conhecimento histórico que a experiência material e objetiva coliga-se com as reflexões e análises oriundas de metodologias diferentes que explicitam a dinâmica dos sujeitos históricos no espaço-tempo em que homens e mulheres se relacionam entre si e com a natureza. Essa dinâmica, estudada por historiadores, revela registros, os quais podem traduzir discursos que trazem o real ou a fabricação desta realidade.

Nesse lugar de fronteira entre História e Educação, encontra-se o professor de História que, na caminhada da sua formação, irá confluír os múltiplos saberes atuando na encruzilhada

de ensinar saberes do passado e valorizar os saberes do presente para que de forma ética, política e crítica contribua para o desenvolvimento de um pensamento amplo de cidadania e crítica para os estudantes.

Nesse limiar entre História e Educação, encontra-se a linde da Memória, e também de forma fronteira encontra-se com o ensino de História nas formulações do que se rememora ou do que se esquece. Na atuação do professor, as memórias dos seus alunos em conjunto com as suas próprias memórias confrontam-se com a oficialidade do que se pode ou deve memorizar.

Nessa construção crítica, a memória e o ensino de história se confrontam e se aproximam numa realidade mediada pelo professor que articula os saberes em função da finalidade educativa, para a produção de sentidos e significados pelos alunos.

Nessa perspectiva teórica, introduzo o conhecimento museu, como conceito presente no ensino de História e na formação do professor de História, muito como um componente acessado pelo professor a partir de suas próprias compreensões. Demonstrando a contradição dessa aproximação, ilustrada pelo pequeno número de trabalhos produzidos na área que envolvam essas temáticas: ensino de História, formação do professor de História e Museu.

Para tal, foi necessário um mergulho profundo, mas insuficiente no campo polissêmico, polifônico dos estudos sobre o universo que é museu. Definir museu na amplitude conceitual, epistemológica que isso significa, garantiu um tempo considerável neste trabalho. Lugar de memória, de poder, de discursos, espaço democrático, elitista, o museu não se dobra para os mais incautos e se revela numa construção sócio-histórica imperativa.

As formas como os objetos, patrimônios materiais constituem os museus mais famosos, a estética que domina é tema de críticas contundentes num amplo esforço de redefinir o pensamento apropriado na colonização empreendida pela Europa. Essa vertente teórica ganha força com autores de renome para rasurar o pensamento hegemônico sobre o qual muitos museus erigiram sua potencialidade.

Nessas circunstâncias, o tema museu transforma-se num campo tão vasto e contraditoriamente lacunar nos currículos dos cursos presenciais de História em Salvador. Após um levantamento documental, observa-se praticamente a invisibilidade da relação museu e todo o seu campo de estudos na formação inicial do professor.

No entanto, nos encontramos com professores na busca do conhecimento museu, nas andanças nos museus desta cidade e de outras visitadas por mim em momentos de estudo e lazer. Os espaços de museus preocupados em trazer o público para dentro, desenvolvendo projetos educativos que dialogam com a área da Educação, encontrei crianças, jovens e adultos

guiados por professores nesses museus e pude perceber que, na maioria das vezes, a participação dos professores garantia um trabalho profícuo na visitaçãõ.

Com essas vivências/experiências na mente, nos olhos, na pele, a observação nos museus escolhidos através de critérios previamente estabelecidos promoveu o encontro com os sujeitos da pesquisa. A proposta de pesquisa visou entrelaçar a formação e ensino de história e o conhecimento museu e os sujeitos da pesquisa demonstraram o quanto mergulhados na polissemia do que é o museu procuram os caminhos para os encontros neste cotidiano das visitas, da sala de aula, dos setores educativos e das mediações feitas, inclusive, por estudantes de história e professores de história.

Foram 11 entrevistas, por volta de 130 páginas transcritas, uma colheita fascinante, recheada de revelações que me obrigaram, na hora de tratar os dados e analisá-los, a separar para essa pesquisa as respostas para os objetivos propostos, mas ter a certeza de que as outras informações riquíssimas, tão interligadas nas entrevistas, me permitirão buscar outros projetos para dar continuidade a essa aproximação do conhecimento museu e o ensino de História e a formação do professor.

O professor de História enfrenta adversidades de todos os lados, e não só ele, mas no caso em questão, a sua formação inicial não atende aos diálogos com o conhecimento museu. O professor considera que é importante alterar esse quadro. Para mais de 50% dos entrevistados a ida ao museu está associada a uma inspiração pessoal, familiar e não há quase relação com a formação em História.

As formas encontradas para superar essas barreiras estão dialeticamente entre o professor e o museu, através do entendimento que o museu é um lugar que transcende a exclusividade das exposições, dos objetos, da memória resguardada. O museu para esse professor, embora com uma série de situações a serem contornadas, como o distanciamento da população, a falta de políticas de incentivos e os acervos que excluem mais do que aproximam, torna-se local indispensável para a relação ensino-aprendizagem, marcando no estudante a memória afetiva e histórica, é o conhecimento museu fazendo valer seu lugar no museu juntamente com os professores.

Esse professor não se curva frente a tantos “nãos” que traduzem a sua profissionalização. Embora tenha para com o sistema em geral uma série de reclamações, mais do que justas, contra tudo e contra todos, procura realizar, assumir com o conhecimento museu a expansão crítica do seu saber e do seu fazer pedagógico.

O museu, por sua vez, vivenciando as limitações de toda ordem, do humano ao material, abre as suas portas para que esse conhecimento se multiplique nos olhos e mentes de crianças, jovens e adultos para que nesse amálgama as correntes de outras ordens se imponham, numa contraordem daquilo que se estipula como dominante.

Na inspiração dialética que a metodologia assumiu neste trabalho, o lugar que cada sujeito ocupa e as suas relações sociais que foram desde os relatos da sua vida até o olhar sobre os museus e o seu papel na sociedade garantiu um compartilhamento das ideias que muitas vezes foram congruentes entre si.

O discernimento que o conhecimento museu no ensino de História é fator relevante para uma proposta crítica e condizente com uma Educação transformadora, na qual o professor de História em conjunto com outros professores e trabalhadores do museu poderão garantir em suas visitas as reflexões críticas indispensáveis, significativas para que a população da cidade de Salvador possa se ver e ser vista dentro e fora dos livros de História, dentro e fora da escola, dentro e fora dos museus, dentro e fora da cidade, do país. Para muito além dos discursos definidores de uma classe exclusiva e excludente.

Nestes tempos de rasuras, de recolocar as hegemonias estabelecidas, muitas vezes impostas historicamente, esta tese embrenhou-se nos campos de estudos da Educação, da História e do Museu, tecendo entrecruzamentos para que a lacuna do conhecimento museu se revele no debate de sorte que busquemos formas mais profissionais e acadêmicas de estruturação desses diálogos, tanto nos cursos de graduação quanto na política de formação.

Busquei na obra de Gilberto Gil inspirações que traspassaram a escrita deste texto, nos agradecimentos, nas epígrafes, na nomeação dos sujeitos da pesquisa. Nesse namoro com a música, arte tão relevante para mim, trago os versos de “Realce”, música que dá título ao LP *Realce*, de 1979. Ao comentar sobre a composição, Gil nos remete a vários sentidos e dimensões da própria vida do autor no mundo, do contexto de uma época em que as lutas efervescentes pela democracia e anistia geral e irrestrita andava junto com aspectos, segundo Gil, superficiais da sociedade que denotam toda uma complexidade e contradição. As definições da música me remetem a esse final, que é começo e possibilidades de outras digressões, por outras trajetórias, outras forças e outros poderes.

Não se incomode
 O que a gente pode, pode
 O que a gente não pode, explodirá
 A força é bruta
 E a fonte da força é neutra
 E de repente a gente poderá

Realce, realce
 Quanto mais purpurina, melhor
 Realce, realce
 Com a cor do veludo
 Com amor, com tudo
 De real teor de beleza

Não se impaciente
 O que a gente sente, sente
 Ainda que não se tente, afetará
 O afeto é fogo
 E o modo do fogo é quente
 E de repente a gente queimará

Realce, realce

Quanto mais parafina, melhor
 Realce, realce
 Com a cor do veludo
 Com amor, com tudo
 De real teor de beleza

Não desespere
 Quando a vida fere, fere
 E nenhum mágico interferirá
 Se a vida fere
 Como a sensação do brilho
 De repente a gente brilhará

Realce, realce
 Quanto mais serpentina, melhor
 Realce, realce
 Com a cor do veludo
 Com amor, com tudo
 De real teor de beleza

(Realce, Gilberto Gil, 1979).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 104-116.
- ALMEIDA NETO, A. S.de; MELLO, P. E. D. de. Memórias e Escritos do Ensino de História: apontamentos iniciais. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (Org.). **Entre Textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: CRV, 2016. p. 17-37.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDRADE, Celeste Maria Pacheco de et al. História e Museologia: o ensino de História e os museus. In: NASCIMENTO, Jairo Carvalho; OLIVEIRA, Josivaldo Pires de; GUERRA FILHO, Sérgio Armando Diniz (Org.). **Bahia: ensaios de história social e ensino de história**. Salvador: EDUNEB, 2014.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, UNEB, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: Faz Sentido a Idéia de um Currículo Nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: GRÜNEWALD, José Lino. **A idéia do cinema**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969. Disponível em: <https://cei1011.files.wordpress.com/2010/08/benjamin_a-obra-de-arte-na-epoca.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2018.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Comissão Nacional da Verdade (CNV). **Portal Institucional da Comissão Nacional da Verdade**. Disponível em: <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html>>. Acesso em: 24 dez. 2017.
- BRASIL, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Patrimônio Material**. Portal Institucional do IPHAN. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/276>>. Acesso em: 28 jan. 2018.
- BRASIL, Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). **O que é museu**. Portal do Instituto Brasileiro de Museus, [ca. 2010]. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/os-museus/o-que-e-museu/>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). **Guia dos museus brasileiros**. Brasília: IBRAM, 2011. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/05/gmb_nordeste.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 7 ago. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: MEC, [20--]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portal e-MEC de cadastramento de Instituições e Cursos de Educação Superior**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

CARDOSO, Ciro Flamarion S.; BRIGNOLI, Hector Perez. **Os Métodos da História**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda. Ensinar história em tempos de memória. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (Org.). **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-30.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **Revista história, histórias**, Brasília, v. 1, n. 2, 2013, p. 167-186.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, 2007a, p. 93-112.

CERRI, Luis Fernando. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do ensino de história e didática da história. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GAPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad ; FAPERJ, 2007b. p. 59-72.

CHAGAS, Mário. Pesquisa Museológica. In: GRANATO, M.; SANTOS, C. P. dos. **Museu: Instituição de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, p. 51-63, 2005. v. 7.

COSTA, Aline Azevedo. **Memória, música, museu: reflexões sobre música antiga entre o Templo das Musas e o Museu-Acontecimento**. 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2014.

COSTA, Heloisa Helena Fernandes Gonçalves da. Museologia e patrimônio nas cidades contemporâneas: uma tese sobre gestão de cidades sob a ótica da preservação da cultura e da memória. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, v. 7, n. 1, p. 87-101, jan./abr. 2012.

DELICADO, Ana. **A Musealização da Ciência em Portugal**. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. (Dir.). **Conceitos-chave de museologia**. São Paulo: Armand Colin; Secretaria do Estado da Cultura, 2013. Disponível em: <http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Conceitos-ChavedeMuseologia_pt.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 148-161, jan./abr. 2010.

DIMUS: Diretoria de Museus. Blog DIMUS Bahia. Disponível em: <<https://dimusbahia.wordpress.com/about/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

DUTRA, Soraia Freitas. **A educação na fronteira entre museus e escolas: um estudo sobre as visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto**. 2012. 295 f. Tese – (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

ENGELS, F. Introdução à Dialética da Natureza. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. Rio de Janeiro: Vitória, 1961. p. 251-268. v. 2.

FACULDADE DE SÃO BENTO. Apresentação. Salvador: Faculdade de São Bento. Disponível em: <<http://faculdadedesaobento.com.br/6/cursos/1/graduacao/>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

FACULDADE DOM PEDRO II. **Projeto pedagógico de curso: licenciatura em História**. Salvador: Faculdade Dom Pedro II, 2014. Disponível em: <<http://www.dompedrosegundo.edu.br/documentos/PPCHistoria.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

FERREIRA, Angela Ribeiro. Concepções de História na formação de Professores no Brasil: um olhar a partir dos PPC de licenciatura. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (Org.). **Entre Textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: CRV, 2016. p. 293-316.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.;

GAPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007. p. 149-156.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Joseania Miranda. O carnaval afro-brasileiro em Salvador: patrimônio da cultura brasileira. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. **Anais eletrônicos...** Coimbra: CES, Universidade de Coimbra, 2004.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. (Org.). **Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei et al. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-73.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Encontros de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GAPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007. p. 73-89.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

GRINSPUM, Denise. **Museu e escola: responsabilidade compartilhada na formação de públicos**. Portal Arte na Escola: Sala de Leitura, [s.l.], 3 dez. 2012. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69311>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O Ensino de História e Seu Currículo: Teoria e Método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a História do Museu. In: BRASIL, Ministério da Cultura; Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional. **Caderno de diretrizes museológicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura; Superintendência de Museus, 2006. p. 17-30

KERSTEN, Márcia Scholz de Andrade; BONIN, Anamaria Aimoré. Para pensar os museus, ou ‘Quem deve controlar a representação do significado dos outros?’ **MUSAS** – Revista Brasileira de Museus e Museologia. Rio de Janeiro. n. 3, 2007.

LEIRO, Augusto Cesar Rios. **Educação e mídia esportiva: representações sociais das Juventudes**. 2004. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

LEIRO, Augusto Cesar Rios. Formação docente e educação básica: currículo e arranjos de pesquisa. In: LEIRO, C.; SOUZA, E. (Org.). **Educação Básica e trabalho docente: políticas e práticas de formação**. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 23-37.

LOUREIRO. José Mauro Matheus. O objeto de estudo da Museologia. In: GRANATO, M.; SANTOS, C. P. dos. **Museu: Instituição de Pesquisa**, Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2005. p. 25-36. v. 7.

Mapa da Cidade de Salvador. Salvador: Conder, 1993. 1 mapa, color. Escala 1:12.500.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, mar. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100006>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

MARTINS, Ismênia de Lima. História e ensino de história: memória e identidades sociais. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GAPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007. p. 13-21.

MARX, Karl. Teses sôbre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. Rio de Janeiro: Vitória, 1961. p. 208-210. v. 3.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: FÓRUM NACIONAL DO PATRIMÔNIO CULTURAL, 1., 2009, Ouro Preto, MG. **Anais eletrônicos...** Brasília, DF: IPHAN, 2012. p. 25-39. v. 1. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Anais2_vol1_ForumPatrimonio_m.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2017.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. A história, cativa da memória: para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 34, p. 9-23, 1992.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. CRÉDITO EDUCATIVO. In: Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/credito-educativo/>>. Acesso em: 16 set. 2017.

MIGNOLO, Walter. Aiesthesis decolonial. **Calle 14**, [S.l.], v. 4, n. 4, p. 10-25, mayo 2011. Disponível em: <<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/c14/article/view/1224/1634>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre história e memória**. UFRJ, 2017. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

MONTEIRO, Heloisa Helena Tourinho. **Um Estudo de Caso sobre a práxis da professora polivalente na Escola Comunitária: os caminhos do ensino de História**. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MORENO, Jean Carlos. Por textos e Contextos: identidade e aprendizagem histórica. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (Org.). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: CRV, 2016. p. 449-470.

NASCIMENTO JÚNIOR, José do; CHAGAS, Mário. Museus e Política: Apontamentos de uma Cartografia. In: BRASIL, Ministério da Cultura; Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional. **Caderno de diretrizes museológicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura; Superintendência de Museus, 2006. p. 11-16.

NORA, Pierre et al. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 10, 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museus e o ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, 2010.

PAIM, Elison Antonio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GAPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007. p. 157-171.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida cotidiana: teorias, métodos e estudos de caso**. Lisboa: ICS, 2009.

PEDROSA, Adriano et. al. (Org.). **MASP de bolso**. São Paulo: MASP, 2015.

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.

PORTUGAL, Instituto Politécnico de Tomar (IPT). **A Torre de S. Vicente**. Portal Institucional da Torre de Belém. Disponível em: <<http://www.torrebelem.gov.pt/pt/index.php?s=white&pid=179&identificador=>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

POULOT, Dominique. **Museus e museologia**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autentica, 2013.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 2008.

RENNÓ, Carlos (Org.). **Gilberto Gil: todas as letras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos; CHAGAS, Mário de Souza. A linguagem de poder dos museus. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. S.; SANTOS, M. S. **Museus, Coleções e Patrimônios: narrativas polifônicas**. Rio de Janeiro: Garamond; MinC/IPHAN/DEMU, 2007. p. 12-19.

SANTOS, Vanessa Ribeiro dos. **O lugar da pedagogia social na formação e práxis de educadores: um estudo de caso**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SCHIMDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00017.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

STUDART, Denise Coelho; VALENTE, Maria Esther. Museografia e Público. In: GRANATO, M.; SANTOS, C. P. dos. **Discutindo exposições: conceito, construção e avaliação**. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2006. p. 99-120, v. 8.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TCHERTKOV, V. P. O Materialismo Dialético Concepção do Mundo do Partido Marxista-Leninista. In: MATERIALISMO DIALÉTICO. Rio de Janeiro: editorial Vitória, 1956. p. 7-45.

TIGRE, Diana Martins. **Os saberes pedagógicos no cotidiano de uma experiência formativa em Educação Física**. 307 f. il. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2017.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **O Ensino de História: Inventos e Contratempos**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

UNEB. Universidade do Estado da Bahia. **Estrutura Curricular**. Salvador: UNEB, [2015?]. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dch/files/2015/04/ESTRUTURA-CURRICULAR.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

UNESCO, Representação da UNESCO no Brasil. **Elementos do Brasil inscritos nas listas do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade da UNESCO**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/world-heritage/intangible-cultural-heritage-list-brazil/>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

UNIJORGE, Universidade Jorge Amado. **Curso de Licenciatura em História**. Disponível em: <<http://www.unijorge.edu.br/conteudo/cur/006/cur/arq/000037.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

UNIVERSO. Universidade Salgado de Oliveira. História. Disponível em: <<http://online.universo.edu.br/polos/historia/>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

VARINE. Hugues. **As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local**. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. **Imagens da Revolução Mexicana: O Museu Nacional de História do México (1940-1982)**. São Paulo: Alameda, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VITORINO, Larissa e ALVES, Yara. **Música faz: a arte musical na prática escolar**. Brasília, DF: HTC, 2011.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Protocolo de Entrevistas

De início, o protocolo elaborado para as entrevistas seguiu três temas que se desdobrariam nos conceitos a serem colhidos nas entrevistas qualitativas: Vida, Educação e Museu.

Desse desdobramento as questões foram ampliadas:

- Um breve relato da própria história de vida, no que se relaciona com História e/ou Museu - AUTOBIOGRAFIA.
- As relações que estabelece com o universo da Educação e escolhas profissionais - EDUCAÇÃO.
- O processo de Formação profissional e a interface com ensino de História, memória e o conhecimento museu - FORMAÇÃO.
- A Formação Inicial e Continuada do Professor de História e a relação com o conhecimento museu - ENSINO DE HISTÓRIA.
- O conhecimento museu e suas múltiplas relações com a Educação, História e Memória - MUSEU

APÊNDICE B
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Formulário das Entrevistas

Primeira parte:

1 – Definições de si – quem é; de que lugar fala; memórias da infância, juventude; relações com a família, educação, história e museu.

2 – O espaço de trabalho que atua – o que levou estar no museu, seja como professor, museólogo ou mediador; as relações pessoais, profissionais e de oportunidades que concorreram para estar naquele momento no museu.

Segunda parte:

3 – A trajetória da vida escolar na Educação Básica e a escolha profissional – as influências da família; a opção por História ou por Museologia; o que é ensinar história; a importância da formação do professor; as políticas educacionais.

4 – A vida em trabalho – o ensino e a formação do professor; a política educacional de visitação aos museus; o conhecimento acessado para o museu.

Terceira parte:

5 – As motivações e iniciativas que promovem a visita do professor ao museu – as relações da formação do professor e as políticas educativas dos museus; o conhecimento museu do professor; a comunidade e o museu.

6 – O que é museu – as relações do espaço museu com a sociedade, a escola; a democratização ou não do espaço museu; os caminhos que os museus traçam para o público em geral e para o setor educativo; as adversidades encontradas para o setor educativo dos museus; o conhecimento museu e o museu dialogando com professores.

Por último, sempre abri espaço para uma fala mais aberta, no que diz respeito a sugestões, críticas e o que ocorresse para o entrevistado.

ANEXO A

07/08/2017 - 20:29:13

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1/2

Relatório da Consulta Avançada
 Resultado da Consulta Por : **CURSO**
 Total de Registro(s) : 12

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Especifica	Área OCDE Especifica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
40	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)	1271848	HISTÓRIA Licenciatura	Presencial	-	-	-	53	Em Atividade									
519	UNIVERSIDADE CATOLICA DO SALVADOR (UCSAL)	10497	HISTÓRIA Licenciatura	Presencial	4	3	3	100	Em Atividade									
578	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	13300	HISTÓRIA Licenciatura	Presencial	-	4	4	50	Em Atividade									
578	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	313300	HISTÓRIA Bacharelado	Presencial	-	3	3	45	Em Atividade									
663	UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA (UNIVERSO)	109018	HISTÓRIA Licenciatura	Presencial	-	-	-	400	Em Atividade									
1185	CENTRO UNIVERSITÁRIO JORGE AMADO (UNIJORGE)	59741	HISTÓRIA Licenciatura	Presencial	3	SC	1	200	Em Atividade									
1185	CENTRO UNIVERSITÁRIO JORGE AMADO (UNIJORGE)	1111522	HISTÓRIA Bacharelado	Presencial	3	2	2	100	Em Atividade									
1185	CENTRO UNIVERSITÁRIO JORGE AMADO (UNIJORGE)	1139771	HISTÓRIA Bacharelado	Presencial	-	-	-	240	Em Atividade									

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1

07/08/2017 - 20:29:14

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

2/2

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Especifica	Área OCDE Especifica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
1185	CENTRO UNIVERSITÁRIO JORGE AMADO (UNIJORGE)	1139785	HISTÓRIA Licenciatura	Presencial	4	4	2	240	Em Atividade									
1185	CENTRO UNIVERSITÁRIO JORGE AMADO (UNIJORGE)	1160545	HISTÓRIA Licenciatura	Presencial	-	-	-	240	Em Atividade									
3270	FACULDADE SÃO BENTO DA BAHIA ()	98736	HISTÓRIA Licenciatura	Presencial	3	3	2	200	Em Atividade									
3588	FACULDADE DOM PEDRO II (FDPII)	1260412	HISTÓRIA Licenciatura	Presencial	4	-	-	200	Em Atividade									

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

2

ANEXO B
REFAVELA
GILBERTO GIL

1977

Aiá, kiriê
 Kiriê, iaiá

A refavela
 Revela aquela
 Que desce o morro e vem transar
 O ambiente
 Efervescente
 De uma cidade a cintilar

A refavela
 Revela o salto
 Que o preto pobre tenta dar
 Quando se arranca
 Do seu barraco
 Prum bloco do BNH

A refavela, a refavela, ó
 Como é tão bela, como é tão bela, ó

A refavela
 Revela a escola
 De samba paradoxal
 Brasileirinho
 Pelo sotaque
 Mas de língua internacional

A refavela
 Revela o passo
 Com que caminha a geração
 Do black jovem
 Do black-Rio
 Da nova dança no salão

Iaiá, kiriê

Kiriê, iaiá

A refavela
 Revela o choque
 Entre a favela-inferno e o céu
 Baby-blue-rock
 Sobre a cabeça
 De um povo-chocolate-e-mel

A refavela
 Revela o sonho
 De minha alma, meu coração
 De minha gente
 Minha semente
 Preta Maria, Zé, João

A refavela, a refavela, ó
 Como é tão bela, como é tão bela, ó

A refavela
 Alegoria
 Elegia, alegria e dor
 Rico brinquedo
 De samba-enredo
 Sobre medo, segredo e amor

A refavela
 Batuque puro
 De samba duro de marfim
 Marfim da costa
 De uma Nigéria
 Miséria, roupa de cetim

Iaiá, kiriê
 Kiriê, iaiá.

SANDRA
GILBERTO GIL

1976

Maria Aparecida, porque apareceu na vida
Maria Sebastiana, porque Deus fez tão bonita
Maria de Lourdes
Porque me pediu uma canção pra ela

Carmensita, porque ela sussurou: \ "Seja bem-vindo\ "
(No meu ouvido)
Na primeira noite quando nós chegamos no hospício
E Lair, Lair
Porque quis me ver e foi lá no hospício

Salete fez chafé, que é um chá de café que eu gosto
E naquela semana tomar chafé foi um vício
Andréia na estréia
No segundo dia, meus laços de fita

Cíntia, porque, embora choque, rosa é cor bonita
E Ana, porque parece uma cigana da ilha
Dulcina, porque
É santa, é uma santa e me beijou na boca

Azul, porque azul é cor, e cor é feminina
Eu sou tão inseguro porque o muro é muito alto
E pra dar o salto
Me amarro na torre no alto da montanha

Amarradão na torre dá pra ir pro mundo inteiro
E onde quer que eu vá no mundo, vejo a minha torre
É só balançar
Que a corda me leva de volta pra ela:
Oh, Sandra

MEIO-DE-CAMPO

GILBERTO GIL

1973

Prezado amigo Afonsinho
Eu continuo aqui mesmo
Aperfeiçoando o imperfeito
Dando um tempo, dando um jeito
Desprezando a perfeição
Que a perfeição é uma meta
Defendida pelo goleiro
Que joga na seleção
E eu não sou Pelé nem nada
Se muito for, eu sou Tostão
Fazer um gol nessa partida não é fácil, meu irmão

PARABOLICAMARÁ

GILBERTO GIL

1991

Antes mundo era pequeno
 Porque Terra era grande
 Hoje mundo é muito grande
 Porque Terra é pequena
 Do tamanho da antena
 Parabolicamará

Ê volta do mundo, camará
 Ê, ê, mundo dá volta, camará

Antes longe era distante
 Perto só quando dava
 Quando muito ali defronte
 E o horizonte acabava
 Hoje lá trás dos montes
 dendê em casa camará

Ê volta do mundo, camará
 Ê, ê, mundo dá volta, camará

De jangada leva uma eternidade
 De saveiro leva uma encarnação

Pela onda luminosa
 Leva o tempo de um raio
 Tempo que levava Rosa
 Pra aprumar o balaio
 Quando sentia
 Que o balaio ía escorregar

Ê volta do mundo, camará
 Ê, ê, mundo dá volta, camará

Esse tempo nunca passa
 Não é de ontem nem de hoje
 Mora no som da cabaça
 Nem tá preso nem foge
 No instante que tange o berimbau
 Meu camará

Ê volta do mundo, camará
 Ê, ê, mundo dá volta, camará

De jangada leva uma eternidade
 De saveiro leva uma encarnação

De avião o tempo de uma saudade

Esse tempo não tem rédea
 Vem nas asas do vento
 O momento da tragédia
 Chico Ferreira e Bento
 Só souberam na hora do destino
 Apresentar

Ê volta do mundo, camará
 Ê, ê, mundo dá volta, camará